

Markus Benedikt

Das Thema Holocaust im Literaturunterricht

Zur Verwendung und didaktischen Aufbereitung von Texten der
Kinder- und Jugendliteratur, die den Holocaust behandeln.

DIPLOMARBEIT

zur Erlangung des akademischen Grades
Magister der Philosophie

Studium: Lehramt
Studienzweig: Englisch und Deutsch

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Fakultät für Kulturwissenschaften

Begutachter: Univ.-Prof. Mag. Dr. Werner Wintersteiner
Institut für Germanistik

Mai 2011

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Ich erkläre weiters, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Alle aus gedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliche Arbeiten zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet.

Die während des Arbeitsvorganges gewährte Unterstützung einschließlich signifikanter Betreuungshinweise ist vollständig angegeben. Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden.

Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

(Unterschrift) (Ort, Datum)

Danksagung:

Besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mir während meines Studiums und im Laufe des Schreibens den nötigen Rückhalt gegeben haben.
Ich danke besonders meiner Mutter und meiner Schwester Maria für ihre Geduld und Nachsicht.

Weiters bedanke ich mich bei meinen lieben NachbarInnen Katrin Strauß und Jens Gebensleben, die mir immer ein offenes Ohr geschenkt haben. Im Laufe der letzten Jahre haben sie Freud und Leid mit mir geteilt. Danke.

Ich möchte mich bei meinem Betreuer Professor Werner Wintersteiner herzlich bedanken. Er hat mich während meines Studiums als auch beim Verfassen der vorliegenden Arbeit gefördert und kompetent unterstützt. Vielen Dank.

Weiters gilt mein Dank meinen Professoren: Norbert Frei, Albert Berger, Hubert Lengauer, Klaus Amann und Werner Delanoy.

Weiters möchte ich mich bei der Republik Österreich und den Menschen dieses Landes bedanken, da sie mir mein Studium mitfinanziert haben.

Gruß und Dank gehen auch nach Dießen am Ammersee. Ich danke Michael Klinger für seine jahrelange Freundschaft und seiner Familie für die liebevolle Aufnahme.

Besonderer Dank gilt aber auch Lena Lange, Andrea Müller und Martin Frejno, die mich im vergangenen Jahr auf dem Camino de Santiago begleitet haben.

Ich bedanke mich auch bei:

Judith Smole und Familie, Christina Wadl und Elias, Andreas Schober, Peter Wiery, Aaron Olsacher, Rene Knabl, Gerwin Kerschbaumer, Daniel Steinwender, Elisabeth Strutzmann, Christian Raffelsberger und Monika Raup, Christian Rumberger, Helmut Tuschar, Fritz Haberstumpf (R.I.P.), Andy Steffen (Dachauer Gitarrenzentrum), RAN Guitars, Ibanez Guitars, Jackson Guitars und Diezel Amplification.

Ein herzlicher Dank geht an Anja Waldhauser, die mich fortwährend zum Schreiben motiviert und die Arbeit Korrektur gelesen hat.

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung: Zielsetzung, Inhalt und Aufbau der vorliegenden Arbeit.....	1
2. Definition der Begriffe <i>Holocaust</i> und <i>Shoah</i>	4
2.1 Der Begriff <i>Holocaust</i>	4
2.2 Der Begriff <i>Shoah</i>	7
3. Holocaust-Literatur: Versuch einer Begriffsbestimmung.....	8
4. Didaktische Ziele der Beschäftigung mit Holocaust-Literatur.....	17
4.1 Entwicklung von Literatur- und Lesekompetenz.....	17
4.2 Holocaust-Literatur und Erinnerungsarbeit.....	19
4.3 Holocaust-Literatur als Medium der politischen Bewusstseinsbildung.....	22
4.4 Didaktische Modelle und Ansätze.....	24
5. Schwierigkeiten und Herausforderungen der schulischen Auseinandersetzung.....	27
5.1 Unbewusste Scham- und Schuldgefühle.....	31
5.2 Der Umgang mit Scham- und Schuldgefühlen.....	33
6. Literarisches Lernen und die Verwendung von Holocaust-Literatur.....	35
6.1 Wiedererkennung und Verfremdung als Grundprinzip literarischer Texte.....	35
6.2 Grenzen literarischer Texte.....	36
6.3 Der didaktische Umgang mit literarischen Texten.....	38
6.3.1 Die Imaginationsfähigkeit.....	40
6.3.2 Die Wahrnehmung der sprachlichen Textgestaltung.....	43
6.3.3 Die geographische Verortung literarischer Texte.....	43
7. Die Perspektive auf den Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur.....	45
7.1 Die eingeschränkte kindliche Perspektive.....	45
7.2 Perspektivenübernahme und identifikatorisches Lesen.....	46
7.3 Die Grenzen der identifikatorischen Rezeption.....	49
7.4 Weitere Defizite und Probleme der identifikatorischen Rezeption.....	50

8. Ruth Klüger: Ein kurzer Überblick über Leben und Werk.....	52
8.1 Der autobiographische Roman »weiter leben – Eine Jugend«.....	55
8.2 Aufbau, Inhalt und Interpretation von »weiter leben – Eine Jugend«.....	58
8.2.1 Erster Teil: Wien.....	58
8.2.2 Zweiter Teil: Die Lager.....	59
8.2.3 Dritter Teil: Deutschland.....	64
8.2.4 Vierter Teil: New York.....	67
8.2.5 Epilog.....	68
8.3 Der Mutter-Tochter Konflikt »weiter leben – Eine Jugend«.....	70
9. Mirjam Pressler: Ein kurzer Überblick über Biographie und Werk.....	74
9.1 Inhalt, Interpretation und Darstellung des Holocaust im Roman »Malka Mai«.....	76
9.2 Der Mutter-Tochter Konflikt in »Malka Mai«.....	90
9.3 Die vaterlose Familienkonstellation in »Malka Mai«.....	91
10. Gudrun Pausewang: Ein kurzer Überblick über Biographie und Werk.....	92
10.1 Inhalt, Interpretation und Darstellung des Holocaust in »Reise im August«.....	94
10.2 Die Beziehung zwischen Alice und ihrem Großvater.....	100
11. Gemeinsamkeiten der Texte und didaktische Umsetzung.....	104
11.1 Kindheitsautobiographien im Literaturunterricht.....	107
11.2 Kontrastives Arbeiten und Lesen anhand von Textauszügen.....	108
11.3 Das „literarische Gespräch“ als Unterrichtsform.....	111
11.4 Die Erweiterungsmöglichkeiten des Themas.....	112
12. Resümee.....	113
Bibliographie.....	114
Anhang.....	118

"Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar"¹

„Von einer Auschwitz-Erfahrung zu sprechen, etwa, indem wir behaupten, daß Auschwitz eindeutig dies oder jenes war, verliert seine Berechtigung dort, wo die Erzählung ihr absolutes Ende findet: an den Türen der Gaskammern, die sich vor den Lebenden schlossen, die schließlich die Überlebenden von den Toten trennten. Auschwitz bis ins Letzte erfahren haben die Umgekommenen, die von dieser Erfahrung nicht mehr sprechen können.“²

1 Einleitung: Zielsetzung, Inhalt und Aufbau der vorliegenden Arbeit

Seit die Burgherren von Hochkraig im Spätmittelalter ihren Besitz aufgegeben haben, ist es still in den Gemäuern geworden. Auch Wind und Wetter haben über die vergangenen Jahrhunderte das Ihrige geleistet, um die einstmals stattliche Burg in eine von Bäumen und Moos überwucherte Ruine zu verwandeln. Selbst der Nationalsozialismus hat an diesem mittelalterlichen Relikt seine Spuren hinterlassen. Wagemutige und patriotische Anhänger des Nationalsozialismus haben im Jahr 1934 am Hauptturm der Burg Hochkraig ein überdimensionales Hakenkreuz angebracht. Seit 77 Jahren prangt das Symbol des Nationalsozialismus vom hoch aufragenden Turm ins Land. Nachdem im Zuge von Restaurierungsarbeiten die Bäume rund um die Burganlage entfernt wurden und das Hakenkreuz wieder deutlicher zu sehen ist, hat die alte Burg sogar wieder das Interesse der lokalen Medien auf sich gezogen: „Mit Hakenkreuz könnte Turm fallen“³ oder „Hakenkreuz auf Turm erregt die Gemüter“⁴ lauten die Schlagzeilen. Franz Gindl, der Restaurator und Pächter der Burganlage gab gegenüber der Kärntner Tageszeitung folgende Stellungnahme ab: „Jeder in der Gegend kennt es. Es gab schon mehrere Versuche es zu übermalen [...]. Das muss man doch nicht unnötig breittreten – heutzutage interessiert sich niemand mehr für den Nationalsozialismus“⁵ Das Übermalen bzw. die Unkenntlichmachung des Hakenkreuzes zeigt, wie in Österreich und insbesondere in Kärnten mit der Bewältigung der NS-Vergangenheit umgegangen wird: anstatt sich der Vergangenheit zu stellen und sich der Opfer

¹ Dankesrede anlässlich der Verleihung des "Hörspielpreises der Kriegsblinden", 17. März 1959, Festakt im Bundeshaus in Bonn, heute ihre Grabinschrift auf dem Friedhof Klagenfurt-Annabichl.

² Matthias Heyl: Von der Notwendigkeit und Unmöglichkeit einer Erziehung nach Auschwitz. In: Helmut Schreier (Hrsg.); Matthias Heyl (Hrsg.): Das Echo des Holocaust. Hamburg: Krämer Verlag 1992, S.217.

³ Phillip Novak: Mit Hakenkreuz könnte Turm fallen. In: Kleine Zeitung (14.04.2011), S.32-33.

⁴ Marina Rehfeld: Hakenkreuz auf Turm erregt die Gemüter. In: KTZ (29.03.2011), S.12.

⁵ Ebd.

zu erinnern, wird verdrängt und verschwiegen. Die wiederholte Zerstörung und Schändung des Villacher Mahnmals⁶, das an die Opfer des Nationalsozialismus erinnert, zeigt, dass das nationalsozialistische Gedankengut nach wie vor in vielen Köpfen präsent ist.

Angesichts der 6 Millionen ermordeten Juden, die Opfer der nationalsozialistischen Vernichtungsmaschinerie wurden, ist es umso wichtiger Erinnerungsarbeit zu leisten und eine kritische Auseinandersetzung mit dem Holocaust anzustreben. Gerade deshalb ist es Aufgabe der schulischen Bildung sich mit diesem unangenehmen Thema der deutschen wie auch österreichischen Geschichte kritisch auseinanderzusetzen und kollektive Erinnerungsarbeit zu leisten. Erinnerungsarbeit bedeutet nicht nur sich der Opfer und der von durchlebten Qualen zu erinnern, sondern auch einen Beitrag zur politischen und geschichtlichen Bewusstseinsbildung zu leisten, damit sich so etwas wie der Holocaust auch in Zukunft nicht wiederholen kann und darf.

Im Rahmen dieser Arbeit soll aufgezeigt werden, wie Holocaust-Literatur im Literaturunterricht eingesetzt werden kann, um den Aufgaben der Erinnerungsarbeit und politischen bzw. geschichtlichen Bewusstseinsbildung gerecht zu werden. Die Beschäftigung mit literarischen Texten zum Holocaust ist für die Erinnerungsarbeit und Vergangenheitsbewältigung besonders geeignet, da historische Entwicklungen und Ereignisse mit nachvollziehbaren Lebensgeschichten verknüpft werden. Durch die Literatur bleibt der Holocaust nicht länger ein weit zurückliegendes und unzugängliches Kapitel der Geschichtsschreibung, sondern wird zu einer konkreten und nachvollziehbaren Geschichte, deren Ausgang weit reichende Konsequenzen hat.

Die ersten drei Kapitel dieser Arbeit versuchen zunächst die Schlüsselbegriffe „Holocaust“, „Shoah“ und die Genrebezeichnung „Holocaust-Literatur“, auf die die weiteren Kapitel inhaltlich aufbauen, so genau wie möglich festzulegen. Im vierten Kapitel wird genauer auf die didaktischen Zielsetzungen des Literaturunterrichts hinsichtlich der Auseinandersetzung mit dem Holocaust eingegangen. Dabei wird vor allem auf den Beitrag hingewiesen, den Holocaust-Literatur im Rahmen der Erinnerungsarbeit und politischen Bewusstseinsbildung leisten kann. Das fünfte Kapitel gibt einen Überblick über die Schwierigkeiten und Herausforderungen, die bei der schulischen Beschäftigung mit dem Thema Holocaust

⁶ Vgl. <http://www.oe24.at/oesterreich/chronik/kaernten/Mahnmal-Vandaledank-Internet-gefasst/768018> (zuletzt aufgerufen am 20.04.2010)

auftreten können. Im Besonderen wird in diesem Kapitel auf die unbewussten Scham- und Schuldgefühle eingegangen, die bei Kindern- und Jugendlichen Vorbehalte und Abwehr gegen das Thema hervorrufen. Die Kapitel sechs und sieben zeigen, welche didaktischen Grundsätze beim Einsatz von Holocaust-Literatur im Literaturunterricht beachtet werden sollten, und dass sich das identifikatorische Lesen besonders gut eignet, um Lernenden einen individuellen Zugang zum Thema Holocaust zu ermöglichen. In den Kapiteln acht bis zehn werden drei Romane aus dem Genre der Holocaust-Literatur (bzw. Kinder- und Jugendliteratur) detailliert besprochen und hinsichtlich der Verwendung im Literaturunterricht untersucht. Folgende Texte werden behandelt: Ruth Klügers autobiographischer Roman »weiter leben – Eine Jugend«, Mirjam Presslers Flucht- und Überlebensgeschichte »Malka Mai« und Gudrun Pausewangs Entwicklungsroman »Reise im August«. In den jeweiligen Analysen werden die für das Genre der Holocaust-Literatur typischen Text- und Darstellungsmerkmale herausgearbeitet sowie auf inhaltliche Unterschiede und Parallelen zwischen den Texten hingewiesen. Die Arbeit schließt mit einem Kapitel, in dem noch genauer auf die didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten der vorgestellten Texte eingegangen wird. Das im Anhang beigefügte Textkonvolut zeigt ausschnittsweise Arbeitsmaterial zu einer geplanten Unterrichtseinheit über den Holocaust. Die ausgewählten Textpassagen aus den genannten Primärtexten sind mit konkreten Arbeitsanweisungen versehen und können als Arbeitsmaterialien im Literaturunterricht eingesetzt werden.

2. Festlegung der Grundbegriffe *Holocaust* und *Shoah*:

Zu Beginn dieser Arbeit ist es notwendig die Begriffe *Holocaust* und *Shoah* in ihrer Bedeutung festzulegen, da beide Begriffe aus unterschiedlichen Gründen als Bezeichnung für die Stigmatisierung, Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden während des Dritten Reiches gebraucht werden. Da diese Arbeit einen Überblick über das Potential und die didaktische Verwendbarkeit von Holocaust-Literatur geben soll, ist es zunächst unumgänglich den Begriff *Holocaust* festzulegen und dem Begriff *Shoah* gegenüberzustellen.

2.1 Der Begriff *Holocaust*

Gemäß den Angaben des Schülerduden Fremdwörterbuchs ist der Begriff *Holocaust* griechischen Ursprungs und wird mit folgender Bedeutung vorgestellt: „Massenvernichtung menschlichen Lebens, besonders die der Juden während des Nationalsozialismus.“⁷ Diese Festlegung des Begriffs ist unzureichend, da das Wort auch im Englischen existiert und vier weitere Konnotationen hat. Hier wird das Wort als Ausdruck für den Genozid an den Juden während des Nationalsozialismus festgelegt. Was die Etymologie des Begriffs *Holocaust* anbelangt weist Georg Wagensommer darauf hin, dass das Wort zwar griechischen Ursprungs ist, aber seit dem 16. Jahrhundert im deutschen als auch im englischen Sprachraum existiert.

Das griechische Wort *holókaustos/holókauton* kann als „Brandopfer“ bzw. „völlig verbrannt“ übersetzt werden. Wagensommer und die Brockhaus Enzyklopädie verweisen auf den biblischen Kontext des Wortes. Holocaust bezeichnet im biblischen Zusammenhang eine religiös motivierte Handlung, nämlich die Verbrennung einer Opfertiere auf einem Altar. Weiters verdeutlicht der Eintrag im Oxford English Dictionary, dass der Begriff *Holocaust* im Englischen verschiedenartige Bedeutungen konnotiert:

- „1. A sacrifice wholly consumed fire, a whole burnt offering. [...]
2. *transf.* and *fig.* **a.** A complete sacrifice or offering
 - b.** A sacrifice on a large scale [...]
 - c.** Complete consumption by fire, or that which is so consumed, complete destruction, esp. of a large number of persons; a great slaughter or massacre.[...]
 - d. *the Holocaust*:** the mass murder of the Jews by the Nazis in the war of 1939-1945.“⁸

⁷ Schülerduden Fremdwörterbuch: Holocaust. Mannheim [u.a.]: Dudenverlag 2007, S.272.

⁸ The Oxford English Dictionary Second Edition, Oxford: Clarendon Press 1989, S.315.

Die angeführte Belegstelle zeigt, dass *Holocaust* im Englischen einerseits eine größere religiöse Opfergabe bezeichnet, andererseits aber auch für Massenmord und speziell für den Genozid an den Juden stehen kann. Seit Ende des zweiten Weltkriegs wird das Wort *Holocaust* fast ausschließlich als Begriff für den Genozid an den Juden und anderen ethnischen Minderheiten verwendet:

„Das Wort Holocaust bürgerte sich erst um 1980 ein. Es ist kritisierbar, weil es auch Brandopfer bedeuten kann und damit eine Sinngabung des Mordes suggeriert. Holocaust hat sich als Bezeichnung jedoch durchgesetzt, weil Holocaust im angloamerikanischen Raum benutzt wird, wo die Erforschung des Holocaust seit den 1960er Jahren maßgeblich vorangetrieben wurde.“⁹

„Mit dem Bekanntwerden der beispielelosen Ausrottung der jüdischen Bevölkerung in Europa wurde der Begriff Holocaust weltweit zum Synonym für die Massenvernichtung der Juden durch den Nationalsozialismus. [...] Im heute gebräuchlichen Sinn erstmalig schon 1944 nachgewiesen, wurde das Wort »Holocaust« in Deutschland erst nach 1979 (Ausstrahlung der gleichnamigen US-Fernsehserie), stärker bekannt und verwendet.“¹⁰

Trotz dieser weitgehend eindeutigen Bedeutungsfestlegung bleibt der Begriff *Holocaust* als Bezeichnung für „die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden“¹¹ dennoch wegen seiner Bedeutung im biblischen Kontext umstritten. Wagensommer verweist in diesem Zusammenhang auf die Kritik von Michael Ley¹²:

„[...] betont der Begriff ‚Holocaust‘ die Opferrolle.- ein Umstand, der vor allem vor dem biblischen Hintergrund problematisch ist. Hier kommt hinzu, dass der religiöse Ursprung das Opfer als ein Ritual mit spirituellem Sinn erscheinen lassen kann. Damit könnte ein Moment nationalsozialistischer Vorstellungswelt reinszeniert werden [...]: So hätten die Juden in der nationalsozialistischen Theorie jene Rolle gespielt, welche der sog. Antichrist in der christlichen Apokalypse innehatte. Der Sieg über den sog. Antichristen sei in beiden Fällen die Voraussetzung für das sog. Tausendjährige Reich. Zugleich hätten die Nationalsozialisten die Ermordung von Juden als sakrales Sühneopfer – Menschenopfer dargestellt.“¹³

Die angeführte Kritik ist berechtigt, da die bewusste gesellschaftliche Ausgrenzung und Stigmatisierung der Juden Teil der nationalsozialistischen Propaganda und Rassenideologie war. In seinem Buch ‚*Mein Kampf*‘ weist Adolf Hitler den Juden als den zu bekämpfenden Feind der Deutschen aus, der das Minderwertige und Böse personifiziert.¹⁴ Gerade die Tatsache, dass Hitler die Juden als Menschen dezidiert abwertete und „die Judenverfolgung zu einem zentralen Anliegen seiner rassenideologisch begründeten Politik“¹⁵ erklärte, bestätigt, dass die von Ley eingebrachte Kritik zum Begriff *Holocaust* berechtigt ist. Auch Matthias Heyl vertritt die Ansicht, dass der Terminus *Holocaust* „im deutschen Diskurs eine

⁹ Georg Wagensommer: *How to teach the holocaust*. Frankfurt [u.a.]: Peter Lang Verlag 2009, S.50.

¹⁰ Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bänden. Leipzig: F.A. Brockhaus (21.völlig neu bearbeitete Auflage) 2006 (Bd.12), S.622.

¹¹ Wagensommer (Anm.9), S.50.

¹² Vgl.: Michael Ley: *Holocaust als Menschenopfer*. Münster [u.a.]: LIT 2002, S.7.

¹³ Wagensommer (Anm.9), S.51.

¹⁴ Vgl. Brockhaus (Anm.10), S.622.

¹⁵ Ebd. S.622.

noch deutlichere Entfremdung vom konkreten Geschehen“¹⁶ aufweist, aber trotzdem durch den öffentlichen wie fachwissenschaftlichen Diskurs in seiner Bedeutung relativ eindeutig festgelegt ist und als dem Gegenstand angemessen eingestuft wird.¹⁷ Auch im Oxford English Dictionary wird der Begriff Holocaust aufgrund der eben dargelegten Referenzen zur Naziideologie nicht als vollkommen neutral bzw. unvorbelastet eingestuft:

„The specific application was introduced by historians during the 1950s, probably as an equivalent to Heb. *hurban* and *shoah* ‘catastrophe’ (used in the same sense), but it had been foreshadowed by contemporary references to the Nazi atrocities as a ‘holocaust’ (sense 2c): [...] The term is common use among Jews, but seems to be otherwise relatively rare except among specialists.”¹⁸

Die Erstaussstrahlung der amerikanischen Sendung Holocaust im deutschen Fernsehen (1979) hat sicherlich einen großen Beitrag zur Verbreitung, Etablierung und Popularität des Begriffs beigetragen. Die nachhaltige Wirkung der Sendung ist darauf zurückzuführen, dass das Fernsehpublikum auf emotionaler Ebene angesprochen wurde und die Aufbereitung des Themas sich nicht auf die Informations- bzw. Sachebene beschränkte. Laut Horst F. Rupp regte die Sendung eine breite gesellschaftliche Auseinandersetzung an, da die Ausstrahlung „zu einer affektiven Betroffenheit der deutschen Bevölkerung“¹⁹ führte.

Der Begriff *Holocaust* umfasst demnach sowohl den systematischen, industriell organisierten Genozid als auch alle politischen und ideologischen Strategien, die zur Stigmatisierung, Ausgrenzung und Verfolgung der Juden während des Nationalsozialismus führte:

„The Holocaust [...] encompasses the period between 1933 and 1945 when the Nazi forces of Germany and their accomplices murdered more than six million European Jews in an attempt to eradicate the Jewish presence in the world. The Jews of Europe were stripped of their possessions, disenfranchised, isolated in sealed ghettos where they were starved, exposed to disease and impressed as slave labor. This process ensured the slow death of hundreds of thousands. Survivors were either deported to labor and concentration camps where existence was even more brutal or murdered directly in mass executions carried out by special killing units or in specially designed extermination camps.”²⁰

Nachdem der Begriff *Holocaust* in seinem vollen Bedeutungsumfang dargelegt und als Bezeichnung für den Genozid an den Juden während des Nationalsozialismus festgelegt wurde, wird im nächsten Abschnitt der äquivalente Begriff der Shoah erläutert werden.

¹⁶ Heyl (Anm. 2), S.221.

¹⁷ Vgl. Heyl (Anm. 2), S.221.

¹⁸ The Oxford English Dictionary Second Edition, Oxford: Clarendon Press 1989, S.315.

¹⁹ Horst F. Rupp: Shoah-Education in Unterricht und Erziehung. In: Werner Haußmann (Hrsg.): Handbuch Friedenserziehung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2006, S.357.

²⁰ S. Lillian Kremer: Introduction: In: S. Lillian Kremer (Hrsg.): Holocaust literature – an encyclopedia of writers and their work. (Bd.1), New York [u.a.]: Routledge 2003, S. XXI.

2.2 Der Begriff *Schoah*

Das Wort *Schoah* ist neuhebräischen Ursprungs und wird neben dem Begriff *Holocaust* als weitere Bezeichnung für die Verfolgung und Vernichtung der Juden gebraucht. Das Wort *Shoah/Schoa* bedeutet wörtlich übersetzt je nach Kontext „Sturm, plötzlicher Untergang oder Katastrophe“.²¹ Das Wort *Schoah* ist ebenfalls der Bibel entlehnt, wo es laut Wagensommer für die Beschreibung der Verfolgung und Heimsuchung der Juden (Jesaja 10.3) verwendet wird. Auch dieser Begriff sollte laut Krings²² aufgrund des jüdischen Kontextes nicht unreflektiert verwendet werden:

„Ein wesentlicher Kritikpunkt bei der Verwendung des Shoahbegriffs ist seine Kontextualisierung im Judentum. Als hebräisches Wort wird es von Juden benutzt und es sollte als Ausdruck der Perspektive der Opfer nicht im Land der Täter verwendet werden.“²³

Auch Matthias Heyl unternimmt einen Versuch das Wort *Schoah* in seiner Bedeutung so genau wie möglich festzulegen:

„Das hebräische Wort von der Schoah, von der Katastrophe, ist im israelischen Kontext eindeutig. Schoah meint heute nicht irgendeine Katastrophe, sondern den gewaltsamen Tod, die Ermordung und Vernichtung des europäischen Judentums.“²⁴

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Heyl berechtigte Bedenken gegen die unreflektierte Verwendung von hebräischen Begriffen zur Bezeichnung des Genozids an den Juden hat. Einerseits weist Heyl auf den Umstand hin, dass „durch die Aneignung eines hebräischen Begriffs“ der Versuch unternommen wird, sich mit Hilfe „einer durch die Hintertür erlangten Absolution“ einer Verantwortungsübernahme zu entziehen. Auch im Deutschen existieren Begriffe wie die » *Endlösung der Judenfrage* «. Dieser Euphemismus bzw. Terminus Technicus wurde von den Nazis geprägt, wird aber aufgrund des enormen Erklärungsbedarfs und seiner Umständlichkeit nicht verwendet. Heyl interpretiert dieses Ausweichen auf hebräische Begriffe als Bequemlichkeit, da kein Interesse daran besteht, sich im Deutschen um adäquate Bezeichnungen zu bemühen oder gerade durch die Verwendung dieses Begriffs Verantwortung zu übernehmen:

„[...] vielleicht müssen wir uns der Mühe stellen, die dieser Begriff, den die Nazis prägten uns abverlangt. Er verlangt von uns nach notwendigen Erklärungen und Distanzierungen, die immer mitgedacht und gesagt sein müssen, damit unsere Sprache mit ihm nicht ganz die der Nazis werde.“²⁵

²¹ Vgl. (Anm. 8), S.622.

²² Vgl. Anette Krings: *Die Macht der Bilder!?*. Berlin: LIT 2006, S.13.

²³ Wagensommer (Anm.9), S.52.

²⁴ Heyl (Anm. 2), S.221.

²⁵ Heyl (Anm. 2) S.222.

Die Kritik von Heyl ist insofern begründet, als sie deutlich zeigt, dass sich eine ernst gemeinte Auseinandersetzung mit dem Holocaust nicht nur im Bedienen eines adaptierten Begriffsspektrums erschöpfen darf. Das Deutsche, das auch die Sprache der NS-Verbrecher war, sollte kritisch reflektieren werden, da sich eine verantwortungsvolle Aufarbeitung der Vergangenheit auch in einer kritischen sprachlichen Auseinandersetzung manifestieren sollte.

Nachdem nun die Begriffe *Holocaust* und *Shoah* jeweils in ihrem Bedeutungsumfang dargestellt wurden, möchte ich mich auf einen Begriff festlegen. Da der Begriff *Holocaust* sich als Bezeichnung im historischen bzw. literaturwissenschaftlichen Diskurs durchgesetzt hat und weit verbreitet ist, wird dieser Terminus auch im weiteren Verlauf dieser Arbeit als Schlüsselbegriff verwendet.

3. Holocaust-Literatur: Versuch einer Begriffsbestimmung

In diesem Kapitel soll der Begriff »Holocaust-Literatur« mit Hilfe von Leitfragen so bestimmt werden, dass er der Vielzahl an unterschiedlichen literarischen Arbeiten, die unter ihm subsumiert werden, gerecht wird. Da die Literatur über den Holocaust sehr breit gefächert ist, sollten zunächst relevante Kriterien aufgestellt werden, die bei zur Ausdifferenzierung bzw. Abgrenzung des Genres dienen:

- Wer hat über den Holocaust geschrieben?
- Wann und aus welcher Motivation heraus wurde über den Holocaust geschrieben?
- Welche literarische Form wurde für die Darstellung des Holocaust ausgewählt?

Anhand der eben genannten Leitfragen werden in weiterer Folge die charakteristischen Merkmale der Holocaust Literatur herausgearbeitet werden. Zu den frühesten Texten, die den Holocaust aufgreifen, zählen authentische Texte, die während des Nationalsozialismus verfasst wurden und den Holocaust aus einer unmittelbar-subjektiven Perspektive wiedergeben. Diese Texte umfassen sowohl persönliche Aufzeichnungen und Berichte, Lagerliteratur und Tagebücher.

„Texte, die zwischen 1942 und 1945 (Kriegsende) verfasst wurden (häufig in den Ghettos unter dem Druck der einsetzenden Deportationen oder heimlich in den KZs entstanden): In diesen Texten wird die

„Umwertung aller Werte“, die Unvorstellbarkeit der systematischen Vernichtung thematisiert, die bis dahin nicht zum Erfahrungsschatz der Menschheit und der einzelnen Autoren gehörte. Daher sind in diesen Texten auch Unverständnis über das eigene Erleben, der empfundene Terror etc. Hauptgegenstände, die häufig auch in die Form des Erzählens/Mitteilens eingreifen.“²⁶

Als Beispiele für die beiden letztgenannten seien exemplarisch folgende Texte genannt: Jura Soyfer, der sich literarisch gegen das Regime auflehnte und politisch engagierte, verfasste 1938 im Konzentrationslager Dachau den Text des »Dachaulieds«. Anne Frank, die gemeinsam mit ihrer Familie vor der nationalsozialistischen Verfolgung nach Amsterdam flüchtete, und dort in einem von der Außenwelt abgeschirmten Versteck bis zu ihrer Verhaftung und Deportation lebte, hielt ihre Erfahrungen in Form von Tagebuchaufzeichnungen fest. Anhand dieser Beispiele wird klar, dass Holocaust-Literatur in allererster Linie literarische Texte umfasst, die als Zeitzeugnisse den Holocaust als erlebte Wirklichkeit aus einer autobiographisch-subjektiven Perspektive schildern:

„[...] in der Holocaustliteratur stellten autobiographische Texte von Beginn an einen besonders hohen Anteil; es artikulierte sich dort jedoch zunächst die sogenannte erste Generation, d.h. jene Generation, die den Holocaust bzw. seine Vorgeschichte als Erwachsene erlitten und überlebt hatte.“²⁷

„Einen wichtigen Platz nehmen autobiographische Zeugnisse oder autobiographisch geprägte Erzählungen und Romane ein, weil sie nicht die Beschwichtigung erlauben, es handele sich um bloße Fiktion, und sie auch oft die Beziehung zur Gegenwart herstellen, indem z.B. die Autoren noch leben und mit ihrer Person die lang anhaltenden Auswirkungen von Nationalsozialismus und des Holocaust deutlich werden lassen [...].“²⁸

„*Holocaust Literature* examines texts in all literary genres, the response of writers who were there and writers who had the good fortune »not to be there«; writers of widely differing cultural and national backgrounds; and writers of diverse aesthetic philosophies. [...] Perhaps the most compelling writing by those who were not there is the recent work of second and third-generation authors, the children and grand-children of Holocaust survivors.“²⁹

Während des Holocaust und unmittelbar nach Kriegsende entstanden literarische Texte, in denen die Autoren und Autorinnen versuchen die traumatischen Erlebnisse des Holocaust als Überlebende bzw. Zeitzeugen festzuhalten. Ausgrenzung, Verfolgung und das unmenschliche Leben in den Konzentrationslagern bilden dabei den Kern der Texte. Es handelt sich um persönlich geleistete Erinnerungsarbeit „von Subjekten, die zur Wahrheit ihrer Geschichte

²⁶ Sascha Feuchert: *Faction oder Fiction?* : Jens Birkmeyer (Hrsg.): *Holocaust-Literatur und Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008, S.135.

²⁷ Gabriele Glasenapp: *Mein ganzes Leben war davon geprägt. Deutsch-jüdische Kindheitsautobiographien über den Holocaust im Unterricht*. In: Jens Birkmeyer (Hrsg.): *Holocaust-Literatur und Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008, S.147.

²⁸ Dagmar Grenz: *Kinder- und Jugendliteratur und Holocaust*. In: Malte Dahrendorf (Hrsg.): *Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim: Juventa Verlag 1999, (Beiträge Jugendliteratur und Medien, 10.Beiheft), S.120.

²⁹ Kremer (Anm.20) S. xxi.

kommen, indem sie den Wendepunkt ihres Lebens aktualisieren.“³⁰ Aufgrund der Tatsache, dass nur wenige Schriftsteller und Schriftstellerinnen der Vernichtungsmaschinerie des Holocaust entkamen, finden sich in den jeweiligen Texten oftmals Passagen, die eine *Überlebensschuld* ausdrücken. Der Begriff *Überlebensschuld* artikuliert die „als fundamental erlebte Differenz zwischen der Erfahrung des Überlebens und dem Schicksal der Ermordeten“³¹ Da die Juden nicht die einzigen Opfer der nationalsozialistischen Verfolgung waren, werden auch die literarischen Texte der Roma und Sinti dem Genre zugerechnet:

„Neben denen der Juden können auch die Zeugnisse der Sinti und Roma als »Holocaust-Literatur« bezeichnet werden, denn auch gegen diese Gruppen richtete sich die Vernichtungspolitik des Dritten Reichs. Die engste Verwendung des Begriffs »Holocaust-Literatur« bezeichnet jene Texte, die zeitgleich mit der Verfolgung entstanden sind, also die Tagebücher aus den Ghettos.“³²

Zum eben genannten engen Kreis von Zeitzeugen bzw. Überlebenden des Holocausts zählen Schriftsteller/Innen wie z.B. Primo Levi, Elie Wiesel, Nelly Sachs, Viktor Klemperer als auch Ruth Klüger, auf die im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch detailliert eingegangen wird:

„Primo Levi und Elie Wiesel, Paul Celan und Jean Améry, Cordelia Evardson und Ruth Klüger – ihre Bücher bilden den Grundstock zu einer Bibliothek der Holocaust-Literatur. [...] Die Texte der Ausgrenzung bilden nur noch einen Zweig einer Erinnerungskultur, in der immer intensiver, subtiler und bewusster bezeugt und das Bezeugte analysiert wird. Es ist mittlerweile keine Frage authentischer Erfahrung mehr, Zeugnis ablegen zu können, es soll auch »witness through imagination« geben.“³³

Für Feuchert sind die von Martínez³⁴ an die Kunst gestellten Postulate von Authentizität, Wahrhaftigkeit und moralischer Integrität auch auf die Holocaust-Literatur insofern übertrag- und anwendbar, als sie gewisse Erwartungen artikulieren, die an das Genre der Holocaust-Literatur gestellt werden. Feuchert geht davon aus, dass sich Authentizität und Wahrhaftigkeit in den Texten der der Holocaust-Literatur auf unterschiedlichen Ebenen manifestieren:

„Einmal auf der Ebene der Autorschaft (Werke lassen sich durch einen persönlichen Bezug des Autors zum Vernichtungsgeschehen legitimieren), dann hinsichtlich der Referenz (konkrete historische Personen und Ereignisse werden dargestellt und beglaubigen somit das Kunstwerk) und schließlich auf der Ebene der Gestaltung (in der Darstellung werden Mittel verwendet, die einen Wirklichkeitseffekt erzielen, sog. ‚Authentizitätsfiktionen‘. Eines dieser Kriterien reicht in der Regel aus, um die Genreerwartung der Rezipienten zu befriedigen, oft aber existieren mehrere nebeneinander.“³⁵

³⁰ Stephan Braese/Holger Gehle: Literaturwissenschaft und Literaturgeschichte nach dem Holocaust. In: Text und Kritik 144 (1999), H.4., S.79-95, Zit. S.84.

³¹ Vgl. Holocaust-Literatur. In: Dieter Burdorf (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. Stuttgart [u.a.]: Metzler 2007, (3., völlig neu bearbeitete Auflage), S. 324.

³² Metzler Lexikon Literatur (Anm.31), S. 324.

³³ Jan Strümpel: Im Sog der Erinnerungskultur: Holocaust und Literatur – Normalität und ihre Grenzen. In: Text und Kritik 144 (1999), H.4., S.9-17, Zit. S. 10.

³⁴ Feuchert verweist auf folgende Quelle: Matías Martínez: Zur Einführung. In: Matías Martínez (Hrsg.): Der Holocaust und die Künste. Bielefeld 2004,S.9.

³⁵ Feuchert (Anm. 26), S.132.

Sem Dresden hält dem Postulat der Authentizität entgegen, dass autobiographische Texte trotz ihrer faktischen Verankerung und ihrem biographisch verbürgten Wahrheitsanspruch zu einem gewissen Grad Werke der subjektiven Wahrnehmung und Interpretation bleiben:

„Dennoch kann man Wahrheit als ein Produkt des menschlichen Geistes betrachten, das der Wirklichkeit in der Hoffnung übergestülpt wird, daß diese darin völlig aufgeht oder daß beide zumindest perfekt miteinander korrespondieren. Dies könnte bedeuten, daß Dokumente keine gegebenen Tatsachen sind, sondern daß sie erst, zugunsten einer auf Wahrheit abzielenden Theorie, zu Dokumenten gemacht werden. [...] Wenn ich dies nun auf Texte über den Holocaust übertrage, dann wird sofort klar, daß es alles andere als einfach ist, Ego-Dokumente von anderen Werken zu unterscheiden. Hinzu kommt noch, daß alle zusammen mehr mit Fiktion gemeinsam haben, als man gewöhnlich denkt oder wünscht. Es wird deutlich, daß Schreiben immer bedeutet, eine Auswahl zu treffen; immer wird aus irgendeiner Perspektive berichtet, und es gibt keine Fakten ohne Interpretation und keine Wahrheit, keine Wirklichkeit, die nicht bearbeitet wäre.“³⁶

Auch Feuchert greift die eben angeführte Kritik von Dresden auf und erweitert sie durch die These, dass alle AutorInnen, die über den Holocaust schreiben, auf drei Ebenen interpretatorisch in den Text eingreifen. In einem ersten Schritt werden durch die individuelle Wahrnehmung für die Darstellung relevante Aspekte und Ereignisse gefiltert und selektiv ausgewählt. In einem zweiten Schritt werden die ausgewählten Stoffe und Sequenzen vom Verfasser in einer bedeutungsgebenden und stringenten Weise angeordnet. Im letzten Schritt muss die jeweilige subjektive bzw. sinnliche Erfahrung in das Medium Sprache überführt und sprachlich realisiert werden. Im Verlauf dieser drei Prozesse wird die von den AutorInnen wahrgenommene historische Wirklichkeit subjektiv, unvollständig und verzerrt abgebildet.³⁷

Neben den authentischen und oftmals autobiographischen Texten der Holocaust-Literatur, werden auch fiktive Texte von Nachgeborenen oder Autoren und Autorinnen, die sich mit dem Holocaust auseinandergesetzt haben, dem Genre zugerechnet: „Der weiteste Begriff von Holocaust-Literatur umfasst alle Texte, die sich auf die Shoah beziehen. Er impliziert eine Ausweitung auf nicht verfolgte Gruppen und den Übergang von Dokumentation zu Fiktion.“³⁸ Jan Strümpel nennt in diesem Zusammenhang „Grete Weil und Peter Weiss, Bernhard Schlink und Robert Schindel, Barbara Honigmann und Maxim Biller [...], die sich ihr nach und nach einschrieben“³⁹ und deshalb auch dem Genre zugeordnet werden. Völlig losgelöst von der Detailliertheit und Eindringlichkeit der fiktiven Nachbildung der Geschehnisse des Holocaust, weist Kremer darauf hin, dass fiktive Texte vereinzelt auch auf Ablehnung stoßen, da sie keine biographische bzw. faktische Verankerung haben:

³⁶ Sem Dresden: Holocaust und Literatur. Frankfurt: Jüdischer Verlag 1997, S.48-49.

³⁷ Vgl. Feuchert (Anm. 26), S.137ff.

³⁸ Metzler Lexikon Literatur (Anm. 31), S. 325.

³⁹ Strümpel (Anm. 33), S. 9.

„[...] the prevailing view of many writers and critics was that language was unable to convey the Nazi world and that it is, perhaps, immoral to attempt to write about the *Shoah* imaginatively. Some believe that only eyewitness accounts of the events are valid.“⁴⁰

Für Kremer stellt gerade der Umstand, dass in fiktiven Texten der Holocaust für die Rezipienten nachvollziehbar und erfahrbar gemacht wird, die Hauptleistung des literarischen Genres dar. Während der Rezeption des fiktiven Textes wird die Leserschaft mit einer brutalen und irritierenden Realität konfrontiert, die gerade im Hinblick auf den heutigen Alltag unvorstellbar und abwegig erscheint:

„[...] Langer argues that works of the imagination can in fact »establish an order of reality in which the unimaginable becomes imaginatively acceptable« [...] and that the most effective artistic strategy for imaginatively entering the world of the Holocaust atrocity is through reality's »disfiguration, the conscious and deliberate alienation of the reader's sensibility from the world of the usual and familiar, with an accompanying infiltration into the work of grotesque, the senseless, and the unimaginable« [...].“⁴¹

Geht man von der eben beschriebenen Wirkung der Texte aus, wird klar, dass in den Texten eine bestimmte moralische Grundhaltung als auch ein bestimmter Diskurs verankert ist. Die Art der Darstellung, die Wahl der Textsorte und die Perspektive werden von den Schreibenden bewusst gewählt und eingesetzt, um den Leserinnen und Lesern den Holocaust mit einer gewissen Unmittelbarkeit vor Augen zu führen und die historischen Begebenheiten aus einem persönlichen Blickwinkel zu beleuchten. Dies gilt natürlich in besonderem Maße auch für die Kinder- und Jugendliteratur, die sich dem Thema Holocaust annimmt:

„Literatur über den Holocaust hat also meist eine relativ genaue bestimmte ethisch-moralische Disposition, die sie aus dem Corpus der Literatur im ganzen (sic.) hervorhebt. Und es ist diese Disposition, die es erlaubt, von einem *Diskurs* über den Holocaust zu sprechen, Textsorten wie den Roman oder die Erzählung, das Gedicht, das Drama, den Essay, mit solchen der wissenschaftlichen Darlegung, der didaktischen Repräsentation, der politischen Rede, dem tagesaktuellen Leitartikel, aber auch mit privaten Zeugnissen wie Briefen und Tagebüchern in einem Begriff zu versammeln.“⁴²

„Das Gros der Kinder- und Jugendliteratur – und hierzu gehören meist auch die erfolgreichen Titel – kann aus verschiedenen Gründen, die mit ihrem Status als adressatenspezifische Literatur zu tun haben, nur schwerlich weiter sein als das herrschende gesellschaftliche Bewusstsein. Selbst wenn Kinder- und Jugendliteraturautoren persönlich einen differenzierten Umgang mit der NS-Vergangenheit hätten, wäre es in den meisten Fällen wahrscheinlich, dass sie beim Schreiben für Kinder und Jugendlichen (sic.) diesen eine im weiten Sinne pädagogische Deutung der dargestellten Wirklichkeit vermittelten.“⁴³

Deshalb sollte im Rahmen der schulischen Beschäftigung mit Holocaust-Literatur darauf hingewiesen werden, dass die literarischen Texte trotz ihrer teilweisen biographischen Authentizität stark subjektiv geprägt sind und nur einen bestimmten Ausschnitt der

⁴⁰ Kremer: (Anm. 20), S.xxiv.

⁴¹ Kremer (Anm. 20), S.xxv.

⁴² Braese (Anm. 30), S.79.

⁴³ Grenz: (Anm. 28), S.116.

historischen Realität zeigen. Es besteht teilweise eine starke Verknüpfung zwischen den jeweiligen Biographien und den literarischen Texten, die nicht historische Zeugnisse sein können, da ihnen die Basis geschichtlicher Objektivität fehlt:

„[...] wer aus falscher Scheu die geschilderte Wirklichkeit für unbedingt glaubhafte Wahrheit nehme, könne leicht einer Schein-Objektivität des Vermittelten erliegen. Die im Zusammenhang des Schreibens über den Holocaust bislang so unproblematische, weil scheinbar unantastbare Referenz zwischen authentischer Erfahrung und ihrer Darstellung wurde damit zu einem komplizierten Fall.“⁴⁴

„Die literarische Gestalt eines Textes der Holocaustliteratur wird aber [...] auch bestimmt von der Frage, welcher Herkunft der Autor ist. Seine Interpretationen, sein Verständnis der Ereignisse und damit schließlich auch die Darstellung des Erlebten wird immer dadurch mitbedingt, wie er sie mit seinem Vorwissen vereinbaren kann und wie er die Welt überhaupt versteht.“⁴⁵

„Literatur zum Holocaust erschließt sich nicht allein von ihren Texten her. Text und Autor bilden eine unhintergehbare Einheit; ohne Verlaß (sic.) auf die biographisch verbürgte Integrität des Autors scheint nichts Verlässliches (sic.) über dessen Schreiben sagbar. Von Textautonomie keine Rede.“⁴⁶

Weiters sind die mit dem Thema Holocaust untrennbar verbundenen Tabus und Grenzen der Darstellung von zentraler Bedeutung für die literarische Bewältigung und Bearbeitung. „Das zentrale ästhetische Problem der Holocaust-Literatur liegt darin, dass über etwas, das als unfassbar begriffen wird, im Medium der Sprache gehandelt werden muss.“⁴⁷ Gerade die sprachliche Realisierung von Holocauststoffen bedarf großer erzählerischer Finesse, da sich gerade in diesem Genre mittlerweile bestimmte kanonisierte Formen der sprachlichen und erzählerischen Darstellung etabliert haben:

„Es bedarf daher eines gewissen literarischen Aufwands von (späteren) Autoren, um einer solchen Standardisierung und den daraus u.a. resultierenden wiederkehrenden Sprachbildern und ritualisierten Erinnerungsmomenten entgegenzuwirken [...] und ihre Texte und damit ihre Erinnerung auch unterscheidbar(er) zu machen: einige Autorin tun dies z.B. indem sie auf Teile des Erlebten ausweichen, die noch keinen Standardisierungsprozessen unterlagen, weil sie sehr individuell waren, [...].“⁴⁸

Neben der Herausforderung der sprachlichen Realisierung, musste sich die Holocaust-Literatur von Beginn an gegen gesellschaftliche Tabus durchsetzen, um bei aller Ernsthaftigkeit des Themas ein differenziertes und angemessenes Bild zeichnen zu können:

„Die Geschichte der Literatur über den Holocaust ist untrennbar geknüpft an die Frage, ob erlaubt sei, was sie tut, und wenn ja, wo die moralisch-ethischen und die ästhetischen Grenzen der Beschreibung und Deutung liegen. [...] Wenn die Existenz einer Literatur über den Holocaust auch nicht mehr wegzudiskutieren ist, so hat sie doch stets gegen – echte und vermeintliche – Darstellungstabus ankämpfen müssen. [...] Mit Rücksicht darauf schienen sich in der Nachkriegszeit gewisse Darstellungstabus gleichsam wie von selbst zu ergeben: die Darstellung von nicht durch und durch guten

⁴⁴ Strümpel (Anm. 33), Zit. S.9.

⁴⁵ Feuchert (Anm. 26), S.142.

⁴⁶ Strümpel (Anm. 33), S.16-17.

⁴⁷ Metzler Lexikon Literatur (Anm. 31), S. 325.

⁴⁸ Feuchert (Anm. 26), S.140.

jüdischen Figuren, die Verbindung von Holocaust und Humor, die künstlerische Umsetzung in »unangemessenen« Gattungen usw.⁴⁹

Auch Malte Dahrendorf weist darauf hin, dass in die ersten deutschsprachigen Holocaustromane der Nachkriegszeit durch „eine Ambivalenz zwischen guter Absicht, die Wahrheit zu enthüllen und gewissen Abmilderungen“⁵⁰ geprägt sind. Ein Beispiel für einen frühen Holocaustroman, indem Juden als Stereotypen dargestellt werden und die Deutschen nicht dezidiert als Täter ausgewiesen werden ist Hans-Peter Richters Roman »Damals war es Friedrich«. Dahrendorf hebt folgende Defizite hervor:

„[...]“, dass sich der Verfasser nicht recht vom Klischee *des* Juden zu lösen vermag: Friedrichs Vater wird als unterwürfig-freundlich und schicksals-ergeben geschildert, und die Erklärung des Lehrers laufen auf eine Bestätigung antisemitischer Vorurteile hinaus.⁵¹

Die literarischen Texte, die im Rahmen dieser Arbeit besprochen werden, zeichnen sich durch eine differenzierte Darstellung der Juden aus, da die jüdischen Figuren gerade nicht als Stereotypen oder machtlose Opfer dargestellt werden, sondern als vielschichtige Charaktere angelegt sind. Dieser Umstand spricht auch für die didaktische Eignung der Texte im Rahmen des Literaturunterrichts, da die ambivalente Charakterisierung zur Interpretation und Diskussion der im Text angelegten Bedeutungen animiert. Auch die Darstellung von Brutalität und Gewalt sollte bewusst aufgegriffen und in ihrer Ambivalenz gezeigt werden, da Brutalität, Erniedrigung Gewalt und Tod den Holocaust essentiell prägten. Deshalb ist es umso wichtiger Lernende darauf hinzuweisen, dass die Darstellung von Gewalt ein wesentlicher und unverzichtbarer Bestandteil der literarischen Darstellung des Holocaust ist. Sie ist in erster Linie nicht ästhetisch, sondern dient dazu, eine historische Realität nachzubilden und erfahrbar zu machen:

„Der Holocaust ist nach wie vor kein Stoff wie jeder andere, aus dem Literatur und Kunst wie jede andere gemacht werden können. Angesichts des Holocaust bestehen nach wie vor Grenzen der Produktion und Rezeption, die für die Künste singulär sind. [...] Texte über den Holocaust mögen etwas in den Bann Ziehendes an sich haben, aber sie verfügen nicht über die »Ästhetik des Schreckens«, die jeglicher Gewaltdarstellung zu eigen ist.“⁵²

Die ausgewählten Texte erschienen zwischen 1992 und 2001 und lassen sich einerseits der Kinder- und Jugendliteratur und andererseits aber auch der Erwachsenenliteratur zurechnen. Es handelt sich um eine authentische Biografie (*weiter leben*), einen an eine Biographie

⁴⁹ Strümpel (Anm. 33), S.13-14.

⁵⁰ Malte Dahrendorf: Die Darstellung des Holocaust im Kinder- und Jugendbuch der Bundesrepublik. In: Malte Dahrendorf (Hrsg.): Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim: Juventa Verlag 1999, (Beiträge Jugendliteratur und Medien, 10.Beiheft), S.28.

⁵¹ Dahrendorf (Anm. 50), S.23.

⁵² Strümpel (Anm. 33). S. 11-12.

angelehnten fiktiven Text (*Malka Mai*) und einen gänzlich fiktive Lebensgeschichte, die mit Reflexionen und Rückblicken angereichert ist (*Reise im August*). Diese Textauswahl bestätigt einerseits die Aktualität des Themas in der Kinder- und Jugendliteratur als auch die bevorzugte Darstellung in Form der Biographie:

„[...] ist in den 1970er, 1980er und 1990er Jahren eine ständige Zunahme der sogenannten Holocaust-Literatur im kinder- und jugendliterarischen Bereich zu konstatieren, die sich dieser Epoche aus unterschiedlichen Gründen annimmt.“⁵³

„Während von 1945 bis 1979, also in 35 Jahren, 34 Kinder- und Jugendbücher zu dem Thema erschienen sind, sind es von 1980 bis 1998, also in fast 20 Jahren, 115. Für die Erscheinungshäufigkeit bedeutet das: bis 1979 ist pro Jahr im Durchschnitt ungefähr ein Buch zu dem Thema veröffentlicht worden, in der Zeit danach sind es ca. 6 Bücher pro Jahr, also sechsmal soviel. Mit den 80er Jahren, vierzig Jahre nach Ende von Krieg und NS-Zeit, setzt also ein wahrer Boom von Kinder- und Jugendbüchern dieses Themas ein.“⁵⁴

„Texte, die von 1979, also nach der Begriffsprägung, bis heute entstehen und erscheinen. Sie haben die Gattungskonventionen erheblich geprägt und verfestigt (ab Mitte der 1980er Jahre regelrechter Boom an Memoiren und Autobiographien; darunter auch erstmals Texte, die Gattungsbewusstsein selbst reflektieren wie etwa Ruth Klüger).“⁵⁵

Für die kontinuierliche Zunahme an autobiographischen Texten in der Holocaust-Literatur gibt es zwei Hauptgründe: Einerseits haben viele Zeitzeugen, die den Holocaust als Kinder und Jugendliche miterlebt haben, mittlerweile schon ein hohes Alter erreicht. Da sie sich dazu verpflichtet fühlen Zeugnis über den Holocaust abzulegen, haben viele ihre bisher mündlich tradierten Lebensgeschichten in Form von Autobiographien zu verschriftlichen. Andererseits haben die neu erschienenen literarischen Texte, die den Holocaust anhand persönlicher Einzelschicksale darstellen, auch zu einem Paradigmenwechsel in der Geschichtsforschung geführt, die nunmehr auch individuelle Zeugnisse ebenfalls als authentische, wenn auch nicht objektiv und universal gültige Zeitzeugnisse anerkennt.⁵⁶

„Erst seit den 1980er Jahren erschienen verstärkt Werke jüdischer AutorInnen, die den Holocaust in Deutschland als Kinder bzw. Jugendliche erlitten hatten – die sogenannten Kindheitsbiographien. Darunter sollen hier solche Texte verstanden werden, in deren Zentrum die Erinnerungen der jüdischen VerfasserInnen an ihre Kindheit und Jugend [...] in den Jahren zwischen 1933 und 1941 stehen.“⁵⁷

Jan Strümpel bezieht sich auch auf die Anmerkungen des Historikers Wolfgang Benz, der im Rahmen einer Buchrezension auf das große didaktische Potential von autobiographischen Texten über den Holocaust, hingewiesen hat. Laut Benz vermag gerade die als authentisch eingestufte subjektive Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur ein umfangreiches Bild des Holocaust zu vermitteln:

⁵³ Gabriele von Glasenapp: Die Juden, das sind doch die anderen. In: Ide 2-2001, S.78.

⁵⁴ Dahrendorf (Anm. 50), S.18-19.

⁵⁵ Feuchert (Anm. 26), S.136.

⁵⁶ Vgl. Gabriele Glasenapp (An.27) S.147-150.

⁵⁷ Ebd. S.147-148.

„Es gibt autobiographische Darstellungen des Überlebens von Kindern und Jugendlichen aus dem Holocaust, die nicht nur durch ihre Authentizität, sondern auch durch ihren literarischen Rang beeindruckt. [...] Die Spurensuche mündet in eine Darstellung, die dem Leser nachvollziehbare Einsichten in die komplexe Tragödie des Holocaust vermittelt, wie kaum ein anderes Dokument.“⁵⁸

Trotzdem bieten auch fiktionale Texte, die die Lebensgeschichte eines fiktiven Charakters gemäß historischen Fakten oder in Anlehnung an verschiedene Zeugenberichte nachbilden, ein ähnliches Potential, sofern sie gut recherchiert sind und das Erzählte glaubwürdig und nachvollziehbar geschildert wird.

Nachdem in diesem Abschnitt der Arbeit das Genre der Holocaust-Literatur anhand charakteristischer Merkmale und thematisch festgelegt wurde, soll in den folgenden Kapiteln darauf eingegangen werden, welche didaktischen Ziele die Beschäftigung mit Holocaust-Literatur forciert und welche Grundsätze bei der Gestaltung des Literaturunterrichts beachtet werden sollten.

⁵⁸ Wolfgang Benz: Deutscher Mythos. Warum sich Anne Franks Tagebuch so besonders gut als Betroffenheitstext eignet. In: »Die Zeit«, 3.9.1998. Zit. von Jan Strümpel: Im Sog der Erinnerungskultur: Holocaust und Literatur – Normalität und ihre Grenzen. In: Text und Kritik 144 (1999), H.4., S.9-17, Zit. S. 15.

4 Didaktische Ziele der Beschäftigung mit dem Holocaust

Grundlegend kann die Beschäftigung mit dem Thema Holocaust im Literaturunterricht drei verschiedene Zielsetzungen verfolgen. Aus didaktischer Sicht sollte jede Beschäftigung mit Literatur die Lesekompetenz sowie die Herausbildung eines soliden literaturtheoretischen Basiswissens fördern. Diese allgemeine Zielsetzung des Literaturunterrichts schließt auch die Beschäftigung mit Holocaust-Literatur mit ein. Darüber hinaus erfüllt die Auseinandersetzung mit Holocaust-Literatur vor allem zwei Spezialaufgaben: Erstens kann Holocaust-Literatur als künstlerisches Medium zu einer offenen und kritischen Erinnerungsarbeit beitragen. Zweitens kann sie auch als ein Vehikel zum Transport moralischer und ethischer Grundwerte genützt werden, indem sie anhand von Geschichten die Wichtigkeit demokratischer Grundwerte und die Unantastbarkeit menschlicher Grundrechte besonders hervorhebt. Holocaust-Literatur kann daher auch als ein Medium der politischen Bewusstseinsbildung angesehen werden. Auf die eben aufgezählten Aspekte wird in den folgenden Abschnitten detaillierter eingegangen.

4.1) Entwicklung von Literatur- und Lesekompetenz

Im Literaturunterricht besteht die didaktische Hauptaufgabe darin „allen zukünftigen Mitgliedern einer Gesellschaft den Erwerb verschiedener Leseweisen, Lesestrategien und die Erfahrung mit verschiedenen Lesesituationen und Textsorten zu ermöglichen.“⁵⁹ Der Begriff der Lesekompetenz setzt voraus, dass die Lernenden selbstständig in der Lage sind einen literarischen Text in seinem inhaltlichen Gesamtzusammenhang zu erfassen. Weiters meint Lesekompetenz auch die Fähigkeit aus dem Text selektiv Informationen zu entnehmen, die für die Handlung als auch für das Thema des Textes relevant sind. Darüber hinaus ist die Lesekompetenz auch die Grundlage für sämtliche Gespräche, Analysen und Diskussionen, die an die Lektüre des Textes anschließen. Görlitzer kritisiert in diesem Zusammenhang, dass das Lesen im Literaturunterricht oftmals in keinen sinnvollen Kontext eingebettet wird, der eine genau ausdifferenzierte Zielsetzung des Lesens widerspiegelt. Laut Görlitzer muss das Lesen eine klare Zielsetzung haben:

„In jedem Fall muss die Zielformulierung, die Kontextualisierung der Lese-Handlungen für die Schülerinnen und Schüler deutlich sein: Dienen sie der literarischen Geselligkeit, dem Entnehmen von Information zum Zwecke einer Projektarbeit oder soll analytisches Besteck und sein Gebrauch erlernt

⁵⁹ Susanne Görlitzer: Die Funktion des Literaturunterrichts im Rahmen der Lesesozialisation. In: Gerd Härle/Bernhard Rank (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004, S.123.

werden? Verschiedene Lesestrategien kann nur ausbilden, wer viel liest und viel Gelegenheit hat zu lesen: allein und leise, zu zweit sowie in der Gruppe.“⁶⁰

Aus didaktischer Sicht ist aber auch die Einbindung des literarischen Lesens in den Unterricht wichtig, da die Lesekompetenz als eine Schlüsselkompetenz erfahren werden soll. Sie ermöglicht den Lernenden nicht nur sich individuell als literarisch kompetente Rezipienten weiterzuentwickeln sondern ist auch Grundvoraussetzung, um am gemeinsamen Diskurs über Literatur oder einer Diskussion zu einem bestimmten Thema teilnehmen zu können.

„Offenkundig können Schule und Unterricht eine soziale Einbindung des Lesens doch leisten. [...] Gerade an der didaktischen Reflexion der ‚sozialen Einbindung‘ des Lesens und einer Anschlusskommunikation, in der sich Erwachsene und Kinder oder Jugendliche über die unterschiedlichen Lesarten unterhalten, mangelt es aber.“⁶¹

„[...] Literatur als besondere Textsorte, die zwar verschiedene, aber auch spezifische Rezeptionsweisen erfordert und gestaltet, wird im Unterricht kaum vermittelt. Die praktizierten Leseweisen (lautes Vorlesen) und die an die Textrepetition orientierte Anschlusskommunikation (Fragen zum Inhalt) bringen kaum einen Ertrag für den erweiterten Literatur-Erwerb. In dem Bemühen, die Schülerinnen und Schüler für das Lesen und die Bücher zu interessieren, werden häufig Texte ausgewählt, die mehr oder weniger explizit die Lebenswelt der jungen Leserinnen und Leser thematisieren. Ästhetische Akzentsetzungen finden kaum statt.“⁶²

Um an literarischen Diskursen teilnehmen zu können, sollten die Lernenden über ein solides Basiswissen zu literarischen Stilmitteln und Textsorten verfügen, als auch mit den Grundlagen der Textanalyse vertraut sein. Diese einzelnen Teilkompetenzen und Wissensbereiche können unter dem Begriff der Literarischen Kompetenz bzw. Literaturkompetenz zusammengefasst werden. Laut Susanne Görlitzer stützt sich die Literatur- und Lesekompetenz auf die Beherrschung folgender Fähigkeiten:

„Hypothesenbildung, Herstellen intertextueller Bezüge, Zurückblättern, Fragen formulieren, Überspringen der unverständlichen Stellen, Einteilen von wichtigen und unwichtigen Handlungssträngen, Suche nach Konstruktionsmerkmalen, Anschluss an relevante Themen aus dem eigenen Leben, [...] Projektion eigener Gefühle auf Figuren [...]“⁶³

Eine weitere Grundkompetenz, die im Rahmen des Literaturunterrichts ausgebildet werden sollte, ist das Sprechen über die individuelle Leseerfahrung und das subjektive Textverständnis. Aufbauend auf der Darstellung der eigenen Textwahrnehmung sollten die Lernenden aber auch dazu befähigt werden, divergierende Lesarten im Unterrichtsgespräch oder während eines literarischen Gesprächs zu thematisieren und zu diskutieren. Dabei sollten

⁶⁰ Görlitzer (Anm. 59) S.134-135..

⁶¹ Ebd. S.133.

⁶² Ebd. S.133.

⁶³Ebd. S.133.

grundlegende Kommunikationsstrategien und Sprachhandlungen zweckorientiert eingesetzt, aber auch abweichende Meinungen tolerant behandelt und wertgeschätzt werden:

„Zur Teilnahme an der literarischen Kultur gehört, dass Schülerinnen und Schüler lernen verständigungsorientiert zu handeln, Literatur kritisch zu rezipieren, eine literarische Geselligkeit aufzubauen [und] (sic.) unterschiedliche Leseweisen zu beherrschen [...].“⁶⁴

Gerade der zuletzt angesprochene Aspekt des verständnisvollen und toleranten Umgangs mit divergierenden Meinungen und Lesarten ist für die Auseinandersetzung mit Holocaust-Literatur wichtig. Das Thema stellt nicht nur hohe Anforderungen an die Lernenden, sondern setzt auch eine gewisse intellektuelle Reife voraus. Weiters kann Holocaust-Literatur aber auch unterbewusste Scham- und Schuldgefühle aktivieren, wenn das Thema nicht mit der notwendigen Sorgfalt behandelt wird. Die Herausbildung von Literatur- und Lesekompetenz kann zwar in der Auseinandersetzung mit Holocaust-Literatur geübt und vertieft werden, ist aber keinesfalls Hauptzweck.

4.2) Holocaust-Literatur und Erinnerungsarbeit

Die zweite wichtige Hauptaufgabe, die Literatur über den Holocaust im Deutsch- bzw. Literaturunterricht erfüllen soll, ist die Unterstützung und Förderung der Erinnerungsarbeit. Demnach kann mit Holocaust-Literatur die faschistische Gewaltherrschaft der Nazis als auch das durch den Holocaust verursachte menschliche Leid nachvollzogen werden. Durch die Rezeption können sowohl Opfer als auch Täter und Helfer in den Blick genommen werden und die Ursachen, Motive und Resultate in angemessener Form analysiert werden. Trotzdem bleibt die Erinnerungsarbeit aufgrund von Scham- und Schuldgefühlen, auf die in dieser Arbeit noch gesondert eingegangen wird, meist auf die Opferseite beschränkt und spart die Täterseite aus. Auf diesen Umstand weisen Heyl und Dresden explizit hin:

„[...] andererseits müssen die Täter erinnert werden, damit Auschwitz nicht wie eine *Tat ohne Täter* (Monica Richarz) erscheint, zumal, wie Bodo von Borries zum Ausdruck brachte, das Wiederholungsrisiko auf der Seite der Täter liege. Schließlich gilt es die Umstände, die zu der Tat geführt haben, insgesamt in den Blick zu nehmen.“⁶⁵

„Der Charakter und der Zweck des ungeheuren Terrors, der damals wütete, der Massenmord, von dem man sich kaum eine Vorstellung machen kann, der aber fast ungehindert geschehen konnte, gehören wie vieles andere bis heute zu den ungelösten – und vielleicht auch nicht zu lösenden – Problemen.“⁶⁶

⁶⁴ Görlitzer (Anm. 59), S.123.

⁶⁵ Matthias Heyl: Holocaust-Erziehung? In: Malte Dahrendorf (Hrsg.): Die Darstellung des Holocaust in der Kinder und Jugendliteratur. Weinheim: Juventa Verlag 1999 (10.Beiheft), S.10-11.

⁶⁶ Dresden (Anm. 37), S.9.

„Unter den Enkeln der *Täter* und *Zuschauer* finden wir Befragungen zufolge einerseits vielfach geringe konkrete Kenntnisse über die Geschichte der eigenen Familie in der Zeit des Nationalsozialismus und andererseits Schuldgefühle, die häufig abgewehrt werden, indem sie als Beschuldigungen von außen wahrgenommen werden. [...] Unsere Schülerinnen dürfen wir aber mit den [...] entlehnten Schuldgefühlen nicht allein lassen. Sie sind an dem Geschehen nicht schuldig, niemand wird sie ernsthaft dafür verantwortlich machen wollen und können. Die große Herausforderung an sie ist, mit dieser Geschichte in Gegenwart und Zukunft umgehen zu lernen.“⁶⁷

Was die didaktische Umsetzung der Erinnerungsarbeit im Literaturunterricht anbelangt, weist Heyl nachdrücklich darauf hin, dass sich die Beschäftigung mit Holocaust-Literatur keineswegs ausschließlich auf die emotionale Ebene beschränken darf. Es ist nicht ausreichend bei den Lernenden mit Hilfe von literarischen Texten einen Zustand des Entsetzens und der Fassungslosigkeit hervorzurufen, ohne den Holocaust auch faktisch aufzuarbeiten und in seiner Relevanz für die unmittelbare Gegenwart zu beleuchten:

„Anteilnahme, Erschütterung, Trauer und Bestürzung, Zweifel und Verzweiflung sind sicherlich kein auch nur annähernd ausreichendes pädagogisches oder politisches Programm [...] zur Verhinderung von ähnlichem wie Auschwitz. [...] Aus der Geschichte lernen zu wollen, bedeutet, sie kennenlernen zu müssen. Das heißt, daß man bewußt und frei genug sein muß, sich ihr zu stellen, um von ihr nicht gestellt zu werden.“⁶⁸

Heyl gibt weiters zu bedenken, dass Schülerinnen und Schülern zu einer bestimmten emotionalen Reaktion genötigt werden, die durch eine bestimmte inhaltliche Ausrichtung und Choreographie des Literaturunterrichts bewusst forciert wird. Anstatt wirkliche emotionale Beteiligung zu ermöglichen und eine offene Auseinandersetzung mit dem Holocaust anzuregen, werden Abwehr und Distanzierung gefördert:

„Wenn Schülerinnen den Eindruck gewinnen, ihre Emotionen würden zuverlässig abgerufen und gleichsam einer pädagogischen Choreographie unterworfen, reagieren manche von ihnen mit [...] Reserve oder Provokation. Eine *Schockpädagogik*, die etwa auf die Wirkung der Bilder der Leichenberge setzt, läuft Gefahr, die eh schon vorhandene Abwehr gegenüber dem Thema noch zu festigen und zu unterfüttern.“⁶⁹

„Es ist ein ganz normaler psychischer Abwehrmechanismus gegen die abnorme Realität von Auschwitz, daß wir uns dagegen wehren, die Bilder und das Grauen von Auschwitz an uns herankommen zu lassen. Daß Auschwitz war und nicht nur *möglich* war, ist schwer auszuhalten.“⁷⁰

Dass sich die Erinnerungsarbeit wie auch die schulische Auseinandersetzung vielfach nur auf die Übernahme einer bestimmten Perspektive und Meinung beschränkt, anstatt zur individuellen Aufklärung und Bewusstseinsbildung beizutragen, ist ein Umstand, den auch Helmut Schreier kritisiert:

⁶⁷ Heyl (Anm. 65), S.14.

⁶⁸ Heyl (Anm. 2), S.228.

⁶⁹ Heyl (Anm. 65), S.9.

⁷⁰ Heyl (Anm. 65), S.7.

„Wer die Diskussion um die Erziehung nach Auschwitz [...] verfolgt, [...] wird manchmal dem melancholischen Eindruck erliegen, daß sich alles irgendwie im Kreis dreht. Und in der Tat, unsere Bemühungen um Erziehung und Schule: gleichen sie nicht eher einer ritualisierten Übung als dem systematischen Verfolg und Aufbau wissenschaftlicher Erkenntnis? [...] Erinnerung ist inzwischen zu einem Geschäft mit allen Kennzeichen eines Geschäftsbetriebes geworden.“⁷¹

Für Heyl als auch Schreier sollte eine dem Holocaust angemessene pädagogische Auseinandersetzung eine uneingeschränkte Durchdringung und vorbehaltlose Aufarbeitung der Geschichte sicherstellen. Um dies gewährleisten zu können, müssen aber auch Lehrer und Lehrerinnen im Vorfeld ihre eigene Einstellung und ihre Erwartungen zum Thema kritisch reflektieren, um einen kritischen und offenen Diskurs über den Holocaust zulassen zu können:

„Und wie ermöglichen wir es ihnen, eigene Zugänge dazu zu entwickeln, ohne daß wir alles schon vorgedacht und mit unseren Erwartungen überfrachtet haben? Hier bedarf es der Reflexion der Pädagoginnen über eigene Motive, Erfahrungen und Erwartungen in der Auseinandersetzung mit dem Holocaust. Warum ist das Thema *für uns* relevant?“⁷²

Oftmals wird von Lernenden vorgegebenes Wissen unreflektiert reproduziert oder bewusst eine moralische Pose der Betroffenheit eingenommen. Erst wenn sie sich darum bemühen die Leiden der Opfer nachzufühlen und sich die Handlungen der Täter ungeschönt vor Augen zu führen, kann von einer ernsthaften Auseinandersetzung gesprochen werden:

„Verdrängung kann aber auch heißen, darüber zu sprechen, um nicht darüber denken zu müssen. Das Sprechen wird zur Ersatzhandlung in eigenen, ritualisierten und allseits bekannten Formen. Es ersetzt mit zwanghafter Vehemenz und unheimlicher Eloquenz die Bemühungen, das Geschehene zu durchdringen, sich die Opfer zu vergegenwärtigen und die Täter zu benennen.“⁷³

„Denkt man an die allgemeinen Ziele des Literaturunterrichts, die weniger mit Historie, mit Gattungen und Formen, mit literaturbezogenem Wissen oder Können zu tun haben als mit der Bildung der Person, so wird deutlich, dass die KJL auch einen Beitrag leisten kann zu dem, was wir von Literatur überhaupt zu erwarten gewohnt sind, nämlich die Unterstützung der Identitätsentwicklung, der moralischen Bildung, der Fähigkeit des Fremdverstehens.“⁷⁴

Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, muss der Literaturunterricht nach Ansicht von Helmut Schreier dem Thema genügend Zeit sowie ein informatives Umfeld zur Verfügung stellen. Nur ein produktionsorientierter Unterricht und ein offener Diskurs ermöglicht es den Lernenden ihr Bewusstsein nachhaltig zu verändern. Durch die Bereitstellung verschiedener zuverlässiger Informationsquellen haben die Lernenden die Möglichkeit Wissen selbstständig zu erarbeiten und verschiedene Quellen zu evaluieren.

⁷¹ Helmut Schreier: Anmerkungen über das Sammeln von Überlegungen zur Erziehung nach Auschwitz. In: Helmut Schreier (Hrsg.); Matthias Heyl (Hrsg.): Daß Auschwitz nicht noch einmal sei. Hamburg: Krämer Verlag 1995, S.22-23.

⁷² Heyl (Anm. 65), S.8.

⁷³ Heyl (Anm. 2), S.228.

⁷⁴ Bettina Hurrelmann: Kinder und Jugendliteratur im Unterricht. In: Klaus-Michael Bogdal (Hrsg.) und Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv Verlag, 2002, (4.Aufl.), S.142.

4.3) Holocaust-Literatur als Medium der politischen Bewusstseinsbildung:

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Holocaust dient nicht nur der Erweiterung und Vertiefung des im Geschichtsunterricht erworbenen Wissens, sondern kann auch das Verständnis für demokratische Grundwerte fördern und zur politischen Bewusstseinsbildung beitragen. Die Texte dieses Genres veranschaulichen teilweise auf sehr drastische Weise, welche schwerwiegenden Folgen die Außerkraftsetzung menschlicher Grundrechte und rechtsstaatlicher Grundlagen bewirken kann. Clemens Kammler bezieht sich auf den Beitrag „Didaktik der Literaturgeschichte“⁷⁵ von Karlheinz Fingerhut, in dem das besondere Potential von Literatur im Rahmen der Erinnerungsarbeit hervorgehoben wird. Laut Kammler besteht die Leistung literarischer Texte darin, Erfahrungen vorhergegangener Generationen als auch geschichtliche Begebenheiten aus der Perspektive von real existierenden Personen (Zeitzeugen) oder fiktiven Charakteren zu schildern, deren Denken, Handeln und Empfinden meist eng an einen historischen Kontext gebunden ist. Literarische Texte bieten den Rezipienten die Möglichkeit die subjektive Perspektive einer Figur einzunehmen und Teil einer fiktiven Lebenswelt zu werden, die den historischen Gegebenheiten nachempfunden ist. Folglich befähigen literarische Texte die Rezipienten geschichtliche Ereignisse sowohl auf kognitiver als auch emotionaler Ebene nachzuvollziehen.⁷⁶ Die Perspektivenübernahme bzw. die Identifikation mit einer bestimmten Figur ist die Grundlage für den identifikatorisch-pädagogischen Ansatz, auf den in weiterer Folge noch näher eingegangen wird.

Auch Wintersteiner sieht in der Beschäftigung und Rezeption literarischer Texte eine Möglichkeit Menschen politische Grundlagen näher zu bringen. Literarische Texte koppeln oftmals geschichtliches Faktenwissen mit einer Erzählhandlung, die an eine bestimmte historische Situation angelehnt ist:

„Das Besondere an der Literatur ist ihre relativ leichte Zugänglichkeit. Im Gegensatz zu politik- oder sozialwissenschaftlichen Texten ist sie allen leicht zugänglich und verständlich. Denn Erzählungen und Romane stellen konkrete Schicksale dar und sprechen nicht nur den Intellekt, sondern auch die Emotionen an. [...] Sie ist ein Medium, insofern die Rezeption von Romanen, Gedichten oder Theaterstücken zu politischem Urteil befähigen kann, oft auch ohne den ‚Umweg‘ eines wissenschaftlichen Studiums von Sachverhalten.“⁷⁷

⁷⁵ Karlheinz Fingerhut: Didaktik der Literaturgeschichte. In: Klaus-Michael Bogdal (Hrsg.) und Hermann Korte (Hrsg.) Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv 2002, S.147-165.

⁷⁶Vgl.: Clemens Kammler: Literarisches Lernen in der Erinnerungskultur. In: Jens Birkmeyer (Hrsg.): Holocaust-Literatur und Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008, S.49.

⁷⁷ Werner Wintersteiner: Bleib erschütterbar – doch widersteh! In: Ide (2008), Heft 4, S.18-19.

Durch die Übernahme der Perspektive eines Charakters wird das Geschilderte subjektiv zugänglich und nachvollziehbar gemacht. Ein wesentlicher Vorteil von Literatur besteht darin, dass Texte auch ohne umfangreiches geschichtliches Vorwissen erschließbar sind, da die Texte alles für das Verständnis notwendige bereitstellen. Darüber hinaus ist die Handlung meist eng an einen gewissen geschichtlichen Kontext gebunden. Die leichte Zugänglichkeit literarischer Texte sowie die hervorgerufenen Emotionen zeichnen Literatur deshalb als besonders geeignetes Vermittlungsmedium aus. Wintersteiner versteht Literatur als ein Medium bzw. Modell, das menschliches Handeln durch eine Erzählung exemplarisch vorführt und bei den Lesern einen gewissen Erkenntnisprozess in Gang setzt:

„Literatur wendet sich an alle, aber eben dadurch, dass sie sich an jede(n) Einzelnen wendet, sie *wirkt* politisch, gerade deswegen, weil sie nicht politisch *ist*, aber ihre Rezeption politisches Denken fördern kann. Literarische Texte sind eine oft totgesagte, aber immer neu auflebende Form des Widerstands, der nicht Gewalt auslöst, sondern Erkenntnis“⁷⁸

Durch die Auseinandersetzung mit dem Text und den darin beschriebenen Charakteren können sich die Rezipienten ein historisches Ereignis wie den Holocaust erschließen. Aufgrund der Tatsache, dass Literatur kein geschichtliches Beweisdokument ist, aber im Rahmen von Geschichten Bedeutungsangebote zur Verfügung stellt, kann sie zu einer kritischen Auseinandersetzung mit einem politisch-geschichtlichen Thema beitragen. Neben Wintersteiner ist auch Kammler der Auffassung, dass Literatur als Kunstwerk aus Sprache das Potential besitzt Probleme aufzuzeigen, verschiedene Wissensgebiete und Anätze miteinander zu verbinden und zu einer möglichst vielfältigen Auseinandersetzung anzuregen:

„Eine besondere ‚Leistung‘ von Literatur besteht aus diskurstheoretischer Sicht darin, dass sie als ‚Interdiskurs‘ Wissen aus unterschiedlichen Fach- bzw. Spezialdiskursen integriert, verarbeitet, kreuzt. [...] Man kann also sagen, dass Literatur ein *Problematisierungsmedium* par excellence ist und dass gerade darin aus pädagogischer Sicht ihre vielleicht entscheidende Qualität besteht. Voraussetzung dieser Qualität ist ihr Kunstcharakter [...]“⁷⁹

Gleichsam versteht Sarah D. Jordan literarische Texte als ein wirkungsvolles Instrument, das durch den wohlüberlegten pädagogischen Einsatz im Unterricht den Lernenden einen einzigartigen kognitiven als auch emotionalen Zugang zum Holocaust ermöglicht. Trotzdem weist Jordan darauf hin, dass literarische Texte nur dann eine angemessene Beschäftigung mit dem Holocaust ermöglichen, wenn sie in einen adäquaten geschichtlichen Kontext eingebettet und von historisch versierten Lehrenden didaktisiert werden:

„These works are powerful educational tools that successfully avoid disturbing children, in large part due to the strategies employed by the authors. In the hands of knowledgeable and capable educators, and used

⁷⁸ Ebd. S.19.

⁷⁹ Kammler (Anm. 76), S.54-55.

in conjunction with a firm grounding in the facts, these works of literature have the ability to transform a modern child's consciousness and instill (sic.) in that child the importance of understanding and tolerance."⁸⁰

In diesem Abschnitt wurde die Rolle und Funktion, die literarische Texte bei der politischen und demokratischen Bewusstseinsbildung übernehmen können, dargelegt. Im nächsten Abschnitt werden verschiedene pädagogische Ansätze vorgestellt werden, die die Erinnerungsarbeit als auch die politische Bewusstseinsbildung unterstützen.

4.4 Verschiedene pädagogische Ansätze:

Stephan Marks definiert die Ziele der schulischen Erinnerungsarbeit und Auseinandersetzung mit dem Thema Holocaust wie folgt:

„Students are supposed to gain knowledge of the facts and data about the topic, learn about the suffering of the victims of the Holocaust, as well as become moral, responsible, tolerant democrats. Altogether, the educational objectives comprise cognitive objectives (knowledge of facts and data; this might be called learning about history) as well as moral development and social skills (learning from history).“⁸¹

Marks empfiehlt eine zweisträngige Pädagogik aus, die Erinnerungsarbeit und demokratische Bewusstseins- und Persönlichkeitsbildung inkludiert. Im weiteren Verlauf dieses Abschnitts sollen verschiedene pädagogische Ansätze und ihre jeweiligen Zielvorstellungen kurz angedeutet werden.

Der gedenkpädagogische Ansatz:

Der gedenkpädagogische Ansatz sieht vor, dass Lernende sich dem Holocaust geschichtlich annähern, sich die Vergangenheit vergegenwärtigen und zu einem moralischen Urteil gelangen. Von den Lernenden wird automatisch erwartet, dass sie den Holocaust als unmoralisch und menschenunwürdig verurteilen und auf die geschichtlichen Fakten mit Empörung reagieren. Jens Birkmeyer kritisiert an diesem Ansatz, dass die Erinnerungsarbeit keine wirklich tiefgehende Auseinandersetzung ermöglicht, da die Diskurse über den Holocaust inhaltlich und moralisch bereits im Vorhinein festgelegt sind:

„[...] verläuft die Tradierung von Vergangenheitsdiskursen eben auch in generationsspezifischen Bahnen. Es sind auch die in der Gegenwart dominierenden Problemlagen sowie die hegemonialen

⁸⁰ Sarah D. Jordan: Educating without overwhelming: Authorial strategies in Children's Holocaust literature. In: Children's literature in Education, Vol. 35 (2004), Nr.3, S.199-218, Zit. S. 216-217.

⁸¹ Stephan Marks: Teaching about the National Socialism and the Holocaust: narrative approaches to Holocaust education. In: Interchange (2007), Vol. 38, H.3, S.263-284, Zit. S.264.

Zukunftserwartungen einer Gesellschaft, die mit darüber bestimmen, welche Vergangenheit überhaupt erinnert und wie Vergangenes im Gedächtnis bewahrt und mit Bedeutung versehen wird.“⁸²

Für Birkmeyer hängt der Erfolg bzw. die Qualität von Erinnerungsarbeit davon ab, ob den Lernenden ausreichende Rahmenbedingungen geboten werden, die die individuelle Erschließung und Erarbeitung eines Geschichtsbewusstseins ermöglichen und fördern. Demzufolge könnte der gedenkpädagogische Ansatz durch einen individuellen und selbst reflexiven Ansatz erweitert bzw. ergänzt werden.⁸³

Der selbstreflexive und identifikatorische Ansatz:

Um sich gegen die vorherrschende Gut-Böse Ethik, die nach einem vereinfachten Täter-Opfer Schema differenziert, und gegen vereinnahmende Moralisierung durchsetzen zu können, empfiehlt Birkmeyer einen selbstreflexiven Ansatz. Dabei greifen die Lernenden auf ihr geschichtliches Vorwissen zurück und beziehen es auf gesellschaftlichen Entwicklungen:

„Erinnerung an den Holocaust stützt sich so auf die reflexive Fähigkeit der gesellschaftlichen Verallgemeinerung, die Adorno einst als Kombination der Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung und zum Nicht-Mitmachen bündelte. Eine solide erinnerungsdidaktische Begründung des schulischen Umgangs mit Literatur zur Shoah erfordert indes, dass diese auch hinreichend in einen theoriefähigen Kontext relevanter Diskurse über Schule und Generationserfahrung eingebettet ist.“⁸⁴

Dabei sollen sich die Lernenden mit ihrer eigenen politischen und geschichtlichen Identität konfrontieren und zu einem eigenständigen moralischen Urteil kommen:

„Es wäre ein verhängnisvoller Irrtum zu glauben, dass an der grundsätzlichen Werthaltung irgendwelche Abstriche zu machen wären. Der Unterschied zwischen einem moralisierenden und einem der Moralentwicklung förderlichen Unterricht besteht vielmehr darin, dass der Wunsch der Schülerinnen und Schüler nach eigener Urteilsfindung respektiert wird [...]“⁸⁵

Der identifikatorische Ansatz, auf den in dieser Arbeit in einem eigenen Kapitel noch detailliert eingegangen wird, ist hier aus Gründen der Vollständigkeit erwähnt. In Bezug auf den Literaturunterricht geht der identifikatorische Rezeptionsansatz davon aus, dass sich Lernende in eine bestimmte Figur eines Textes hineinversetzen und auf diese Weise den Holocaust aus einer subjektiven Warte nachvollziehen können. Die emotionale Betroffenheit sollte dabei der Ausgangspunkt für die kritische Auseinandersetzung sein. Lediglich

⁸² Jens Birkmeyer: Einleitung. In: Jens Birkmeyer: Holocaust – Literatur und Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008, S.9.

⁸³ Vgl. Karla Müller: Nationalsozialismus im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch (2003), Heft 180, S.51-52.

⁸⁴ Birkmeyer (Anm. 82), S.6.

⁸⁵ Karla Müller: Nationalsozialismus im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch Heft 180/2003, S.52.

affektiertes Mitgefühl oder sogar Mitleid für die im literarischen Text vorgeführten Schicksale hervorzurufen, ist aus didaktischer Sicht zu kurz gegriffen.⁸⁶

„Entscheidend für den Deutschunterricht dürfte sein, dass den emotionalen Dimensionen von durch Literatur angestoßenen Vergangenheitsvorstellungen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zukommt, was aber eben nicht bedeuten darf, die affektiven Reaktionen, die affektiven Reaktionen der Lernenden zum naiven Selbstzweck zu erheben. Falsche Unmittelbarkeit tappt hier rasch in eine Empathiefalle, wenn sie vermeintlich gegen das NS-Virus immunisieren will.“⁸⁷

Der demokratiepädagogische Ansatz:

Der demokratiepädagogische Ansatz kann als Präventivmodell angesehen werden, das eine politische Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler forciert. In erster Linie soll den Lernenden die Wichtigkeit demokratischer Grundwerte aufgezeigt werden und eine individuelle politische Bewusstseinsbildung in Gang gesetzt werden:

Daher müsste sich die Erinnerungskultur insgesamt dynamisieren, um auch weiterhin historisches Wissen und hinreichende Kenntnisse über die Vergangenheit zu vermitteln, zugleich aber auch politische Praktiken und kulturelle Umgangsformen ausbilden, die an die Opfer und Täter erinnern.“⁸⁸

Die Lernenden sollten nicht vordefinierte Einstellungen und Werturteile unreflektiert zu übernehmen, sondern mit Hilfe von zuverlässigen Informationsmaterialien oder auch literarischen Texten über den Holocaust ein eigenes Verständnis entwickeln. Aufgrund der Tatsache, dass die Vergangenheit nicht anhand von Primärerlebnissen erfahren werden kann, bietet Literatur die Möglichkeit eines individuellen aber eingeschränkten Zugangs. Es kann die eigene individuelle Bildungsgeschichte in Bezug zum geschichtlichen und gesellschaftlichen Kontext gesetzt werden.⁸⁹

⁸⁶ Vgl. Kammler (Anm. 76), S.47-58.

⁸⁷ Birkmeyer (Anm. 82), S.7.

⁸⁸ Birkmeyer (Anm. 82), S.9.

⁸⁹ Vgl. Müller (Anm. 83), S.51-52.

5 Schwierigkeiten und Herausforderungen der schulischen Auseinandersetzung

In diesem Kapitel wird auf die Herausforderungen und Probleme hingewiesen, denen sich die Literaturdidaktik im Bezug auf das Thema Holocaust stellen muss. Was die Erinnerungsarbeit bzw. die Auseinandersetzung mit dem Holocaust anbelangt, konstatiert Dagmar Grenz, dass „sich aber in der Tat nicht davon sprechen [lässt] (sic.), daß in Deutschland ein angemessener Umgang mit dem Holocaust und Nationalsozialismus stattfindet oder stattgefunden hat, was freilich auch höchst schwierig ist.“⁹⁰ Stephan Marks führt die Rückschläge und Probleme, die sich oftmals im Rahmen der schulischen Erinnerungsarbeit und Beschäftigung mit dem Thema Holocaust ergeben, auf die Tatsache zurück, dass die Aufarbeitung des Holocaust sich meist nur auf die Opferseite beschränkt. Obwohl der Holocaust faktisch korrekt dargestellt wird und die Lernenden mit dem Leid der Holocaustopfer konfrontiert werden, bleiben die Beweggründe der Täter weitgehend unbeleuchtet. Die Aussparung bzw. der bewusste Verzicht auf eine kritische Auseinandersetzung mit den Tätern kann dazu führen, dass die Motive und ideologischen Hintergründe unausgesprochen bleiben bzw. verdrängt werden und der Holocaust als auch der Nationalsozialismus selbst bis zu einem bestimmten Grad unklar bleibt:

„However, it often remains unclear what is meant by remembrance. In most cases it is connected to remembrance of the victims and survivors: the need to commemorate and thereby honour them. As necessary as this is, however, it cannot substitute for the issue of the Nazis’ motives. Too often, they have not been remembered and dealt with. On the contrary, the question of their motives has been excluded from narrations within families and from discourses in German society at large.“⁹¹

„Das Vergangene, Verdrängte ist die deutsche NS-Vergangenheit, sind der Angriffskrieg und die Vernichtung der europäischen Juden; dieses Verdrängte schließt aber auch schon das ausgebliebene Gespräch mit den Überlebenden ein. Vor allem, weil dieses Gespräch [...] nicht stattgefunden hatte, kann das Vergangene, Verdrängte wiederkehren, gewinnt die Vergangenheit erneut *Gegenwart* in der Lebenswirklichkeit der Menschen.“⁹²

Ein wesentliches Problem der schulischen Beschäftigung mit dem Holocaust liegt darin, dass der Holocaust nach wie vor als eine Begleiterscheinung des Nationalsozialismus gesehen und dem Gesamtkomplex *Zweiter Weltkrieg* zugeordnet wird. Dies führt dazu, dass dem Holocaust von vorne herein ein Teil seiner unglaublichen Dimension abgesprochen wird, und es auf diese Weise zu einer Abschwächung und Verharmlosung kommt. Uneinigkeit besteht auch in der Frage, welche Zielsetzung und Ausrichtung die Erinnerungskultur haben soll:

„Although students are given a solid account of the facts, the Holocaust is portrayed as one of many horrible things that happened during World War II. Jewish culture and life in Austria before and after the

⁹⁰ Grenz (Anm. 28), S.116.

⁹¹ Marks (Anm. 81), S.265-266.

⁹² Braese (Anm. 30), S. 82.

Holocaust are remembered, and changes in ways of remembering are mentioned, but they are still subsumed under the topic of World War II [...].⁹³

„Über die Unvergleichbarkeit dieses Genozids herrscht weitgehend Einigkeit, doch stehen heute zusehends der Sinn und Zweck des Erinnerns selbst sowie Fragen nach den angemessenen Formen und ethischen Implikationen eines zeitgemäßen Erinnerns im Vordergrund. Der Ermordeten zu gedenken, dafür lässt sich jedoch keine übergreifende, verbindliche oder gar richtige Form finden. Ihrer zu gedenken und sie im Gedächtnis zu bewahren, bedeutet Reflexion über unseren jeweils eigenen Blick auf die Geschichte.“⁹⁴

Darüber hinaus wird der Nationalsozialismus im Lehrplan und neueren Schulbüchern neben dem Faschismus und dem Kommunismus lediglich als eine mögliche Form totalitärer Herrschaft dargestellt⁹⁵. Dies führt dazu, dass der Holocaust, nicht länger als ein unvergleichbares geschichtliches Ereignis und als ein Verbrechen an der Menschlichkeit gesehen wird, sondern als ein zeittypisches Phänomen totalitärer Herrschaftssysteme. Was das Geschichts- bzw. Nationalbewusstsein der deutschen Gesellschaft anbelangt, hält Schreier fest, dass der Holocaust die Aufrechterhaltung „eines unbeschädigten Gründungsmythos“ unmöglich macht, da jeder ernsthaft geführte Holocaustdiskurs zwangsläufig eine Rückkehr in die Normalität ausschließen muss:

„Deutschland als Gründungsmythos wieder ins Spiel zu bringen, ist Absicht und Programm derer, die auf der ‚Normalität‘ der deutschen Geschichte beharren und auf die sog. Normalisierung der Nation gerade nach der Wiedervereinigung hinarbeiten. Eine Erziehung, die das Dilemma herausstellt, legt dagegen gewissermaßen den Finger auf offene Wunden eines Begriffes der deutschen Nation und belastet die erneute Erzählung des deutschen Gründungsmythos mit ihren offenen Fragen.“⁹⁶

Ein weiteres Problem ist nach den Ausführungen von Bastel die Tatsache, dass der Holocaust bzw. die Erinnerung an die Holocaustopfer seit den 1990er Jahren zunehmend kommerzialisiert und für verschiedene Medienformate adaptiert wurde⁹⁷. Durch die multimediale Aufbereitung des Holocaust stehen nicht mehr eine adäquate Erinnerungskultur und Vergangenheitsbewältigung im Mittelpunkt, sondern kommerzielle Aspekte. Durch Filme und Fernsehbeiträge wurde der Holocaust in der Massenöffentlichkeit etabliert, sodass man mittlerweile von einem Überangebot bzw. Überpräsenz des Themas sprechen kann:

„Der Holocaust ist zum Gegenstand einer Kulturindustrie geworden, wie sie sich besonders als historisches Simulationsbedürfnis einer späten Generation in den 1990er Jahre (sic.) erweist. [...] Erst von hier aus wird deutlich, daß der historische Verarbeitungsraum des Holocaust in den aktuellen medialen Umsetzungen nicht mehr vorrangig einem kritischen Potential verpflichtet ist, wie es vor allem die

⁹³ Heribert Bastel et al.: Holocaust education in Austria: A (hi)story of complexity and ambivalence. In: Prospects (2010), Vol. 40, H.1, S.57-73, Zit. S.65.

⁹⁴ Jens Birkmeyer: Erinnerung als didaktische Kategorie? In: Jens Birkmeyer (Hrsg.): Holocaust – Literatur und Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008, S.63.

⁹⁵ Vgl. Bastel et al. (Anm. 93), S.65.

⁹⁶ Schreier (Anm. 71), S.22-23.

⁹⁷ Vgl. Heribert Bastel (Anm. 93), S.65.

Frankfurter Schule forderte. [...] Doch darf mit diesem postmodernen Simulationsbedürfnis nicht jegliche Kritikfähigkeit verschwinden. Ein problematischer Grenzgang, besonders für die schulische Praxis.“⁹⁸

„Jugendliche heute müssen sich ihr historisches Wissen aber nicht mehr gegen eine schweigende Mehrheitsgesellschaft erstreiten, sondern fühlen sich eher von den vielfältigen Erinnerungsangeboten überflutet und überfordert, mitunter auch von den mitgelieferten moralischen Anforderungen bedrängt. Die keineswegs gänzlich paralysierte Neugier und der durchaus immer noch vorhandene Wille, die Bedeutung der Vergangenheit begreifen zu wollen, verlangt Antworten, die sich nicht darin erschöpfen dürfen, Erinnerungsroutinen abzurufen oder eine groteske Choreographie der Emotionen zu betreiben.“⁹⁹

Diese multimediale und diskursive Erinnerung führt nach Einschätzung von Birkmeyer dazu, dass Lernende ein „medienkritisches Gedächtnis“ entwickeln müssen, „das vom Erinnernden verlangt [sich] (sic.), in vielfältigen medialen Codierungen [...] zu orientieren [...]“¹⁰⁰, um sich in den vielfältigen Erinnerungsmaterialien zurechtzufinden. Eine kritische Grundeinstellung gegenüber der Erinnerungsarbeit ist für Lernende notwendig, um eingefahrene Formen von Erinnerungsroutine, die nur darauf ausgerichtet sind emotionale Betroffenheit systematisch abzurufen, kritisch evaluieren und reflektieren zu können. Um die diversen medialen Inhalte kritisch evaluieren und decodieren zu können, ist es für Lernende unverzichtbar sich mit den Besonderheiten des jeweiligen Mediums, den vorherrschenden Diskursen und den kommunikativen Besonderheiten vertraut zu machen.

„Bildung hat die Aufgabe, Lernende kulturell urteil- und handlungsfähig zu machen, ihnen Wege aufzuzeigen, wie sie gesellschaftliche, politische und kulturelle Zusammenhänge durchschauen können und sich diese Entwicklungen auch aneignen können.“¹⁰¹

Ein weiterer Grund für die Schwierigkeiten bei der Auseinandersetzung mit dem Holocaust ist der Mangel an empirischer Forschung was die Didaktik und Methoden im Bereich der Holocaust Literaturdidaktik angeht. Birkmeyer konstatiert, dass „noch keine grundlegend fundierte Didaktik der Holocaust-Literatur für den Deutschunterricht“¹⁰² vorliegt. Bastel weist darauf hin, dass die Beschäftigung mit dem Holocaust hervorgerufenen Reaktionen ebenfalls nicht ausreichend erforscht sind:

„[...] Holocaust education in Austria suffers from a lack of empirical research. The people responsible claim – without valid evidence – that pupils and students do not show the desired attitudes towards the work. [...] Nor is it easy to investigate the most important aspect: how feelings and emotions are affected by Holocaust education and how attitudes can be changed. The vulnerability, special needs, and age-related perceptions of young learners have probably not been considered sufficiently.“¹⁰³

⁹⁸ Klaus Schenk: Bernhard Schlink: *Der Vorleser*. In: Ide (2003), Heft 1, S.43.

⁹⁹ Birkmeyer (Anm. 82), S.11.

¹⁰⁰ Birkmeyer (Anm. 82), S.9.

¹⁰¹ Birkmeyer (Anm. 82), S.11.

¹⁰² Birkmeyer (Anm. 82), S.62.

¹⁰³ Bastel (Anm. 93), S.65.

Was die Unterrichtspraxis anbelangt ist auf Seite der Lernenden oftmals Desinteresse, Müdigkeit und Überdruß feststellbar. Dies ist vielfach auf den Umstand zurückzuführen, dass den Lernenden bei der Beschäftigung mit dem Thema Holocaust von vornherein eine bestimmte moralische Grundhaltung und Reaktion abgenötigt wird, die ein erkenntnisgeleitetes Interesse am Thema einschränkt. Anstatt bei Lernenden Neugier für das Thema zu wecken und sie auf emotionaler Ebene anzusprechen, werden sie von Beginn an auf eine dem gesellschaftlichen Konsens entsprechende Position verwiesen:

„In dieser Hinsicht sind Anzeichen einer Überforderung zu diagnostizieren, und gerade im Hinblick auf die Erinnerungskultur zum Holocaust sind bei Schülern die Symptome der Abwehr von moralischen Zumutungen, abgenötigten Reaktionsmustern und politisch korrekten Stellungnahmen nicht zu übersehen.“¹⁰⁴

„Es wäre ein verhängnisvoller Irrtum zu glauben, dass an der grundsätzlichen Werthaltung irgendwelche Abstriche zu machen wären. Der Unterschied zwischen einem moralisierenden und einem der Moralentwicklung förderlichen Unterricht besteht vielmehr darin, dass der Wunsch der Schülerinnen und Schüler nach eigener Urteilsfindung respektiert wird [...]“¹⁰⁵

Vielfach wird der Holocaust ausschließlich auf faktisch-analytischer oder emotionaler Ebene behandelt, was zwangsläufig eine genauso einseitige Darstellung zur Folge hat wie die Beschränkung auf die Opferseite. Müller führt folgende Gründe an, warum sich Lernende gegenüber dem Thema Holocaust oftmals verweigern: „Schuldzuweisung an die Nachgeborenen und Mangel an Differenzierungen hinsichtlich des Täterkollektivs – diese Vorwürfe gegenüber der schulischen Behandlung werden von Schülerinnen und Schülern häufig vorgebracht.“¹⁰⁶ Auf die im Zitat angesprochenen Schuldzuweisungen und die unbewussten Scham und Schuldgefühle wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

¹⁰⁴ Birkmeyer (Anm. 94), S.62.

¹⁰⁵ Müller (Anm. 83), S.52.

¹⁰⁶ Müller (Anm. 83), S.52.

5.1 Unbewusste Scham- und Schuldgefühle als Hemmnis

Laut Marks ist ein unbewusst vererbtes Schamgefühl der Grund, warum bei der Auseinandersetzung mit dem Holocaust weitgehend auf eine kritische Beleuchtung der Täterseite verzichtet wird:

„Transgenerational transmissions were also observed in descendants of Nazi perpetrators and bystanders, although with different contents [...]. Despite being born after the end of World War II, many of them experience guilt or shame about what their parents or grandparents did during the Third Reich, but never talked about it or worked it through.“¹⁰⁷

Aufgrund von Verdrängung und fehlender Aufarbeitung werden die erlebten Traumata von der Täter- als auch von der Opfergeneration an nachfolgende Generationen unbewusst weitergegeben. Dieses unbewusste Scham- und Schuldgefühl kann sowohl das individuelle Interesse als auch eine kritische Auseinandersetzung beeinträchtigen:

„Junge Menschen wenden einen Schutzmechanismus an, wenn sie wissen, daß sie die Wahrheit nicht ertragen könnten und weichen aus. Daraus könnte man schließen, daß Kinder und Jugendliche es vermeiden, sich von sich aus mit dokumentarischem Material über den Holocaust zu beschäftigen oder auf andere Weise Distanzierungsmöglichkeiten suchen.“¹⁰⁸

“In the late 1960s and the beginning of the 1970s analysts such as Henry Krystal and Judith Kestenberg pointed to a connection between the experience of Holocaust survivors and emotional disturbances in their children. Traumatic symptoms were found in the second generation that were characteristic of the parents’ own Holocaust experience, suggesting a transgenerational transference of the survivor’s syndrome.”¹⁰⁹

Auch Helmut Schreier sieht im unterbewusst weitergegebenen Scham- bzw. Schuldgefühl einen Grund für die Vorbehalte und Abwehrreaktionen gegen das Thema Holocaust, weist aber ausdrücklich darauf hin, dass aufgrund der zeitlichen Distanz Schuldzuweisungen an nachgeborene Generationen völlig deplaziert sind: „Zwar ist die Zurechenbarkeit der Schuld der Täter auf deren Kinder, Enkel und Urenkel nicht möglich, aber die Verstrickung ist doch wirksam. In Reaktionen von Betroffenheit und Abwehr tritt sie allenthalben zutage.“¹¹⁰

Für Martin Wangh sind in erster Linie die individuellen Schuld- bzw. Schamgefühle sowie die Angst vor Konfrontation und Konflikten Hindernisse, die eine unvoreingenommene Beschäftigung mit dem Holocaust erschweren. Oftmals bewirken die unbewusst weitergegebenen Traumata bei Lernenden Aversion und eine defensive Grundhaltung

¹⁰⁷ Vgl. Marks (Anm. 81), S.267-269.

¹⁰⁸ Geralde Schmidt-Dumont: Jugendbücher zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust 1945-1999. In: Malte Dahrendorf (Hrsg.): Die Darstellung des Holocaust in der Kinder und Jugendliteratur. Weinheim: Juventa Verlag 1999 (10.Beiheft), S.107.

¹⁰⁹ Kremer (Anm. 20), S. xxvii.

¹¹⁰ Schreier (Anm. 71) S.22-23.

gegenüber dem Thema, was sich in Form von Desinteresse und fehlender Neugier bzw. Motivation manifestiert. Diese negative Grundhaltung kann als eine bewusste Abwehrstrategie gedeutet werden, die darauf abzielt die Auseinandersetzung mit den erschütternden geschichtlichen Fakten zu vermeiden. Die Angst vor Schuldzuweisungen kann eine mögliche Ursache für eine solche Aversion sein:

„Worin liegt die Unterdrückung der Neugier gegenüber einem so bedeutendem Geschehen in der Geschichte des deutschen Volkes begründet? [...] Dieser Konflikt zwischen der Neugier und dem Wunsch, unwissend zu bleiben, sollte entdeckt werden. Der Lehrer müsste dafür zu allererst die Hindernisse in sich selbst aufspüren, wenn er beginnt, diesen Teil deutscher Geschichte zu erforschen. Ist es Stolz, Scham, Schuld, sadistische oder masochistische Erregung[...]?“¹¹¹

„[...] muß die Auseinandersetzung mit dem Holocaust beim Lehrer selber beginnen. Er muß von Anbeginn überzeugt sein, daß ein vollständiges, aufrichtiges Bild der Vergangenheit sinnvoll sei, und dass Neugier sich frei entfalten können müsse, da dies essentiell für ein wirklich erfolgreiches Leben ist.“¹¹²

Bevor Lehrende ihre Schüler und Schülerinnen mit dem Holocaust konfrontieren, sollten sie sich vorher ihren eignen Standpunkt in Bezug gegenüber dem Thema klären. Darüber hinaus weist Marks darauf hin, dass gerade die am Holocaust beteiligte Tätergeneration ebenfalls an einem unbewusst weitergegebenen Trauma litt. Die deutsche Niederlage im ersten Weltkrieg, die wirtschaftlich angespannte Situation in der Zwischenkriegszeit als auch die durch den Versailler Vertrag festgesetzten Gebietsabtretungen und Reparationszahlungen haben das kollektive Selbstbewusstsein der Deutschen massiv erschüttert. Die Generation, die am ersten Weltkrieg beteiligt war, gab dieses Schamgefühl unterbewusst an die Folgegeneration weiter, die im Nationalsozialismus eine Möglichkeit sah das eingebüßte Selbstbewusstsein wiederzuerlangen und Deutschland einer neuen Blütezeit entgegenzuführen:

„Returning to a poor, indebted, economically and politically weak country, German veterans experienced overwhelming shame, which was passed on to the following generation. The children were implanted with the desire to restore their fathers' honour. This transmission motivated many of the interviewees to join Hitler and the Nazi movement.“¹¹³

“Dieser Umstand ist insofern von Bedeutung, da er darauf verweist, daß die Schoah und ihre Folgen in ihren psychischen Implikationen nur verstanden werden können, wenn die psychologischen Motive der Täter ergründet werden und auch der Frage nachgegangen wird, warum die Deutschen gerade die Juden zu ihren Opfern machten, warum sich gerade in Deutschland der Antisemitismus derart manifestieren konnte [...]“¹¹⁴

Um ein vollständiges und adäquates Bild vom Holocaust vermitteln zu können, ist es wichtig auch die Motive der Täter zu beleuchten und auf das vererbte Schamgefühl der

¹¹¹ Martin Wanhg: How to teach the holocaust. In: Helmut Schreier (Hrsg.); Matthias Heyl (Hrsg.): Das Echo des Holocaust. Hamburg: Krämer Verlag 1992, S.161-162.

¹¹² Ebd. S.165.

¹¹³ Marks (Anm. 81), S.268.

¹¹⁴ Dierk Juelich: Erlebtes und ererbtes Trauma. In: Helmut Schreier (Hrsg.); Matthias Heyl (Hrsg.): Daß Auschwitz nicht noch einmal sei. Hamburg: Krämer Verlag 1995, S.84.

Tätergeneration aufmerksam zu machen. Die Lernenden sollten darüber informiert werden, dass die rassistische Diskriminierung der Juden sowie der industriell organisierte Massenmord in den KZs ein wesentlicher Bestandteil der nationalsozialistischen Diktatur war:

„Psychoanalytisch betrachtet, erfüllte der Antisemitismus in der deutschen Ideologie die gleiche Funktion, nämlich mit Hilfe dieser zu versuchen, eine paranoid schizoide Position [...] zu stabilisieren. [...] Die Juden, als zu Objekten degradierte Träger der einen abgespaltenen Teile, wurden zur Bedrohung schlechthin, nicht nur, weil sie die eigenen abgespaltenen Teile in der Vorstellung der Deutschen repräsentierten, von denen die Deutschen sich auf diesem Wege zu entledigen versuchten, [...].“¹¹⁵

„Eine der größten Herausforderungen für uns ist, uns bewußt machen, daß es ganz normale Menschen, ganz gewöhnliche Menschen waren, Menschen ‚wie du und ich‘ also, die zu *Tätern, Opfern* und *Rettern* wurde. Die meisten waren anfangs *Zuschauer*. Daß es Entscheidungsspielräume gab, daß jeder *Helfer* und *Retter* den Beweis antritt, daß es auch (mit allen denkbaren Konsequenzen) möglich war, den Verfolgten beizustehen, daß es also (wie auch immer begrenzte) Spielräume gab, wollen wir manchmal nicht wahrhaben.“¹¹⁶

Die Scham und Angst vor einer Konfrontation mit den unschönen und erschütternden geschichtlichen Fakten, führt dazu, dass sowohl von der Tätergeneration als auch deren Nachkommen das Problem Holocaust verdrängt wird. Gleichzeitig entsteht dadurch aber ein unbewusstes Schuld- bzw. Schamgefühl. Marks bezieht sich auf die Beiträge von Wagensommer und Borries, die nachweisen konnten dass die aus Verdrängung entstandenen Schuld- und Schamgefühle zu Blockaden und Aversion im Unterricht führen können:

“The topic of National Socialism and the Holocaust is [...] burdened with unconscious content and emotions such as guilt and shame, which were transgenerationally transmitted from one’s ancestors. The majority of today’s teachers and students are descendants of those millions of men and women who were bystanders or perpetrators – standing by, agreeing to, or actively participating in National Socialism. So, most teachers as well as students may, in one way or another, embody the sins of their fathers, mothers, grandparents, or ancestors even further back. This legacy – unless worked through and made conscious – causes overreactions, contradictory messages, blockades in thinking, and misunderstandings whenever the topic of National Socialism and the Holocaust comes up [...].”¹¹⁷

5.2 Der Umgang mit Scham- und Schuldgefühlen:

Wie bereits aufgezeigt wurde, reagieren die Lernenden auf das Thema mit Ablehnung, da ein gewisses Desinteresse sie hemmt sich auf das Thema einzulassen und einen soliden Wissensstand zu erarbeiten. Glasenapp gibt jedoch zu bedenken, dass aufgrund des nachweisbar geringen faktischen Wissensstandes keineswegs von einer ‚Überfütterung‘ der Lernenden die Rede sein kann:

¹¹⁵ Ebd. S.89-90.

¹¹⁶ Heyl (Anm. 65), S.15.

¹¹⁷ Marks (Anm. 81), S.273.

„Es ist weder eine überraschende noch eine neue Erkenntnis, dass bei einem Großteil der Schüler die von ihnen geäußerte Überforderung in keinem Zusammenhang steht mit ihrem tatsächlich vorhandenen Faktenwissen über die Vernichtung des europäischen Judentums. Auf das unbestimmte (und unangenehme) Gefühl, sich damit irgendwie beschäftigen zu müssen, wird oftmals mit einer solchen Abwehrhaltung reagiert, dass selbst das Einlassen auf die Fakten für viele Schüler nur noch schwer möglich ist.“¹¹⁸

Trotz der Tatsache, dass die Mehrheit der Lernenden nicht über ein solides Basiswissen über den Holocaust verfügt, sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass gewisse didaktische Fehlentscheidungen auch zu einer Abwehrhaltung führen können. Neben Überangebot zählt Glasenapp die moralisierende Grundhaltung der vermittelnden Pädagogen als auch den unaltersgemäßen Einsatz von Literatur zu den Hauptursachen, warum die Auseinandersetzung mit dem Holocaust scheitern kann. Indem diese unterbewussten Scham- und Schuldgefühle thematisiert und bewusst gemacht werden, können bei Lernenden Hemmungen und Vorbehalte gegen das Thema Holocaust abgebaut werden:

„Also, as a topic, Holocaust education can too easily take on layers of guilt and shame [...]; thus Holocaust educators need to develop a special conception for this work, one that avoids shame, exaggeration, provocation and coldness.“¹¹⁹

„Concretely, students were taught about the role of shame in National Socialism and the Holocaust. [...] Students learned about the Nazi method of establishing power as well as about the ways Jews were humiliated, dehumanised, and ridiculed. Students were also able to connect the issues raised with their own experience and become aware of and sensitive to the painful emotion of shame and its manipulative potential.“¹²⁰

In diesem Kapitel wurde im Überblick auf Schwierigkeiten und Herausforderungen eingegangen, die bei der Beschäftigung mit dem Thema Holocaust auftreten können. Im folgenden Kapitel wird aufgezeigt, welche Rolle literarische Texte bei der Auseinandersetzung mit dem Holocaust spielen können.

¹¹⁸ Glasenapp (Anm. 27), S.144.

¹¹⁹ Bastel (Anm. 93), S. 66.

¹²⁰ Marks (Anm. 81), S.270.

6 Literarisches Lernen und der didaktische Umgang mit Holocaust Literatur

In diesem Kapitel werden die verschiedenen Kompetenzbereiche, die für das literarische Lernen und den Umgang mit Literatur notwendig sind, aufgezeigt. Speziell werden Teilkompetenzen, die unmittelbar mit der Rezeption und Textwahrnehmung zusammenhängen, näher beleuchtet. Weiters werden auch Ansätze zur Didaktisierung und Verwendung von Holocaust-Literatur im Literaturunterricht vorgestellt.

6.1 Wiedererkennung und Verfremdung als Grundprinzip literarischer Texte

Für Kaspar H. Spinner ist literarisches Lernen ein Lern- bzw. Verstehensprozess, der auf intensiver Auseinandersetzung und genauer Lektüre beruht. Da Literatur oftmals fiktiv ist, gleichzeitig aber Stoffe und Handlungen aus der Wirklichkeit verarbeitet, können Lernende durch die Lektüre und anschließende Gespräche mehr über ihre eigene Lebenswelt lernen. Bei der Auseinandersetzung mit Literatur im Rahmen der individuellen Lektüre spielen Wiedererkennung und Verfremdung eine zentrale Rolle. Einerseits ist das Erkennen von Bekanntem und Vertrauten nicht nur der Ausgangspunkt für die individuelle Auseinandersetzung mit dem Text, sondern auch die Motivation für die Rezeption:¹²¹

„Mit der Orientierung des Lesestoffes an den Problemen aus der Lebenswelt möchten die Lehrkräfte das Leseinteresse wecken, die Lesemotivation sichern. Aus der eigenen Lesesozialisation wissen sie, dass die Entdeckung des eigenen im Fremden eine genussbringende Leseerfahrung sein kann [...]. Der subjektive Bezug, zu dem Lehrkräfte in der Anschlusskommunikation häufig anregen möchten, soll die für die Schülerinnen und Schüler die lebenspraktische Relevanz des Lesens einsichtig machen.“¹²²

Gerade die Darstellung von Figuren und Situationen, die an das Alltagsleben der Lernenden angelehnt sind, ermöglicht einen individuellen Textzugang, da das Vertraute den Lernenden persönliche Anknüpfungspunkte bietet. Die Wiedererkennung fördert das identifikatorische Lesen, das eine intensive wenn auch subjektive Textwahrnehmung fördert. Im Gegensatz dazu kann die Konfrontation mit Fremdem und Unbekanntem im Text zu Reflexion und veränderter Textwahrnehmung führen. Fremdheit oder Verfremdung liegt dann vor, wenn die textimmanente Realität nicht mit den Vorerfahrungen und der Lebenswelt der RezipientInnen korrespondiert bzw. sich wesentlich von diesen unterscheidet.

¹²¹ Vgl. Kaspar H. Spinner: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch (2006), Heft 200, S.6-16, Zit. S.6-7.

¹²² Susanne Görlitzer: Lesesozialisation. In: Günter Lange/Swantje Weinhold (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007 (3.Aufl.), S.213.

Gerade bei der Beschäftigung mit Holocaust-Literatur ist Offenheit gegenüber dem Fremden, Unangenehmen und Unschönen eine wichtige Grundvoraussetzung, da die oftmals sehr herausfordernden Texte die Rezipienten mit erschreckenden Bildern menschlicher Grausamkeit und Brutalität konfrontieren. Die Lektüre erfordert ein hohes Maß an Akzeptanz: Die Lernenden müssen akzeptieren, dass die geschilderten Gewalttaten und Erniedrigung von Menschen, der historischen Realität des Nationalsozialismus nachempfunden sind bzw. die persönlichen Erfahrungen von AutorInnen widerspiegeln.

6.2 Grenzen literarischer Texte:

Literarischen Texten, die sich mit dem Holocaust auseinandersetzen gewisse Grenzen gesetzt, da sie zwar exemplarisch Verbrechen an Juden beschreiben und subjektiv erfahrbar machen können, jedoch das unglaubliche Ausmaß dieses in der Menschheitsgeschichte einzigartigen Genozids nicht vollständig nachvollziehbar machen können. Literarische Texte vermögen eine subjektive historische Realität nachzubilden und den Rezipienten eine emotionale Erfahrung zu bieten:

„Kurzum, wer sich – wie auch immer – mit der Holocaust Literatur befasst, kann sich wohl nicht dem Umstand entziehen, niemals vollständig die Sinnlosigkeit des Geschehenen durch Sinngebung und Bedeutungserzeugung heutiger Traditionsbildung und wissenschaftlicher Systematisierung der Einzelphänomene aufzuheben. Erinnern heißt eben noch nicht verstehen, doch verstehen wollen setzt erinnern können voraus.“¹²³

„Auschwitz entfaltet vor den Überlebenden einen apokalyptischen Horizont, der, anders als in dem, was etwa Christen mit apokalyptischen Vorstellungen verbinden, realer, da erlebter Natur ist. [...] Auch deshalb kommen die Kinder der Täter und Zuschauer um den Diskurs über Auschwitz nicht herum, [...]“¹²⁴

Für Matthias Heyl ist ein zentrales Hindernis für jegliche Auseinandersetzung mit dem Holocaust die Sprache. Da der Holocaust bzw. das Sprechen über Auschwitz den Rahmen von Sprache und Vorstellungskraft sprengt, bedient sich der Holocaustdiskurs oftmals einer abstrakten Sprachform, die den Holocaust jedoch nicht emotional und kognitiv erfahrbar macht, sondern Distanz zu den geschichtlichen Geschehnisse aufbaut. Dieses distanzierte und entfremdete Sprechen bietet Lernenden überhaupt keine Möglichkeit sich sensibel mit dem Holocaust auseinanderzusetzen und ein individuelles Geschichtsbewusstsein zu entwickeln:

¹²³ Birkmeyer (Anm. 94), S.62.

¹²⁴ Heyl (Anm. 2), S.226.

„An Auschwitz reicht unsere Sprache nicht heran. Von Auschwitz zu sprechen, heißt immer auch, dem, wofür Auschwitz zum Synonym, zur Chiffre wurde, zwangsläufig nicht gerecht zu werden. Beides, davon zu sprechen und davon zu schweigen, führt an die Grenze des Sag- und Denkbaren, [...]. Wir haben keine Worte, oder jedenfalls nicht wirklich treffende.“¹²⁵

Wie bereits dargelegt wurde, können unbewusste Scham- und Schuldgefühle dazu führen, dass eine offene Beschäftigung mit dem Holocaust gar nicht mehr möglich ist, da der Diskurs über den Holocaust einen gewissen gesellschaftlich vorgegebenen Rahmen nicht sprengen darf und klar abgesteckt ist. Deshalb sieht Jens Birkmeyer die Hauptaufgabe des Holocaust-Literaturunterrichts darin, die eingefahrenen Gleise des Diskurses zu verlassen und den inhaltlich verfestigten Diskurs aufzubrechen: „Auch die literarischen Texte und Zeugnisse sind als ästhetische Gegenstände nicht beliebige Belegstellen für so etwas wie moral correctness, durch die Meinungskontrolle ausgeübt wird.“¹²⁶ Nur auf diese Weise kann von einer aktiven und produktiven Auseinandersetzung gesprochen werden:

„Wir drohen angesichts der Tat und ihres Gewichts, ihrer Qualität, ihres Ausmaßes und ihrer Bedeutung, beim Davon-Sprechen in eine Sakralsprache zu verfallen, die der Tatsache geschuldet ist, daß wir mit dem Geschehenen nicht zurande kommen. Wir finden keine passenden Worte und behelfen uns mit einem Repertoire meist sehr gleichförmiger, oft haltlos lyrischer, sich dem Geschehenen weiter entziehender Symbole und Metaphern. [...]Es scheint dann so, als sei Auschwitz selber ein ferner Planet und dieser Welt nicht mehr zugehörig.“¹²⁷

Das Sprechen über Auschwitz oder den Holocaust ist oftmals bloße Ersatzhandlung, die eine tiefgehende und kritische Auseinandersetzung mit dem Holocaust und den Opfern bewusst vermeidet. Dadurch wird jede ernst gemeinte Auseinandersetzung unmöglich, da der Holocaust-Diskurs schon von Beginn an als klar definiert und abgeschlossen angesehen wird:

„Das Sprechen wird zur Ersatzhandlung in eigenen, ritualisierten und allseits bekannten Formen. Es ersetzt mit zwanghafter Vehemenz und unheimlicher Eloquenz die Bemühung das Geschehene zu durchdringen, sich die Opfer zu vergegenwärtigen und die Täter zu benennen.“¹²⁸

„Der Sprecher wird es sich aber schon, so nehmen wir an, gründlich überlegt haben, warum er von Auschwitz spricht. Die Nennung dieses Ortes signalisiert die Warnung: Hier ist der Diskurs von vorneherein abgeschlossen. Diese Form von Verdrängung des Geschehenen durch dessen scheinbare Verarbeitung ist es, die [...] Reaktionsformen auf das Geschehen um Auschwitz, die der Bearbeitung nicht wirklich dienen.“¹²⁹

Margit Maronde argumentiert, dass nicht die Frage, ob nach Auschwitz die deutsche Sprache noch künstlerisches und poetisches Ausdrucksmittel sein kann, im Mittelpunkt der Holocaustbewältigung stehen sollte, sondern die Frage, mit welchem gesellschaftlichen Bewusstsein und mit welcher Einstellung heute der Holocaustdiskurs geführt wird:

¹²⁵ Heyl (Anm. 2), S.217.

¹²⁶ Birkmeyer (Anm. 82), S.11.

¹²⁷ Heyl (Anm. 2), S.218.

¹²⁸ Ebd. S.228.

¹²⁹ Ebd. S.228.

„Es geht nicht darum, wie und in welcher Sprache nach Auschwitz geredet wird, es geht nicht um die Poesiefähigkeit dieser deutschen Sprache, sondern darum, in welchem Bewusstsein gegenüber diesem Mord die Deutschen leben.“

Was für den Holocaustdiskurs gilt, lässt sich auch auf die Holocaust-Literatur übertragen. Glasenapp weist darauf hin, dass in vielen literarischen Texten nur ein sehr unvollständiges Bild der jüdischen Identität dargeboten wird:

„In der überwiegenden Mehrzahl der Fälle steht das ‚Bild des Juden‘, dem jugendliche Leser in der Kinder- und Jugendliteratur begegnen, in engem Kontext zur Schoa, bzw. deren unmittelbaren Vorgeschichte. So entsteht bei vielen Lesern geradezu zwangsläufig der Eindruck, daß Juden erst mit dem Beginn des Holocaust in der deutschen Geschichte eine Rolle spielen, eine Rolle, die zudem meist sehr eindimensional auf die des Opfers reduziert wird.“¹³⁰

Dies lässt sich auf den Umstand zurückführen, dass sich die frühen Texte des Genres noch an unausgesprochene Gestaltungskonventionen halten, die mit dem vorherrschenden gesellschaftlichen Diskurs konform gehen. Demnach wurden Juden stereotypisch als per se gute Charaktere und Opfer beschrieben. Die Texte, die in weiterer Folge in dieser Arbeit besprochen werden, verfolgen bei der sprachlichen Darstellung und Inszenierung des Holocaust verschiedene Strategien und bedienen sich keiner Stereotypen sowie vereinfachter Gut-Böse Schemata.

6.3 Der didaktische Umgang mit literarischen Texten

Was die Verwendung von Holocaust-Literatur anbelangt, vertritt Kammler die Ansicht, dass die Auseinandersetzung mit den Texten die folgenden Zugänge umfassen sollte: *Rekonstruktion* und *Dekonstruktion*. Bei der Auseinandersetzung mit Literatur um geht es um die „(Re-)Konstruktion von Ursachen und Sinnzusammenhängen ausgehend von gegenwärtigen Gegebenheiten und die (De-)Konstruktion von Schlussfolgerungen und Orientierungsangeboten, die in der Narration enthalten sind.“¹³¹ Um diesen textkritischen Zugang zu literarischen Texten im Unterricht realisieren zu können, ist es notwendig Kontroversen zuzulassen und sich vorgegebenen Lesarten zu widersetzen, indem man mit den Lernenden gemeinsam die Machart oder sprachliche Funktionsweise des Textes untersucht.

¹³⁰ Glasenapp (Anm. 53), S.76.

¹³¹ Kammler Anm. 76), S.53.

Für die schulische Beschäftigung mit literarischen Texten empfiehlt Kammler ein Rezeptionsmodell, das vier Phasen umfasst. Dabei entwickeln die Lernenden in einem ersten Schritt zunächst individuelle Lesarten, die anschließend in einem zweiten Arbeitsschritt im Plenum diskutiert und auf ihre Wahrscheinlichkeit hin geprüft werden. In der dritten Phase werden die individuellen Lesarten in Bezug zum Text gesetzt und auf ihre Begründetheit hin untersucht. Während der vierten und letzten Phase werden neben dem literarischen Text noch weitere Informationsmaterialien und Dokumente herangezogen, mit deren Hilfe der literarische Text in einen größeren historischen Zusammenhang gesetzt werden kann. Kammler als auch Jordan vertreten die Ansicht, dass die schulische Auseinandersetzung mit dem Holocaust auch eine intensive Kooperation mit dem Fach Geschichte erfordert.^{132 133}

„Somit ist die politische Bildung auch Persönlichkeitsbildung und Selbstbildung. Denn der Mensch ist – im Gegensatz zu einer weit verbreiteten Meinung – *kein* ‚zoon politikon‘, das Politisch-Sein ist keine natürliche Ausstattung der Gattung, sondern eine erworbene, auf Einsicht wie auf Erlebnis und Emotion beruhende Haltung.“¹³⁴

Angesichts der unglaublichen Fülle an literarischen Texten zum Thema Holocaust betont Jordan, dass LehrerInnen besonders sorgfältig bei der Textauswahl vorgehen sollten, da nur Texte, die sowohl dem geistigen und emotionalen Entwicklungsstand der Lernenden entsprechen, eine angemessene Auseinandersetzung mit dem Holocaust ermöglichen können. Für Jordan sind die korrekte geschichtliche Darstellung als auch die altersspezifische Zugänglichkeit des Textes zentrale Auswahlkriterien:

„This thoughtful use implies careful selection of the works of literature to be used in the classroom. Those works selected, in addition to being historically accurate, should be sensitive to what children can handle when it comes to the horrific details of the Holocaust.“¹³⁵

Auch Birkmeyer weist darauf hin, dass es bislang keine klaren Auswahl- bzw. Evaluationskriterien für die Textauswahl gibt:

„Weiterhin umstritten bleibt jedoch, welche Texte für den Deutschunterricht geeignet erscheinen und aus welchen Gründen bereits kanonisierte Literatur auch weiterhin von Schülern gelesen werden sollte oder durch andere, evtl. auch neuere ersetzt werden sollten. Besonders ungeklärt scheint indes noch etwas anderes, nämlich die Frage nach Relevanz einer spezifischen Lektüre über die Shoah und damit nach den Begründungen für den Einsatz im Literaturunterricht.“¹³⁶

Demnach obliegt es der Kompetenz der LehrerInnen aus dem Fundus der Holocaust-Literatur Texte auszuwählen, die sich für die Didaktisierung im Literaturunterricht besonders gut

¹³² Jordan (Anm. 80), S. 216.

¹³³ Vgl. Kammler (Anm. 76), S.50.

¹³⁴ Wintersteiner (Anm. 77), S.13.

¹³⁵ Jordan (Anm. 80), S. 216.

¹³⁶ Birkmeyer (Anm. 82), S.4.

eigenen. Die Literaturdidaktik verfolgt das Ziel Lernende bei der Entwicklung ihrer literarischen Kompetenzen zu unterstützen. Dazu zählen Fähigkeiten und Techniken, die die Rezeption, Erfassung und Analyse literarischer Texte unterstützen. Die Entwicklung literarischer Kompetenz geht von der Annahme aus, dass Inhalte einer Unterrichtseinheit sowohl an bereits erworbenes Vorwissen anknüpfen, gleichzeitig aber auch zukünftige Lernprozesse ermöglichen. Im Literaturunterricht sollten Lehrerinnen und Lehrer darum bemüht sein, dass die erworbenen Fähigkeiten von den Lernenden eigenständig und kompetent an vielfältigen Texten angewendet werden können. Spinner gibt jedoch zu bedenken, dass die Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten nur durch systematische Wiederholung und thematische Verknüpfungen sichergestellt werden kann:

„Zu beachten ist, dass die Fähigkeiten, die an einem Gegenstand erworben worden sind, nicht automatisch auf andere Gegenstände übertragen werden; der Transfer muss im Unterricht immer wieder eigens angeregt und unterstützt werden.“¹³⁷

In den nächsten Abschnitten soll auf einige ausgewählte Kompetenzbereiche, die in engem Zusammenhang mit der Lesekompetenz und der Fähigkeit zur Interpretation literarischer Texte stehen, eingegangen werden. Dabei werden auch didaktische Überlegungen für den Literaturunterricht miteinbezogen.

6.3.1 Die Imaginationsfähigkeit:

Die Imaginationsfähigkeit hängt eng mit der sinnlichen Wahrnehmung und dem ästhetischen Erleben zusammen und bildet die Grundlage des literarischen Verstehens. Bei der Rezeption eines literarischen Textes wird meist vorausgesetzt, dass Lernende in der Lage sind, die Bedeutungen und Bilder, die im Text angelegt sind, selbstständig zu entschlüsseln und ein tiefgehendes Verständnis des Textes zu entwickeln. Der Prozess der individuellen Vorstellungsbildung kann nur erfolgreich sein, wenn Lernende die Bedeutungsangebote mit bereits erworbenem Vorwissen in Beziehung setzen können und die Vorstellungsbildung durch weitere produktiv-kreative Prozesse angeregt wird. Werner Delanoy vertritt den Standpunkt, dass die Lektüre literarischer Texte nur dann zu einem tiefer gehenden Text- und Weltverständnis führt, wenn die Lernenden über bestimmte Grundvoraussetzungen verfügen, die eine offene und erkenntnisgeleitete Lektüre erst ermöglichen:¹³⁸

¹³⁷ Spinner (Anm. 120), S.7.

¹³⁸ Vgl. Werner Delanoy: Verstehen und Widerstehen im (fremdsprachlichen) Literaturunterricht. In: Werner Delanoy (Hrsg.) et al.: Lesarten. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 1996, S.53ff.

„Bezogen auf die Lektüre ästhetischer Texte stehen demnach RezipientInnen ästhetischen Texten als Interaktionspartner gegenüber. Das Schaffen ästhetischer Bedeutungen wird als ein Zusammenspiel von Text und Leser gedacht, wobei der Text aufgrund seiner Textanlage seine LeserInnen zwar zu bestimmten Reaktionen anregt, die jeweilige Bedeutung des Textes allerdings vom Leserindividuum geschaffen wird. [...] Ein ästhetischer Text ist gemäß dieser Position so angelegt, daß er RezipientInnen zu einer emotional intensiven und reflektierenden Lektüre anregen kann. Die LeserInnen können über das Entdecken der Interaktionsangebote ästhetischer Texte neue Einsichten in ihr Selbst- und Weltverständnis gewinnen. [...] Eine ästhetische Lektüre setzt vielfältige Kompetenzen voraus, die es speziell in einem schulischen Kontext häufig erst zu erarbeiten gilt. Dazu zählen allgemeine Interaktionsfähigkeiten, wie etwa ein Einlassen auf Neues und ein Aushalten divergierender Standpunkte erlauben [...]. Weiters ist zum Verstehen ästhetischer Texte literarisches Vorwissen notwendig, um etwa intertextuelle Anspielungen erkennen zu können. Auch verlangt das Verstehen ästhetischer/literarischer Texte nach einem bestimmten lebensweltlichem Vorwissen, damit deren Beziehung zum soziokulturellen Hintergrund, auf den sie anspielen, erfaßt werden kann.“¹³⁹

Wie aus den angeführten Zitaten hervorgeht, sind Offenheit gegenüber dem Text und ein gewisses Maß an Lebenserfahrung und Weltwissen unverzichtbar, wenn es darum geht eine individuelle Beziehung zum Text aufzubauen. Zwar ist in jedem literarischen Text eine bestimmte Intention angelegt, da Autoren und Autorinnen ihre persönliche Deutung sprachlich im Text verankern, doch entfaltet der Text erst im Rahmen der reflektierenden Auseinandersetzung der Rezipienten seine individuelle Bedeutung und Aussagekraft. Erst durch das Bereitstellen von Vorerfahrungen und die Interaktion, kann der Text individuelle Bedeutungen und Einsichten vermitteln. Durch persönliche Reflexion und die hermeneutische Interaktion mit dem Text, kann sich bei Lernenden nicht nur das Vorverständnis sondern auch die Perspektive auf den Text verändern. Wenn der Text den individuellen Erfahrungshorizont erweitert und das Vorverständnis modifiziert, verändert sich dadurch die Textwahrnehmung: „Entdeckungen am Text können also Selbstreflexion anregen und diese kann wiederum das Interesse an genauerer Textwahrnehmung stärken.“¹⁴⁰ Was den Literaturunterricht anbelangt unterstreicht Delanoy, dass den Lernenden während der Lektüre ein möglichst anregendes Umfeld zur Verfügung stehen sollte. Da die Rezeption ein sehr persönlicher Prozess ist, sollte dieser Aspekt bei der Planung und Durchführung des Literaturunterrichts unbedingt berücksichtigt werden. Spinner spricht sich für ein anregendes und den individuellen Lesebedürfnissen angepasstes Umfeld aus, das eine nachhaltige und Lektüre fördert:

„[...] es handelt sich um individuelle Prozesse, die nicht direkt beobachtbar sind und für die Schülerinnen und Schüler auch den Schutz der Intimität beanspruchen dürfen. In Lesebiographien, wie sie beispielsweise in der Lesesozialisationsforschung erhoben und ausgewertet worden sind, zeigt sich aber, dass gerade dieser Aspekt intensive und langfristig in Erinnerung bleibende Leseerfahrungen bewirkt.“¹⁴¹

¹³⁹ Delanoy (Anm.138), S.53-54.

¹⁴⁰ Spinner (Anm. 120), S.8.

¹⁴¹ Ebd. S.9.

Darüber hinaus sollten auch ausreichend Anregungen und Anreize für eine erweiterte Beschäftigung mit einer bestimmten Thematik gegeben sein. Hier bietet sich die Möglichkeit des fächerübergreifenden Unterrichts an, da beispielsweise im Geschichtsunterricht der historische und soziokulturelle Kontext zu einem bestimmten Thema erarbeitet werden kann. Für die Auseinandersetzung mit dem Thema Holocaust ist eine fächerübergreifende Kooperation mit dem Fach Geschichte aus mehreren Gründen anzustreben. Die Zusammenarbeit hat zunächst den Vorteil, dass die Erschließung des geschichtlichen Kontextes sowie die Beschäftigung mit faktenorientierten Sachtexten, teilweise in den Geschichtsunterricht ausgelagert werden kann. Hierbei ist eine genaue inhaltliche Absprache zwischen den Lehrenden besonders wichtig, da der Geschichtsunterricht dazu beitragen soll, ein solides Wissen zum Holocaust zu erarbeiten. Auf dieser Grundlage kann dann der Literaturunterricht mit inhaltlich korrespondierenden Texten den Holocaust individuell erfahrbar machen:

„Die Verbindung von historischem Wissen und ästhetischer Erfahrung ist didaktisch zwar sinnvoll, weil erst durch Literatur die Vermittlung von Erfahrungen vergangener Generationen möglich wird, in Schulen ist eine Verzahnung von Geschichts- und Deutschunterricht jedoch meist nicht so organisiert, dass sie diesen Sinn stiftet, da Projektunterricht oder fächerverbindendes Arbeiten immer noch die Ausnahme darstellen.“¹⁴²

6.3.2 Die Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung des Textes:

Laut Spinner sollte ein kompetenzorientierter Literaturunterricht so angelegt sein, dass langfristig die Fähigkeit einer differenzierten Vorstellungsbildung gefördert wird, gleichzeitig aber die Analyse der im Text verankerten literarischen Ausdrucksmittel und damit verbundenen Bedeutungen nicht vernachlässigt wird. Deshalb sollte im Literaturunterricht die Aufmerksamkeit der Lernenden auch auf die sprachliche Gestaltung der Texte gelenkt werden. Die Lehrenden sollten darauf hinweisen, dass die eingesetzten literarischen Stilmittel nicht nur eine sprachästhetische Wirkung haben, sondern auch eine konkrete Funktion in der Gesamtkonzeption des Textes erfüllen. Einerseits sollte durch die Fokussierung auf die Sprache des Textes vom „mehr intuitiven Empfinden von Klang und Rhythmus bis zur

¹⁴² Eleonore Beinghaus: An der Rampe. Zur Darstellbarkeit des Holocaust. Textauszüge für den Oberstufenunterricht. In: Jens Birkmeyer (Hrsg.): Holocaust im Deutschunterricht. Modelle für die Sekundarstufe II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010, S.9.

Textanalyse einschließlich der Sprach- und Stilanalyse¹⁴³ reichen. Auch Feuchert spricht sich für eine Kontextualisierung und Gattungsbestimmung des jeweiligen Textes aus:

„[...] in einer anderen Hinsicht ist die Kontextualisierung eines Textes durch Gattungskonventionen gewinnbringend: Die Entscheidung eines Autors für eine bestimmte Subgattung – also ob er mittels eines Erzähltextes über den Holocaust berichtet oder mittels eines Gedichts, Dramas oder Essays – kann dabei ebenso Gegenstand von Diskussionen sein, wie die Wahl des Textproduzenten für dominant fiktionales oder streng biographisches Erzählen.“¹⁴⁴

„Die Einbringung des Gattungsbegriffs und die Diskussion von Gattungskonventionen – jeweils natürlich abhängig vom Alter der Schülerinnen und Schüler – eröffnen einen ersten Horizont zur Interpretationen (sic.) von Einzeltexten und helfen Erwartungen zu formulieren. Darüber hinaus öffnet eine solche Herangehensweise den Blick für die Historizität der Gattung und für den Kontext des Einzeltextes.“¹⁴⁵

Durch die schriftliche Weiterverarbeitung des Gelesenen in eigenen an die Lektüre angelehnten Texten, kann nicht nur ein nachhaltiges Verständnis des Textes sondern das Wissen die Anwendung und Funktion literarischer Stilmittel gefördert werden.

6.3.3 Die geographische Verortung der literarischen Texte

Wenn Lernende die im Text geschilderte Geschichte mit ihrem geografischen Umfeld in Verbindung bringen können, fällt es ihnen auch wesentlich leichter sich in das Geschilderte hineinzusetzen. Durch den lokalen Kontext, wird die Geschichte folglich Teil des eigenen Erfahrungsraums und individuell nachvollziehbar:

„[...] da den SchülerInnen auf diese Weise sehr viel anschaulicher vermittelt werden kann, dass sich die Lebensschicksale, die durch die Lektüre rekonstruiert werden, nicht in geographischen Räumen abgespielt haben, die mehrheitlich fremd sind und daher abstrakt bleiben, sondern [...] in unmittelbarer Nähe, in der eigenen Region, in der eigenen Stadt, und dass sie damit auch einen Teil der eigenen Geschichte darstellen.“¹⁴⁶

„Die Betonung lokaler Besonderheiten, die Konzentration auf einen lokal genau definierten Schauplatz, ein Dorf, eine Kleinstadt, eine Region, ermöglicht den impliziten jugendlichen LeserInnen trotz des zeitlichen Abstands eine Art Wiedererkennungseffekt, d.h. sie können leichter zu der Erkenntnis beitragen, dass sich die aus der Erinnerung geschilderten Ereignisse an Lokalitäten abgespielt haben, die die SchülerInnen aus eigener Anschauung kennen.“¹⁴⁷

Um den Lernenden diese Annäherung an ausgewählte Texte der Holocaust-Literatur zusätzlich zu erleichtern, empfiehlt es sich Textstellen auszuwählen, die sich mit der

¹⁴³ Spinner (Anm. 120), S.9.

¹⁴⁴ Feuchert (Anm. 26), S.132.

¹⁴⁵ Ebd. S.133.

¹⁴⁶ Glasenapp (Anm. 27), S.147.

¹⁴⁷ Ebd. S.150.

alltäglichen Lebenswelt der Lernenden decken und Anknüpfungspunkte zur Reflexion bieten. Gerade die abweichende Darstellung des Alltagslebens kann der Ausgangspunkt für eine Diskussion in Kleingruppen sein. Dieser Ansatz soll anhand eines kurzen Textbeispiels aus Ruth Klügers Autobiographie »weiter leben« veranschaulicht werden:

„Mit dem Judenstern hat man keine Ausflüge gemacht, und schon vor dem Judenstern war alles Erdenkliche für Juden geschlossen, verboten, nicht zugänglich. Juden und Hunde waren allerorten unerwünscht, und wenn man doch einen Laib Brot kaufen mußte, dann betrat man den Laden an dem Schild vorbei, auf dem zu lesen war: »Trittst als Deutscher du hier ein, / Soll dein Gruß Heil Hitler sein. « Kleinlautes »Grüß Gott« meinerseits, die Bäckerin grußlos, nur ein grobes »Was willst du? « Ich war immer erleichtert, wenn die beiden schlichten Grußworte auf ein Echo stießen und meinte wohl mit Recht, es läge auf arischer Seite ein leiser, aber deutlicher Protest darin, etwa: »In Gottes Hand begeb ich mich, nicht in Hitlers«. Was alle älteren Kinder in der Verwandtschaft und Bekanntschaft gelernt und getan hatten, als sie in meinem Alter waren, konnte ich nicht lernen und tun, so im Dianabad schwimmen, mit Freundinnen ins Urania-Kino gehen oder Schlittschuh laufen. Schwimmen hab ich nach dem Krieg in der Donau gelernt, bevor sie verseucht war; aber nicht bei Wien, auch Fahrradfahren anderswo, und Schlittschuhlaufen nie. Letzteres hat mir besonders leid getan, denn ich hatte es gerade ein paar Mal wackelnd ausprobiert, da war es aus damit. Sprechen und lesen kann ich von Wien her, sonst wenig. An judenfeindlichen Schildern hab ich die ersten Lesekenntnisse [...] geübt.“¹⁴⁸

In diesem Textausschnitt schildert Ruth Klüger wie Juden systematisch stigmatisiert und vom sozialen und gesellschaftlichen Leben zunehmend mehr ausgegrenzt wurden. Aktivitäten die uns selbstverständlich erscheinen, waren während des Holocaust nur beschränkt möglich und teilweise sogar sanktioniert. Im Unterrichtsgespräch können die Lernenden die von Ruth Klüger geschilderte historische Lebensrealität in Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt setzen. Die große Differenz könnte zum Ausgangspunkt für eine Diskussion über die Grundrechte des Menschen sein.

¹⁴⁸ Ruth Klüger: weiter leben. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2010 (17. Auflage), S.18-19.

7 Die Perspektive auf den Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur:

In diesem Kapitel wird die in der Kinder- und Jugendliteratur vorherrschende Darstellung des Holocaust untersucht. Vielfach legen die Texte ein identifikatorisches Lesen und die damit verbundene Perspektivenübernahme nahe. Deshalb geht der zweite Abschnitt dieses Kapitels auf diese spezielle Rezeptionshaltung ein und zeigt didaktische Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung auf. Im dritten Abschnitt wird auf die Grenzen des identifikatorischen Lesens hingewiesen. Im vierten und letzten Abschnitt werden weitere Defizite und Probleme der identifikatorischen Rezeptionshaltung aufgezeigt.

7.1 Die eingeschränkte kindliche Perspektive

Die eingeschränkte kindliche Perspektive ist ein wichtiger Aspekt, der viele Texte der Kinder und Jugendliteratur, die sich dem Thema Holocaust auseinandersetzen, charakterisiert. Die stark subjektive und eingeschränkte Sicht auf den Holocaust kann zwei Funktionen erfüllen. Einerseits ist die Darstellung an das intellektuelle Niveau von Kindern und Jugendlichen angepasst und so angelegt, dass es zu keiner Irritation bzw. emotionalen Überforderung der jungen LeserInnen kommt.

„In general, the authorial strategy of telling a Holocaust story from a child’s point of view is very effective, especially for children just beginning their study of this dark period of history. In many ways the development of the protagonists in such stories – their gradual understanding and growing knowledge of what is happening around them – mirrors that of young readers, in that, like their fictional peers, such children are largely ignorant of the horrors of the Holocaust and are only slowly beginning to learn of them.”¹⁴⁹

Andererseits ist die Erzählstruktur oftmals bewusst so angelegt, dass sowohl für die Charaktere der jeweiligen Erzählung als auch für die junge Leserschaft sukzessive ein Bild des Holocaust entsteht, das das Grauen und die Brutalität nicht ausspart, sondern auf angemessene Weise darstellt. Schrittweise bringen die Texte den Lernenden eine historische Realität näher, die von Gewalt und Erniedrigung geprägt ist und beschreiben gleichzeitig die Begleitumstände, die den Holocaust möglich gemacht haben. Auch die Romane »Reise im August« und »Malka Mai«, auf die im Zuge dieser Arbeit noch detailliert eingegangen wird, werden aus einer eingeschränkten Kinderperspektive geschildert. In beiden Texten werden die jungen Protagonistinnen von ihren erwachsenen Bezugspersonen vor den Bedrohungen der

¹⁴⁹ Jordan (Anm. 80), S.205.

antisemitischen Umwelt durch Notlügen und vorenthaltene Informationen systematisch abgeschirmt. Im Verlauf der Handlung werden sie sich allmählich ihrer eigenen Lage bewusst und beginnen das Gesamtausmaß des Holocaust ansatzweise zu überblicken:

„Child narrators often accurately do not know much about the horrors imposed upon the Jews by the Nazis. They, in large part, are ignorant of the systematic execution of Jews in the camps, of the torture and ‘medical’ experiments, and in some cases even of the degree of anti-Semitism of their neighbors and non-Jewish friends. In many cases their stories are those of realization, of a gradual awakening to the truth.”¹⁵⁰

Im Verlauf der Handlung können sich aber auch die Rezipienten ein Bild von der unglaublichen Dimension des Holocaust machen, wenn sie die Perspektive der Hauptfigur übernehmen und sich gedanklich und emotional in die geschilderte Realität hineinversetzen.

7.2 Perspektivenübernahme und identifikatorische Rezeptionshaltung:

Laut Jordan zeichnen sich gute literarische Texte über den Holocaust dadurch aus, dass sie die Leserschaft nicht mit einschüchternden und erschreckenden Fakten und Details konfrontieren, sondern die Greuelthaten in konkrete historische Situationen einbetten:

„Through fictionalized accounts, often told through a child’s point of view, children today can take on, for a moment, the perspective of a child who lived during the Holocaust and perhaps begin to address their own questions of what it was like and how it could have happened.”¹⁵¹

Dadurch wird die literarisierte Geschichte durch Charaktere individuell nachvollziehbar gemacht und mit einer konkreten Lebensgeschichte verknüpft. Um dies gewährleisten zu können, sollten Texte eine ausgeglichene Perspektive bieten, die neben den Grausamkeiten auch Gutes hervorhebt. Trotzdem sollte nicht auf eine faktische Fundierung verzichtet werden. Durch die identifikatorische Rezeptionshaltung können Lernende den Holocaust individuell und emotional erfahren und ein Verständnis entwickeln, das nicht ausschließlich auf historisch-faktischen Sachtexten und erschreckenden Zeitzeugnissen aufbaut:

„Sowohl die *Opfer wie auch die Täter* – wie auch Vertreter aller anderen involvierten Gruppierungen – sollten *ein Gesicht bekommen* und auch einen Namen. *Personalisierung* ist hier eine unverzichtbare didaktische Maxime, weil sie etwa auf Seite der Educanden auch das Angebot einer *Identifizierung* mit bestimmten Akteuren der Geschichte oder auch eine personale *Distanzierung* ermöglicht. Gerade im deutschen Kontext gilt es, die historischen Ereignisse in der gegebenen *räumlichen Nähe* festzumachen: Die Shoah war eben nichts, was irgendwo von irgendwem ausgeführt wurde, sondern sie ereignete sich im erfahrbaren Nahraum, sowohl in lokaler wie auch in personaler Perspektive.“¹⁵²

¹⁵⁰ Jordan (Anm.80), S. 201.

¹⁵¹ Ebd. S.200.

¹⁵² Rupp (Anm. 19), S.360.

Was die Darstellungsweise und Perspektivierung in der Holocaustliteratur anbelangt, verweist Jordan auf den 2001 erschienenen Aufsatz *„Incorporating fiction and poetry into a study of the Holocaust“*¹⁵³ von Samuel Totten, in dem er darlegt, dass durch Perspektivenübernahme und identifikatorisches Lesen die Geschehnisse des Holocaust personalisiert werden können. Indem Leser und Leserinnen sich in eine Figur hineinversetzen, können sie den Holocaust und die im Text angelegte Geschichte individuell erleben und nachvollziehen: Holocaust-Literatur kann auf diese Weise eine vergangene Epoche wieder zum Leben erwecken, wenn sich die Leserinnen und Leser mit Hilfe ihrer Imagination in das Geschehen hineinversetzen und die im Text angelegten Bedeutungsangebote Teil der eigenen Reflexion werden:

„[...] outstanding literature is also capable of personalizing this history, placing a face on the horrendous facts and events [...]; literature is a mechanism by which children can face inhumanity in a very human way. Through literature, they are able to get a glimpse into what life was like for children their age in 1930s and 1940s Europe. [...] When modern readers realize that they easily could have been in a situation they read about, the events of the past are not so unbelievable. When they identify with the protagonists of the books they read, history – the Holocaust – becomes highly personalized.“¹⁵⁴

Während des identifikatorischen Lesens versuchen die Rezipienten sich in eine bestimmte Figur hineinzusetzen und das Geschilderte mit ihrer eigenen Lebenswelt und ihrem Vorwissen zu verknüpfen. Es ist wichtig, dass zwischen der Figur und den jugendlichen Leserschaft eine gewisse Übereinstimmung besteht, was die Lebensgewohnheiten und Einstellungen anbelangt. Es kann nur zur Identifikation mit der literarischen Figur kommen, wenn die LeserInnen ihre eigenen Gedanken und Gefühle in der Figur realisiert sehen:

„Ein Text wird gerne gelesen, wenn er auf der Ebene der Tiefenstruktur Bedürfnisse, Phantasien, Träume anspricht – in der Weise, daß diese sich beim Lesen entfalten können, also ein eigener Subtext entsteht, in dem die Lesenden ‚sich selbst‘ lesen. Hierbei handelt es sich nicht um Empathie, also die Fähigkeit Fremdes zu verstehen, sondern um Projektion: Der Leser projiziert seine eigenen Eigenschaften und Bedürfnisse auf die Hauptfigur.“¹⁵⁵

„Wiederum geht es in der Rezeption um das Wechselspiel zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung, und zwar hier im Sinne von Identifikation und Abgrenzung [...]. Ein intensiver Bezug zu literarischen Figuren entsteht in der Regel dadurch, dass man eigene Gefühle und Sichtweisen, auch Wunschvorstellungen anderer Lebensmöglichkeiten im Text wieder findet; aber zugleich heißt literarisches Verstehen, dass man in der Logik des Textes denkt und auch die Fremdheit von Figuren wahrnimmt.“¹⁵⁶

Spinner spricht auch ein grundlegendes Problem des identifikatorischen Lesens an: Oftmals kann es bei der Identifikation und Perspektivenübernahme dazu kommen, dass LeserInnen nicht die im Text angelegten Bedeutungsangebote wahrnehmen, sondern der Handlung

¹⁵³ Vgl. Samuel Totten: *Incorporating fiction and poetry into a study of the Holocaust*. In: Samuel Totten (Hrsg.): *Teaching Holocaust Literature*. Boston: Allyn and Bacon 2001, S.24-62.

¹⁵⁴ Jordan (Anm. 80), S. 200-201.

¹⁵⁵ Grenz (Anm. 28), S.117.

¹⁵⁶ Spinner (Anm. 120), S.9.

pauschal Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt zuordnen. Dies muss aber nicht immer der Fall sein. Durch die persönliche Identifikation mit einer Figur treten die Lernenden in eine intensivere Auseinandersetzung mit dem literarischen Text ein, da Literatur „zur Projektionsfläche eigener entsprechender Gefühle werden (sic.) und gerade durch solche Betroffenheit eine intensive mitvollziehende, genaue Lektüre bewirken.“¹⁵⁷

„Zu diesen Kompetenzen gehören allerdings nicht nur kognitive Leistungen, sondern auch Leistungen zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung der Motivation, der Gestaltung von Interaktion im Zusammenhang mit dem Lesen und der Entfaltung und Verarbeitung von Emotion.“¹⁵⁸

Die Rezeption eines literarischen Textes vermag geschichtliches Vorwissen über den Holocaust zu aktivieren und bestehende Vorannahmen und Erwartungen, die mit dem Thema verknüpft sind, zu bestätigen oder zu revidieren. Trotzdem weisen Feuchert und Kammler darauf hin, dass bei der schulischen Beschäftigung mit Holocaust-Literatur ein identifikatorisches Lesen forciert werden kann, die Auseinandersetzung sich aber nicht allein darin erschöpfen sollte:

„Die Texte sind nicht nur als Lieferanten von Fakten interessant – etwa hinsichtlich der behandelten Schicksale und der äußeren Ereignisgeschichte –, sondern sollten auch in ihrer Beschaffenheit als Texte wahr- und ernst genommen werden.“¹⁵⁹

„[...] kann ein identifikatorisches Lesen, das sich auf eine bestimmte Lesart fixiert, zwar nicht oberstes Ziel des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts der Oberstufe sein; für die Förderung von Lesemotivation spielt es aber gerade in den unteren Jahrgangsstufen eine erhebliche Rolle. Auch seine Bedeutung für den Bereich elementarer Werteerziehung dürfte unbestritten sein.“¹⁶⁰

Ein Text, der Interesse am Holocaust weckt, identifikatorisches Lesen und eine breite Diskussion erlaubt, sollte deshalb laut Kammler „informativ sein und eine klare ethisch-moralische Botschaft transportieren.“¹⁶¹ Ein weiterer Aspekt, der für ein identifikatorisches Lesen spricht, ist die Tatsache, dass die Lernenden durch die emotionale Involviertheit nicht in einer oberflächlichen Mitleidsbekundungen verhaftet bleiben, sondern das Leid und die Erniedrigungen der Opfer durch den literarischen Text nachvollziehen:

„Indem man nur vom eigenen Mitleid spricht, daß einem so schwer wird, rückt man sich selbst in die Mitte und verdrängt die tatsächlichen Opfer. Dadurch, daß man mit- oder nachleidet, wechselt man posthum die Fronten. Wer durch Tradition, Familie und Biographie eher auf der Seite der Täter und Zuschauer stand, tut so den Schritt auf die andere Seite des Stacheldrahts. Damit riskiert er nichts, im Gegenteil: er gewinnt an Moralität, an moralischer Überlegenheit auch gegenüber den Mördern und

¹⁵⁷ Spinner (Anm. 120), S.8

¹⁵⁸ Görlitzer (Anm. 122), S.215.

¹⁵⁹ Feuchert (Anm. 26), S.129.

¹⁶⁰ Kammler (Anm.76), S.52.

¹⁶¹ Vgl. Kammler (Anm. 76), S.52.

Mitläufern [...]. Und schließlich ist die Herausforderung, die ihm das Opfer, der Überlebende, vordem war, nicht mehr die seine.“¹⁶²

Wie Kammler weist auch Grenz darauf hin, dass das identifikatorische Lesen die Involviertheit in der erzählten Geschichte und das Interesse der LeserInnen für den Holocaust wecken kann, aber lediglich der Ausgangspunkt für die individuelle Beschäftigung ist:

„Ich würde sie als didaktische Funktion im weiten Sinne bezeichnen, im Sinne einer ersten Hinführung zum Thema, einem Wecken des Interesses am Gegenstand. Von hier aus kann ja – wie es beim Lesen historischer Roman durch Jugendliche öfter der Fall ist – der Wunsch entstehen, sich ernsthaft mit der vergangenen Zeit zu befassen.“¹⁶³

„Oft handeln Jugendbücher von der Geschichte der Verfolgten, der Juden, und selbst in den Geschichten über untergetauchte Juden spielen die *Retter*, *Zuschauer* und *Täter* eine abseitige Rolle. Eine schnelle Identifikation mit den Opfern, wie sie etwa die Lektüre des authentischen Tagebuchs der Anne Frank oft besonders bei Mädchen erzielt, bedeutet nicht unbedingt, daß die SchülerInnen dabei viel über den Holocaust erfahren hätten. Es kann aber einerseits ein Anfang für ein Interesse am Gesamtthema sein, wie es andererseits den Endpunkt der emotionalen Beschäftigung ausmachen kann.“¹⁶⁴

Ausgehend von diesem Aspekt, wird im nächsten Abschnitt noch genauer auf die Grenzen und Beschränkungen des identifikatorischen Lesens eingegangen.

7.3 Die Grenzen der identifikatorischen Rezeption

Laut Feuchert und Jordan sind dem identifikatorischen Lesen aber auch klare Grenzen gesetzt, da sich Kinder und Jugendliche nur bis zu einem bestimmten Grad mit einer Figur identifizieren können, die in einen anderen historischen und sozialen Kontext integriert ist:

“[...], dass auch die Identifikation der Schüler mit den Opfern nicht mehr gegeben sei, nicht zuletzt, weil der zeitliche Abstand mittlerweile einfach zu groß sei: Die Lebenswelt eines heutigen Jugendlichen sei eben sehr verschieden von jener Anne Franks. Solche Argumente sind zum einen verständlich, doch scheinen sie zum anderen auch zu offenbaren, dass man die Texte auf der einen Seite überfordert und zum anderen ganz spezifische Chancen des Deutschunterrichts nicht nutzt.“¹⁶⁵

„Even a main character who is the same age as the reader, but who lived half a century ago earlier, is sufficiently distanced from today's world to prevent the reader from forming a genuine emotional identification with the protagonist.“¹⁶⁶

Die zeitliche und räumliche Distanz zum Geschehen macht es für die Lernenden oftmals schwierig, sich in die beschriebenen Charaktere der Handlungen hinein zu versetzen, da der Bezug zur Alltagswelt der Lernenden nur mit Einschränkungen gegeben ist:

¹⁶² Heyl (Anm. 2), S.228.

¹⁶³ Grenz (Anm. 28), S.118.

¹⁶⁴ Heyl (Anm. 65), S.13.

¹⁶⁵ Feuchert (Anm. 26), S.129.

¹⁶⁶ Jordan (Anm. 80), S.213.

„Dies gilt umso mehr, als die Herstellung von Bezügen zu den noch mitteilbaren (und häufig gerade verschwiegenen) Erfahrungen von Großeltern aus der Zeit selbst einerseits durch den wachsenden zeitlichen Abstand und andererseits im multikulturellen Klassenzimmer durch die nicht-deutsche Herkunft vieler SchülerInnen schwieriger bzw. unmöglich wird.“¹⁶⁷

Weiters gibt Spinner zu bedenken, dass Kinder und jugendliche Leser und Leserinnen die im Text angelegten Imaginationsangebote oftmals nicht annehmen, sondern das Gelesene dem eigenen Erfahrungshorizont angleichen bzw. unterordnen. Diese Tendenz führt in weiterer Folge dazu, dass eine sensible und differenzierte Imagination nur dann entwickelt werden kann, wenn die Lernenden sich neuen Perspektiven und Erfahrungen nicht verschließen und bereit sind, sich auf die vom Text evozierten Bilder einzulassen:

„Die imaginative Vergegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmungen ist ein grundlegender Aspekt (literatur-) ästhetischer Erfahrung. [...] Kinder tendieren oft dazu, dem Text einfach eine Alltagserfahrung zuzuordnen und in diesen verhaftet zu bleiben, auch wenn der Text andere Perspektiven eröffnet [...]. Es gilt also, im Verlauf der Schuljahre die kindliche Intensität der Vorstellungsbildung zu erhalten und einer zunehmenden Differenzierung, Flexibilität und textorientierten Genauigkeit zuzuführen.“¹⁶⁸

7.4 Weitere Defizite und Probleme der identifikatorischen Rezeption

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass der didaktische Umgang mit dem Thema Holocaust im Literaturunterricht nicht nur fachliche Kompetenz, sondern auch Empathie und persönliche Integrität fördert. „Die Komplexität des Themas verlangt jedoch ganz offenbar gerade komplexe Zugänge [...]. LehrerInnen wird bei diesem Thema viel abverlangt, und oft neigen sie selber dazu, die Behandlung des Holocaust mit Erwartungen zu befrachten, die eine Überforderung darstellen.“¹⁶⁹ Deshalb ist es für eine offene Auseinandersetzung mit dem Thema Holocaust umso wichtiger den Unterricht nicht gemäß den eigenen Erwartungshaltungen auszurichten, sondern gemeinsam mit den Lernenden die Relevanz des Themas, sowie die mit dem Holocaust verbundenen ethisch-moralischen Grundfragen zu erarbeiten. In diesem Zusammenhang kann es auch sehr von Vorteil sein, den Holocaust mit modernen Kontexten in Verbindung zu bringen und so Bezüge zur Gegenwart zu schaffen:

„Die Frage der Relevanz ist für viele SchülerInnen heute kein *Selbstgänger* mehr. Es fällt ihnen leichter, einen Zugang über Aktualisierungen zu finden. Oft verbinden sie - manchmal auch etwas ungenau - heutige Phänomene wie Ausgrenzung von Minderheiten, Fremdenfeindlichkeit oder aktuelle Menschenrechtsverletzungen mit der Geschichte des Holocaust.“¹⁷⁰

¹⁶⁷ Heyl (Anm. 65), S.12.

¹⁶⁸ Spinner (Anm. 120), S.8.

¹⁶⁹ Heyl (Anm. 65), S.16.

¹⁷⁰ Heyl (Anm. 65), S.12.

Weiters ist es unverzichtbar, mit den durch die Lektüre evozierten Reaktionen und Emotionen sorgfältig umzugehen. Wie bereits in anderem Zusammenhang dargelegt wurde, kann es in der Unterrichtspraxis dazu kommen, dass die Emotionen der Lernenden im Rahmen einer Schock- und Erschütterungspädagogik instrumentalisiert werden. In einem solchen Fall wird didaktisch nicht die Fähigkeit zu Empathie gefördert, sondern eine bestimmte moralische Reaktion durch ein bestimmtes Setting hervorgerufen

„Emotionen, Erschütterung und *Betroffenheit* sind eben nicht beliebig abrufbar. Dies ist, um Missverständnisse zu vermeiden, kein Plädoyer für eine emotionslose Behandlung des Themas. Es ist vielmehr ein Plädoyer dafür, sie eben keiner pädagogischen Choreographie unterwerfen zu wollen.“¹⁷¹

„Subjektive Involviertheit und aufmerksame Textwahrnehmung können sich dabei wechselseitig steigern, und darin liegt auch ein wesentliches Ziel des literarischen Lernens. In der Literaturdidaktik wird seit langem [...] das Spannungsverhältnis zwischen Subjektivität und Textbezug thematisiert.“¹⁷²

Im den nächsten Kapiteln werden drei Texte der Kinder- und Jugendliteratur analysiert. Dabei wird auf die didaktischen Verwendungsmöglichkeiten der Holocaust-Literatur hingewiesen.

¹⁷¹ Heyl (Anm. 65), S.11.

¹⁷² Spinner (Anm. 120), S.8

8. Ruth Klüger: Ein kurzer Überblick über Leben und Werk

Ruth Klüger wird am 30. Oktober 1931 in Wien als Tochter jüdischer Eltern geboren. Nach dem Anschluss Österreichs an das nationalsozialistische Deutschland, verschärft sich 1938 auch dort der Antisemitismus. Der Vater Viktor Klüger ist auch nach dem Berufsverbot in Wien als Arzt tätig und wird wegen illegaler Abtreibungen durch die SS vorübergehend inhaftiert. Nach der Freilassung flüchtet er über Italien ins französische Vichy, wo er kurze Zeit später von den Nazis nach Auschwitz deportiert und ermordet wird. Auch der sechs Jahre ältere Halbbruder Jiri wird im Zuge der nationalsozialistischen Judenverfolgung umgebracht. Nach mehreren Umzügen wird Ruth gemeinsam mit ihrer Mutter Alma ins Lager Theresienstadt deportiert. Nach einem längeren Aufenthalt im Lager Theresienstadt, werden sie 1944 ins Vernichtungslager Auschwitz-Birkenau und in weiterer Folge ins Lager Christianstadt, einem Außenlager des KZs Groß-Rosen, deportiert. 1945 gelingt Mutter und Tochter kurz vor Kriegsende die Flucht. Inmitten des Chaos der vorrückenden russischen Truppen flüchten sie ins bayrische Straubing, wo die Mutter eine Stelle bei den amerikanischen Besatzungsmächten findet und Ruth 1946 das Notabitur ablegen kann. Kurze Zeit später beginnt sie an der Universität Regensburg zu studieren. 1947 emigrieren Mutter und Tochter die USA, wo Ruth in New York am Hunter College zu studieren beginnt. Nach dem Umzug nach Kalifornien arbeitet sie kurzzeitig als Bibliothekarin und studiert an der University of California Germanistik. 1967 promoviert Ruth Klüger und spezialisiert sich auf Lessing und Kleist. Ab 1980 unterrichtet sie als Hochschullehrerin an der Princeton University; bevor sie 1986 als Professorin für Germanistik an die University of California in Irvine wechselt. Ab 1988 ist Ruth Klüger als Gastdozentin an der Universität Göttingen tätig:

„Klüger has taught at a number of prestigious institutions in the country: Princeton, The University of Virginia, University of Kansas, the University of Cincinnati, and the University of California at Irvine. Currently, she spends her time between Irvine and Göttingen.“¹⁷³

Ruth Klüger wurde für ihre literarische und literaturwissenschaftliche Arbeit unter anderem mit dem Bruno-Kreisky Preis für das politische Buch (2001), dem Preis der Stadt Wien für Publizistik (2003) und dem Österreichischen Staatspreis für Literaturkritik (1997) ausgezeichnet. Weiters erhielt sie den Rauriser Literaturpreis (1993), den Grimmshausen-

¹⁷³ Michael Ossar: Ruth Klüger. In: S. Lillian Kremer (Hrsg.): Holocaust literature – an encyclopedia of writers and their work. (Bd.1), New York [u.a.]: Routledge 2003, S. 677.

Preis (1993), den Andreas Gryphius-Preis (1996) sowie den Prix Mémoire de la *Shoah*. Ruth Klüger lebt bis dato in den Vereinigten Staaten.^{174/175}

Ruth Klügers Autobiographie »weiter leben – Eine Jugend« ist das herausragende Hauptwerk der Autorin, in dem sie retrospektiv ihre traumatischen Erfahrungen während des Holocausts aufarbeitet. Der von der Autorin selbst vorgelegte Text „*Still alive* ist gerade *keine* möglichst wortgetreue Übertragung des deutschen »weiter leben« sondern „eine Fortschreibung und kulturelle Übersetzung des deutschen Ausgangstextes.“¹⁷⁶ Es handelt sich folglich in der englischen Übersetzung um einen Paralleltext bzw. eine Adaption des Ausgangstextes.

„Die Existenz des amerikanischen »Paralleltextes« und seine Implikationen für das autobiographische Projekt Klügers sind von der literaturwissenschaftlichen Forschung in Deutschland bisher kaum zur Kenntnis genommen worden. Lediglich in der US-amerikanischen Forschung finden sich ausführlichere Ansätze, *Still alive* als kulturelle Übersetzung des deutschen *weiter leben* zu rezipieren.“¹⁷⁷

Von besonderer Bedeutung im Bezug auf die Holocaust-Thematik sind die kritischen Essays »Dichten über die *Shoah*: Zum Problem des literarischen Umgangs mit dem Massenmord« und »A 'Jewish Problem' in German Postwar Fiction«.

Im Essay »A Jewish Problem in German Postwar Fiction« (1985) werden Texte deutscher Autoren der Nachkriegsliteratur (1950 bis 1980) untersucht. Dabei liegt Klügers Hauptaugenmerk auf der Darstellung und Stereotypisierung von Juden. Folgende Romane und Filme bilden den Kern ihrer Untersuchung: Bruno Apitz »Nackt unter Wölfen«, Günter Grass »Die Blechtrommel«, Rainer Werner Fassbinder »Lilli Marleene«. Ruth Klüger kommt am Ende ihrer Untersuchung zum Ergebnis, dass die herangezogenen Textbeispiele eine verzerrte und unangemessene Darstellung des Jüdischen beinhalten. Fehlendes schriftstellerisches Feingefühl und der Hang zum Kitsch sind für Klüger die Hauptursache für die Fehlrepräsentation des Jüdischen.

Im Essay »Dichten über die *Shoah*« (1992) untersucht Klüger Holocaust-Literatur, die überwiegend nicht von deutschen AutorInnen verfasst wurde. Dieser Essay kann als das Gegenstück zu »A Jewish Problem in Postwar Fiction« angesehen werden, da sie in dieser Arbeit der Frage nachgeht, wie gerade Opfer und Überlebende das Jüdische und den

¹⁷⁴ Vgl. Mathias Martinez: Ruth Klüger. In: Heinz Ludwig Arnold (Hrsg.): Kindlers Literatur Lexikon. (Bd. 9), Stuttgart [u.a.]: Verlag J.B. Metzler 2009 (3., völlig neu bearbeitete Auflage), S.183.

¹⁷⁵ Vgl. Ossar (Anm. 173), S. 677.

¹⁷⁶ Karolin Machtans: Zwischen Wissenschaft und autobiographischem Projekt: Saul Friedländer und Ruth Klüger. Tübingen: Niemeyer Verlag 2009, S.164.

¹⁷⁷ Ebd. S.166.

Holocaust in ihren Texten darstellen und repräsentieren. Der Essay zieht unter anderem folgende Texte heran: Primo Levi »Ist das ein Mensch?«, Tadeusz Borowski »Die steinerne Welt«, »Das Tagebuch der Anne Frank« und Elie Wiesel »Nacht«. Neben den eben genannten literarischen Texten bezieht Klüger auch den Film »Shoah« von Claude Lanzmann und die amerikanische Fernsehserie »Holocaust« in ihre Untersuchung mit ein. Klüger weist in diesem Text darauf hin, dass gerade in literarischen Texten, die von Überlebenden als Autobiographien oder Überlebensgeschichten angelegt wurden, die Schrecken und Grausamkeiten des Holocaust abgeschwächt werden, da sie durch die Fokussierung auf die Hauptfigur und deren Überleben an Schärfe verlieren:

„Aber es bleibt ein unvermeidlicher Nachteil dieser Erlebnisbücher, daß die Identifikationsgestalt, also der Ich-Erzähler, mit dem Leben davonkommt, während diese Bücher eigentlich geschrieben wurden, um von denen zu erzählen, die nicht überlebt haben. Es besteht also das Paradox, daß in solchen autobiographischen Berichten das Entsetzen über den Massenmord gerade durch den entsetzten Erzähler, der ja nicht ermordet wurde, geschwächt wird.“¹⁷⁸

In »weiter leben« reflektiert Klüger ebenfalls die Darstellbarkeit des Holocaust und kommt zum Ergebnis, dass es unmöglich ist von einer generellen Holocaust- bzw. KZ-Erfahrung zu sprechen, da die individuellen situativen Rahmenbedingungen die Perspektive auf den Holocaust maßgeblich beeinflussen:

„Die Rolle, die so ein KZ-Aufenthalt im Leben spielt, läßt sich von keiner wackeligen psychologischen Regel ableiten, sondern ist anders für jeden, hängt ab von dem, was vorausging, von dem, was nachher kam, und auch davon, wie es für den oder die im Lager war. Für jeden war es einmalig.“¹⁷⁹

Neben der Beschäftigung mit dem Holocaust hat Ruth Klüger eine Vielzahl an literaturwissenschaftlichen Beiträgen zu verschiedensten Themen der deutschen Literaturgeschichte verfasst. Weiters lieferte sie mit den Büchern »Frauen lesen anders« (1994) und »Was Frauen schreiben« (2010) wesentliche Beiträge zum Feminismus.

Im nächsten Abschnitt wird der Aufbau und Inhalt des autobiographischen Romans »weiter leben« skizziert. Dadurch wird die Argumentationsgrundlage für die weitere Didaktisierung und Aufbereitung des Textes geschaffen.

¹⁷⁸ Ruth Klüger: Dichten über die Shoah. Zum Problem des literarischen Umgangs mit dem Massenmord. In: Gertrud Hardtmann (Hrsg.): Spuren der Verfolgung. Gerlingen: Bleicher Verlag 1992, S.210.

¹⁷⁹ Klüger (Anm. 148), S.73.

8.1 Der autobiographische Roman »weiter leben – Eine Jugend«

Ruth Klügers autobiographischer Roman »weiter leben« erschien 1992 und zählt bis dato zu den populärsten und erfolgreichsten deutschsprachigen Texten der Holocaust-Literatur der 1990er Jahre. Zahlreiche Rezensionen sowie die Übertragungen in mehrere Fremdsprachen, zeigen, dass das Werk sowohl im In- als auch Ausland großes Interesse geweckt hat:

„Since its publication by the Wallstein Verlag, a small publishing house in Göttingen, in 1992, *weiter leben* has appeared in seven editions, selling over 97,000 copies in the hardback edition and over 100,000 in the paperback edition. Within a year of its publication it was the subject of more than 130 articles and reviews. It has been translated into French, Hungarian, Italian, Spanish Japanese, Czech and Dutch. An English translation by the author was published in the fall of 2001.“¹⁸⁰

„Verschiedene Verlage lehnten die Veröffentlichung des Manuskripts ab – unter ihnen der Suhrkamp-Verlag, der Klügers Text trotz der Fürsprache durch Martin Walser als »nicht literarisch genug« einstufte. *Weiter leben* wurde schließlich 1992 im Göttinger Wallstein Verlag veröffentlicht und hatte in Deutschland bekanntlich außergewöhnlich großen Erfolg. Dabei ist im Anschluss an die Überlegungen von Stephan Braese und Holger Gehle wiederholt die Frage gestellt worden, ob die vorbehaltlos positive Aufnahme des Textes nicht Kennzeichen einer vereinnahmenden Rezeption ist und darauf verweist, dass der von Klüger eingeforderte, kritische Dialog nicht stattgefunden hat. *Weiter leben* wurde in zahlreiche Sprachen übersetzt.“¹⁸¹

Obwohl der Roman primär ein autobiographischer Text ist, der die Lebensgeschichte der Autorin retrospektiv rekonstruiert, ist er auch Bildungsroman, Flucht- und Entwicklungsgeschichte in einem. Weiters weist der Text eine Vielzahl von intertextuellen Bezügen und lyrische Einschübe auf, die bestimmte Themen illustrieren:

„American émigré Ruth Klüger’s autobiography *weiter leben*, told from the point of view of a survivor and a literary and cultural critic, maps her childhood memories of Viennese antisemitism, her understanding of herself as »Other,« her recollections of Theresienstadt and Auschwitz, and the impact of the Holocaust on life after. Her critical writing also addresses Holocaust literature and the Holocaust in popular culture.“¹⁸²

Aufgrund der Tatsache, dass die Autorin die eigene Geschichte reflektiert und in Bezug zur unmittelbaren Gegenwart setzt, bleibt die erzählte Kindheit nicht abgeschlossen, sondern wird von Klüger selbst interpretiert:

„*Weiter leben* is at once a *Bildungsroman* and an autobiography, and like all other autobiographies it represents a conscious choice, a series of decisions about which fragments of an exceptionally difficult and rich life to omit and which to include.“¹⁸³

„Die Mehrzahl der Analysen konzentriert sich dabei auf die inhaltlichen Aspekte des Textes – die feministische Perspektive auf den Holocaust sowie die Konstituierung des autobiographischen Ichs als Jüdin und Tochter.“¹⁸⁴

¹⁸⁰ Ossar (Anm. 173), S. 677.

¹⁸¹ Machtans (Anm. 176), S.163.

¹⁸² Kremer (Anm. 20), S.xxix.

¹⁸³ Ossar (Anm. 173), S. 676.

Klüger schildert in chronologischer und stringenter Folge und nach geographischen Anhaltspunkten gegliedert die Ereignisse des Holocaust, unterbricht die Darstellung aber konsequent durch Reflexionen und Kommentare:

„Die autobiographische Schrift *weiter leben. Eine Jugend* ist nach topographischen Stationen gegliedert, welche Lebensstationen von Ruth Klüger sind. [...] Der Text ist teils aus der kindlichen, teils aus der reflektorischen Erwachsenenicht der Autorin geschrieben.“¹⁸⁵

„[...] stellt auch Klüger die Möglichkeit einer chronologisch nacherzählbaren Lebensgeschichte in Frage, indem sie die sich formal an »klassischen« Autobiographien orientierende Einteilung in aufeinander folgende, abgeschlossene, an Orte gebundene Kapitel durch Einschübe des erinnernden Ichs, Vor- und Rückgriffe von vornherein hinterfragt.“¹⁸⁶

Sprachlich gesehen ist besonders hervorzuheben, dass Ruth Klüger nicht auf bereits etablierte Phrasen und Themen der Holocaustdarstellung zurückgreift: „Gerade ihre konsequente Verweigerung üblich gewordener Topoi und Redeweisen, ihr manchmal fast aggressives Kontern von Leserwartungen heben ihren Text aus der Masse der Holocaustliteratur heraus – und machen ihn zu einer sehr lohnenden Lektüre, nicht nur in der Oberstufe.“¹⁸⁷ Durch das reflexive Element bleibt die Jugendgeschichte nicht unverändert und abgeschlossen, sondern wird in einen größeren Kontext eingebettet. Im Zuge der Lektüre lässt sich die Persönlichkeitsentwicklung der Autorin sukzessive nachvollziehen; Gegenwart und Vergangenheit stehen durch kontinuierliche Reflexion miteinander in Bezug:

„Autobiographische Schreiben, insbesondere über den Holocaust, kommt einer »Zeugenaussage« gleich. Eine solche Zeugenaussage bedarf eines Ichs als Zentrum, das im Falle der Autobiographie auf die hinter dem Text stehende Autorin verweist. [...] Die disparaten Erfahrungen von erinnerndem Ich der Schreibgegenwart und erinnertem Ich der Vergangenheit werden in *weiter leben* durch ihre durchgängige Bezeichnung als »ich« zusammengehalten. [...] Wechsel des Namens oder des Personalpronomens, [...] [die] (sic) als literarisches Mittel der Distanzierung zwischen erinnerndem und erinnertem Ich dienen, finden jedoch in *weiter leben* keinen Einsatz.“¹⁸⁸

„Und diese Kindheit bedeutet für das jüdische Mädchen bald Ausgrenzung und Verbote des Selbstverständlichen [...]. Beeindruckend, wie es Ruth Klüger gelingt, nichts harmonisierend zu verwischen, sondern die Konturen von Verletzungen und Enttäuschungen über Jahrzehnte hinweg (häufig schmerzhaft) in aller Schärfe im Blick zu behalten.“¹⁸⁹

„Diese besondere Präsenz des Vergangenen in der Gegenwart prägt auch die Schreibhaltung in *weiter leben*, die ständig zwischen der Gegenwart des Schreibens und der Vergangenheit der beschriebenen Jugend hin und her springt und zu einer wechselseitigen Bespiegelung beider Zeiten führt.“¹⁹⁰

¹⁸⁴ Machtans (Anm. 176), S.165.

¹⁸⁵ Beinghaus (Anm. 142), S.24.

¹⁸⁶ Machtans (Anm. 176), S.173.

¹⁸⁷ Feuchert (Anm. 26), S.134.

¹⁸⁸ Ebd. S.170-171.

¹⁸⁹ O.P. Zier: *weiter leben. Eine Jugend*. In: *Literatur und Kritik* (1993); Heft Juni, S.89-91, Zit.S.89.

¹⁹⁰ Martinez (Anm. 174), S.183.

„But *weiter leben* is not just an autobiography, it is also a *Bildungsroman*. It describes the sense in which a basically nonreligious person became a Jew [...] and it describes the genesis of her feminism in her abandonment (sic.) by her father, in the religious ceremonies that favoured men, in the male face of war, in the brutality of the male concentration camp guards (as opposed to that of the female guards), in the patronizing attitude of her husband and academic colleagues.“¹⁹¹

Die Kritik an den patriarchalen Gesellschaftsstrukturen und der dezidierten Abwertung von Frauen ist ein weiterer wesentlicher Bestandteil des Textes und wird von der Autorin in wechselnder Intensität vorgebracht. Die folgende Belegstelle verdeutlicht, dass Klüger sich als Frau gegen die männliche Bevormundung aktiv zur Wehr setzt:

„Das ginge nicht, ein jüdisches Mädchen mit einem Goj, und noch dazu mit einem Deutschen. Ich war empört. Ihr mit euren Verhältnissen mit deutschen Mädchen, wie kommt ihr dazu, mir etwas vorzuschreiben? Das sei etwas anderes, sie seien Männer, sie dürften sich einlassen, mit wem sie wollten. Für solche Feinheiten war ich ungenügend sozialisiert in den Perversitäten der Geschlechterrollen. Ich hörte nur die Verachtung für Frauen, die in dieser Unterscheidung und in der Anmaßung der Männer lag, eine Art Vormundschaft über mich ausüben zu wollen.“¹⁹²

Schon der Titel »weiter leben – eine Jugend« deutet zwei wesentliche Aspekte des Textes an. Erstens wird der Holocaust von Klüger als lebensverändernde Umbruchsituation beschrieben, da durch die einschneidenden Erfahrungen in den Konzentrationslagern das Kontinuum der eigenen Lebensgeschichte aufgelöst wird. Den Holocaust überlebt zu haben und weiter leben zu dürfen, verdeutlicht, dass die Autorin sich absolut im Klaren darüber ist, dass ihr Überleben nicht der Regelfall war. Dieser Aspekt ist symptomatisch für viele Texte der Holocaust-Literatur, da bewusst der Konflikt zwischen Leben und Tod in den Vordergrund gerückt wird, was vielfach auch mit einem Bewusstsein der Überlebensschuld zusammenhängt. Zweitens wird die Einzigartigkeit der eigenen Lebensgeschichte durch den Zusatz „eine Jugend“ relativiert. Die im Text geschilderte Jugend kann trotz ihrer Außergewöhnlichkeit und Einzigartigkeit repräsentativ und stellvertretend für all jene Lebensgeschichten stehen, die durch die systematische Verfolgung während des Holocaust auf grausame Weise beendet wurden:

„At every point, she tells us with ruthless candor (sic.) her feelings: the feelings of a little girl who could still ride to a Jewish school [...] on the streetcar if she wore a yellow star (which had to be bought at ten pennies each from the Nazis) but who could not sit down, [...] who learned to read from anti-semitic signs in Vienna, who eventually could no longer attend school and could find refuge only in the little bit of green at the Jewish cemetery, who experienced three concentration camps through a child's eyes and who was not able to write these feelings down until nearly fifty years had passed.“¹⁹³

Ruth Klügers Autobiographie zeigt anhand eines Einzelschicksals auf, wie Juden während des Nationalsozialismus systematisch stigmatisiert, gedemütigt, und ihrer menschlichen

¹⁹¹ Ossar (Anm. 173), S. 676-677.

¹⁹² Klüger (Anm. 148), S.216.

¹⁹³ Ossar (Anm. 173), S. 675.

Grundrechte beraubt wurden. Besonders hervorzuheben ist Ruth Klügers Sprache, die frei von sinnentleerten Floskeln ist und durch ihre Klarheit und schonungs- und emotionslose Sachlichkeit beeindruckt:

„Dicht, gänzlich frei von Phrasen, Floskeln und vor allem frei von Sentimentalität, wo nötig mit grimmigem Witz und Sarkasmus, [...] erzählt Ruth Klüger sehr sprachbewußt, exakt und ohne Schonung (auch der eigenen Person) aus der Perspektive des Kindes, die verblüffend unaufgesetzt in Reflexionen der erwachsenen Intellektuellen von heute mündet. Es steckt Wut, waches – Menschen mit anderer Geschichte zwangsläufig auch irritierendes – Mißtrauen in diesem Text, der nicht in das Versöhnungsritual flüchtet.¹⁹⁴

„Die Illusionslosigkeit, die Ruth Klüger in ihren Erinnerungen, die Dank der brillanten essayistischen Passagen, noch eine zusätzliche Dimension erhalten, demonstriert, erweist sich angesichts der nachträglichen Erfahrungen (wohl nicht nur) in Österreich als eine sehr realistische Haltung. Die Klarsicht und Ernüchterung, zu der dieses Buch beiträgt, ist eine im Wortsinn notwendige für die Zukunft.“¹⁹⁵

In diesem Abschnitt wurde der Roman »weiter leben« als autobiographische Entwicklungsgeschichte ausgewiesen. Der Text schildert das Einzelschicksal einer jüdischen Überlebenden des Holocaust dar. Im nächsten Abschnitt wird nicht nur näher auf den Inhalt und Aufbau der Romanhandlung eingegangen, sondern auch interpretationsrelevante Themen herausgearbeitet.

8.2 Aufbau, Inhalt und Interpretation von »weiter leben«:

In diesem Großkapitel wird auf die Handlung als auch auf interpretationsrelevante Aspekte eingegangen. Grundsätzlich lässt sich jedoch festhalten, dass der Roman in vier annähernd gleich lange Teile gegliedert ist, die eine unterschiedliche Anzahl von Kapiteln aufweisen.

8.2.1 Erster Teil. Wien

Der erste Teil umfasst 15 Kapitel und schildert das soziale als auch kulturelle Klima Wiens vor und nach dem Anschluss Österreichs. Zunächst beschreibt Ruth Klüger die eigenen Familienverhältnisse: der Vater, ein jüdischer Arzt, flieht nach seiner Inhaftierung durch die SS über Italien nach Frankreich, während der um drei Jahre Halbbruder Jiri, der aus der ersten Ehe der Mutter stammt, bei seinem Vater in Prag verbleibt. Daneben skizzieren die Kapitel,

¹⁹⁴ Zier (Anm. 189), S.90.

¹⁹⁵ Ebd. S.90-91.

welche Auswirkungen der zunehmende Antisemitismus und die Stigmatisierung der Juden auf das Alltagsleben hatten. Die beschriebene Ausgrenzung und Verfolgung der Juden umfasst: Verschwinden von jüdischen Schülerinnen und Schülern (S.15), Ausgrenzung aus dem Geschäftsleben (S.18), die Novemberprogrome des Jahres 1938 (S.20), Berufsverbot für Juden (S. 32). Ruth zieht sich aus dem sozialen Umfeld, das von sozialer Ausgrenzung geprägt ist, in die Innerlichkeit zurück und widmet sich vor allem der Literatur. Folgende Belegstelle verdeutlicht Klügers soziale Abschottung und Rückzug in die Innerlichkeit:

„Man ließ mich lesen, weil ich dann niemanden behelligte. [...] Ich las, was mir in die Hände fiel. Niemand sprach mit mir über Bücher. Monatelang sah ich keine Kinder, und die Erwachsenen hatten nicht die Geduld, sich mit mir zu unterhalten.“¹⁹⁶

Der erste Teil, der die Vorgeschichte und das Leben in Wien beschreibt, endet mit der Deportation in das Konzentrationslager Theresienstadt.

8.2.2 Zweiter Teil. Die Lager

Der zweite Teil mit dem Titel »Die Lager« gliedert sich in drei Abschnitte, in denen jeweils die Erlebnisse und das Leben in den Konzentrationslagern Theresienstadt, Auschwitz-Birkenau und Christianstadt (Groß-Rosen) beschrieben werden. Noch bevor Klüger mit der Schilderung der eigenen KZ-Erfahrung beginnt, stellt sie die Erinnerungspraxis des Holocaust und die Funktion der KZ-Gedenkstätten als Mahnmale und Erinnerungsorte grundsätzlich in Frage:

„Wir erwarten, daß Ungelöstes gelöst wird, wenn man nur beharrlich festhält an dem, was übrig bleibt, dem Ort, den Steinen, der Asche. Nicht die *Toten* ehren wir mit diesen unschönen, unscheinbaren Resten vergangener Verbrechen, wir sammeln und bewahren sie, weil wir sie irgendwie brauchen: Sollen sie unser Unbehagen erst beschwören, dann beschwichtigen? Der ungelöste Knoten, den so ein verletztes Tabu wie Massenmord, Kindermord hinterlässt, verwandelt sich zum unerlösten Gespenst, dem wir eine Art Heimat gewähren, wo es spuken darf. Ängstliches Abgrenzen gegen mögliche Vergleiche, Bestehen auf der Einmaligkeit des Verbrechens.“¹⁹⁷

„Gewiß, es zieht auch welche, die ohne Touristenneugier oder Sensationslust kommen, zu den alten Lagern, aber wer dort etwas zu finden meint, hat es wohl schon im Gepäck mitgebracht. [...] Ich meine, verleiten diese renovierten Überbleibsel alter Schrecken nicht zur Sentimentalität, das heißt, führen sie nicht weg vom Gegenstand, auf den sie die Aufmerksamkeit nur scheinbar gelenkt haben, und hin zur Selbstbespiegelung der Gefühle?“¹⁹⁸

Ruth Klüger vertritt einen Standpunkt, der auf fundierten Argumenten beruht und auch von Fachdidaktik bestätigt wird. Für Ruth Klüger dient den Besuchern eine KZ-Gedenkstätte vor

¹⁹⁶ Klüger (Anm. 148), S.56.

¹⁹⁷ Klüger (Anm. 148), S.70.

¹⁹⁸ Klüger (Anm. 148), S.75-76.

allem dazu ihre Schau- und Sensationslust zu befriedigen, anstatt sich auf die Leidensgeschichten der Opfer einzulassen:

„In angemessener intellektueller Schärfe stellt sie die KZ-Museumskultur in Frage, mißtraut der Phantasie, erkennt die »Todesaura« der KZ-Gedenkstätten. [...] Wenn einen Bekannten befremdet, daß ein Auschwitz-Überlebender auf Araber schimpft, hakt sie ein, Auschwitz »sei keine Lehranstalt für irgendetwas gewesen und schon gar nicht für Humanität und Toleranz«.¹⁹⁹

Ruth Klüger argumentiert, dass der Besuch von KZ-Gedenkstätten, wie er auch im Rahmen des Deutsch- und Geschichtsunterrichts vielfach praktiziert wird, oftmals das Ziel von angemessener Gedenk- und Erinnerungsarbeit verfehlt. Der Besuch zielt primär auf ein emotionales Erleben – eine Schauererfahrung – ab. Bastel bezieht sich auf die Untersuchungsergebnisse von Bert Pampel, der in seiner umfangreichen Arbeit über die Aufgabe und Rolle von Gedenkstätten zu dem Ergebnis kommt, dass eine Gedenkstätte als Ort des Lernens nur unter gewissen Rahmenbedingungen zu einer veränderten Sicht sowohl auf die Geschichte als auch die Gegenwart führen kann:

„[...] Pampel (2007) asserts that visitors arrive at memorial places with an image already formed in their minds. They are often disappointed in their expectations that events will be truly illustrated, giving them a chance to develop a sense of the place and its story in a tangible, vivid way that brings past experiences and suffering to life. Moreover, the visits do not necessarily develop empathy or concern and can also prevent commitment. The historical events in question are not perceived in relation to experiences in the present. Lastly, the organizers' claim that such visits will immunize visitors against right-wing extremism cannot be met.²⁰⁰

Sowohl Klüger als auch Pampel betonen, dass KZ-Gedenkstätten als Orte des Lernens, Nachvollziehens und Erinnerens dann ungeeignet sind, wenn Besucher mit einer bereits im Vorfeld gefassten Vorstellung und Erwartungshaltung diesen Ort aufsuchen. Um sich diesem Gedenkort öffnen und Empathie für das menschliche Leid entwickeln zu können, bedarf es einer umfassenden Vorbereitung und Bewusstseinsbildung, die in der schulischen Praxis oftmals nur mangelhaft geleistet wird. Andreas Schwantner weist darauf hin, dass aufgrund der stetig steigenden Besucherzahlen von einem „KZ-Tourismus“ durchaus die Rede sein kann, der sich auch auf den Schulalltag erstreckt:

„Die Anzahl der Menschen, die Gedenkstätten besuchen, steigt stetig. Besuchten 2003 noch ca. 80.000 Besucher die KZ-Gedenkstätte Mauthausen jährlich, so stieg die Zahl 2004 auf 210.000 und 2005 auf mindestens 250.000 Menschen. Um es salopp zu formulieren: Es ist üblich, mit Schülern Gedenkstätten zu besuchen. Leider ist die Vorbereitung oft unzureichend. Es scheint mir sogar angesichts der oben genannten Zahlen, als ob von einem »KZ-Tourismus« die Rede seine (sic.) könnte. [...] Im ersten Moment scheint es einfach zu sein, SchülerInnen auf einen Gedenkstättenbesuch vorzubereiten: schnell ein Video über KZs und ein paar Bilder im Unterricht gezeigt, ein wenig diskutiert, die Gedenkstätte

¹⁹⁹ Zier (Anm. 189), S.90.

²⁰⁰ Bastel et al. (Anm. 93), S.66.

besucht und anschließend kurz reflektiert. Das beschriebene Szenario stellt den anerkannten Status quo der schulischen »Gedenkstättenpädagogik« dar.²⁰¹

Die von Klügers und Schwantner geäußerte Kritik an den praktizierten Formen von Erinnerungsarbeit zeigen, dass eine schulische Auseinandersetzung mit Holocaust-Literatur, die didaktisch und inhaltlich angemessen auf das Thema eingeht, einen nachhaltigeren Beitrag zur Bewusstseinsbildung und Vergangenheitsbewältigung leisten kann, als ein mangelhaft vorbereiteter Gedenkstättenbesuch. Klüger argumentiert im Text weiter, dass auch das Schreiben über die Erfahrungen im KZ gewisse Schwierigkeiten birgt, da eine zeitliche und räumliche Distanz zum Geschehenen besteht:

„Aber das KZ als Ort? Ortschaft, Landschaft, landscape, seascape – das Wort Zeitschaft sollte es geben, um zu vermitteln, was ein Ort in der Zeit ist, zu einer gewissen Zeit, weder vorher noch nachher. [...] Es ist unsinnig, die Lager so darstellen zu wollen, wie sie damals waren. Aber fast so unsinnig ist es, sie mit Worten beschreiben zu wollen, als liege nichts zwischen uns und der Zeit, als es sie noch gab.“²⁰²

Nach dieser Reflexion über Sinn und Zweck von KZ-Gedenkstätten, geht Ruth Klüger in den Abschnitten „Theresienstadt“, „Auschwitz-Birkenau“ und „Christianstadt“ dazu über, die Zustände und den Alltag in den Konzentrationslagern zu beschreiben. Die erste Station ist das Kinderheim L414 im Durchgangslager Theresienstadt, in dem sich Ruth mit dreißig gleichaltrigen Mädchen einen kleinen Raum teilen muss. Sie beschreibt Theresienstadt als einen Ort der Überbevölkerung, an dem sie ständig unter Hunger und Durst leidet:

„Da war jede Menge an Mangel und keine Grenze der Beschränkung. Wenn das gut ist. Gut war nur, was die Juden daraus zu machen verstanden, wie sie diese Fläche von weniger als einem Quadratkilometer tschechischer Erde mit ihren Stimmen, ihrem Intellekt, ihrer Freude am Dialog, am Spiel, am Witz überfluteten. Was gut war, ging von unserer Selbstbehauptung aus.“²⁰³

Diese Passage, die auch definitiv im Unterricht erörtert werden sollte, zeigt, dass sich die deportierten Juden nicht als apathische Opfer fühlten, sondern sich um eines kulturelles und soziales Leben innerhalb des Lagers bemühten. Dieser Aspekt ist auch für die Persönlichkeitsentwicklung der Protagonistin von Bedeutung, da sie das Lager Theresienstadt rückblickend als einen ambivalenten Ort beschreibt, der sie nachhaltig verändert hat:

„Ich hab Theresienstadt irgendwie geliebt, und die neunzehn oder zwanzig Monate, die ich dort verbrachte, haben ein soziales Wesen aus mir gemacht, die ich vorher in mich versponnen, abgeschottet, verklemmt und vielleicht auch unansprechbar geworden war. In Wien hatte ich Ticks, Symptome von Zwangsneurosen, die überwand ich in Theresienstadt, durch Kontakte, Freundschaft und Gespräche. [...]

²⁰¹ Andreas Schwantner: Hitlers Rehkitz und die Vorbereitung auf einen KZ-Besuch. In: Ide 2006, (H.2), S.93-104, Zit. S.97.

²⁰² Klüger (Anm. 148), S.78.

²⁰³ Klüger (Anm. 148), S.103.

Ich hab Theresienstadt gehaßt, ein Sumpf, eine Jauche, wo man die Arme nicht ausstrecken konnte. Ein Ameisenhaufen, der zertreten wurde.“²⁰⁴

Auch Machtans weist auf die im Text artikulierten Widersprüchlichkeiten hin, die den kontinuierlichen Identitätswandel der Protagonistin hervorheben: „Widersprüchliche Haltungen sind [...] nicht als Hinweis auf ein »gespaltenes Ich« zu lesen, sondern [...] als identitätskonstituierende Eigenschaft des Ichs: als Verweigerung gegenüber vereinfachter Einordnung.“²⁰⁵ Wie bereits angesprochen durchläuft Ruth während dieses Abschnitts eine persönliche Weiterentwicklung. Die soziale Isolation und Zurückgezogenheit während der Zeit in Wien führt dazu, dass Ruth sich nicht auf die anderen Kinder einstellen kann. Sie wird zur Außenseiterin entwickelt aber bald soziale Kompetenz:

„Ich dämmerte wochenlang vor mich hin, in dem finsternen Loch, wo wir hausten, dann im Spital, in einem großen Saal, wo mir die anderen Kinder ein Greuel waren, und hatte es gründlich satt weiterzumachen. Ich war schrullig, exzentrisch, asozial geworden. Es gab nichts mehr, worauf man sich freuen konnte.“²⁰⁶

„In den ersten Wochen war ich die Außenseiterin, die Dumme, Ungeschickte, über die sich die anderen im Zimmer lustig machten. Ich weiß nicht recht, welche die eigenbrötlerischen Angewohnheiten waren, die mich von den anderen Kindern absetzten, denn man sieht sich ja nicht selber. Es werden wohl Exzentrizitäten gewesen sein, die sich in der Wiener Einsamkeit, dieser paradoxen Einsamkeit unter Kranken, Krankenpflegern und zu vielen Erwachsenen im beengten Wohnraum, herausgebildet hatten. [...] Ich begann, auf die Eigenheiten der anderen Kinder zu achten und merkte, daß es nicht so schwierig war, mich auf sie einzustellen, und entwickelte schließlich ein Talent für Freundschaft, das ich bis heute zu haben meine.“²⁰⁷

Ruth Klüger intensiviert die Darstellung von Brutalität und der menschenunwürdigen Lebensverhältnisse im Abschnitt „Auschwitz-Birkenau“. Sie berichtet über den Transport in Viehwaggons, die Selektion an der Rampe, das Krematorium, das Eintätowieren der Gefangenenummer, die stundenlangen Appelle, Hitze, Hunger und Durst. Auch Michael Ossar unterstreicht die Qualität und Bildgewaltigkeit von Klügers Darstellung:

„Weiter leben is the story of three concentration camps seen through the eyes of a teenager with fine perception for details that escaped the attention of more jaded adults, details that burn themselves in the consciousness of the reader. We learn that the children in Theresienstadt who came from Poland in August 1943 are afraid to use the shower for fear of poison gas, a fear based on rumours that the less perceptive adults do not credit. We learn that when the doors of the cattle cars are opened just at the moment when the air has become impossible to breath, instead of the expected fresh air, the child is confronted with the gruesomely sweet smell of the crematoria, equally impossible to breathe.“²⁰⁸

Die Kapitel, in denen die Zustände im Lager nachgezeichnet werden, bilden neben den Passagen zur Stigmatisierung und Verfolgung den zweiten großen Schwerpunkt der geplanten

²⁰⁴ Klüger (Anm. 148), S.103-104.

²⁰⁵ Machtans: (Anm. 176), S.172.

²⁰⁶ Klüger (Anm. 148), S.65

²⁰⁷ Klüger (Anm. 148), S.88-89.

²⁰⁸ Ossar: (Anm. 173), S. 676.

Unterrichtseinheit. Auch hier bietet sich kontrastive Textarbeit mit korrespondierenden Ausschnitten aus den anderen Texten an. Zusammenfassend sollen hier zwei Belegstellen angeführt werden, in denen die Autorin ohne emotionalen Gehalt in kühler Sachlichkeit das Leben im KZ Auschwitz-Birkenau skizziert. Es ist gerade die emotionslose, auf das Notwendigste reduzierte Sprache, die das Beschriebene umso drastischer hervortreten lässt:

„Aber ich war ans Hungern gewöhnt und verbinde es nicht besonders mit Auschwitz. Die physischen Erinnerungen an Auschwitz sind Hitze (beim Appell), Gestank (der Rauch überm Lager) und vor allem Durst. [...] in Auschwitz war nie genug Wasser für mich, und in der Luft war Asche.“²⁰⁹

„Und dann die nackten Leichen gehäuft auf Lastwagen, durcheinander in der Sonne, umschwärmt von Fliegen, wirres Haupthaar, spärliches Schamhaar, Liesel läuft weg in Entsetzen, ich, fasziniert, starr noch länger hin.

Auch während des Aufenthalts in Auschwitz kommt es während der Selektion für den Transport zwischen Ruth und ihrer Mutter zu einem Konflikt, auf den im nächstfolgenden Kapitel noch näher eingegangen wird. In dieser Szene entscheidet das selbstlose Handeln einer Jüdin, die bei der Selektion assistiert, über das *Weiterleben* der Protagonistin. Durch ihre Ermutigung gibt Ruth während der Selektion ein falsches Alter an und wird für den Abtransport in ein Arbeitslager ausgewählt. Dieses Ereignis wird von Klüger auch im nächsten Abschnitt „Christianstadt“ reflektiert und in Beziehung zum früher geäußerten Bestreben zu *überleben* und Zeugnis abzulegen gesetzt:

„Aber die Hoffnung ist ja an und für sich zukunftsorientiert. Man sagt sich, jetzt geht’s mir schlecht, später wird es mir gut gehen. Jetzt habe ich Angst, später werde ich über Angst etwas auszusagen haben. Ich erzähle also nur meine Spielart eines weitverbreiteten Trostes durch Projektion. Nicht in diesem unmöglichen Jetzt befangen bleiben. Zeuge sein wollen bedeutet ja: Es wird eine Zeit geben, wo das hier vorbei sein wird, und diese Nummer nur noch Indiz, Beweismaterial.“²¹⁰

„Wer schreibt, lebt. Der Bericht, der eigentlich nur unternommen wurde, um Zeugnis abzulegen von der großen Ausweglosigkeit, ist dem Autor unter der Hand zur »escape story« gediehen. Und das wird nun auch zum Problem meines Rückblicks. Wie kann ich euch, meine Leser, davon abhalten, euch mit mir zu freuen, wenn ich doch jetzt, wo mir die Gaskammern nicht mehr drohen, auf das Happy-End einer Nachkriegswelt zusteure, die ich mit euch teile?“²¹¹

Nach dieser kurzen einleitenden Reflexion beschreibt Ruth Klüger die Lebensbedingungen im Lager und verschiedenen Formen der Zwangsarbeit. Ruth wird während des Winters zur Arbeit im Steinbruch und zu Bahnbauarbeiten herangezogen, während die Mutter in eine Munitionsfabrik geht:

„Im Steinbruch war es zum Verrecken kalt. Wir klammerten uns aneinander, aber das nützte auch nicht viel, und ich war nah am Verzweifeln. Man konnte sich so gar nicht gegen die Kälte schützen, unsere

²⁰⁹ Klüger (Anm. 148), S.121-122.

²¹⁰ Klüger (Anm. 148), S.117.

²¹¹ Klüger (Anm. 148), S.140.

Kleidung war viel zu dünn, Zeitungspapier hatten wir an den Füßen, das half, aber nicht genug, und vereiterte Wunden an den Beinen, denn es heilte so schlecht.“

Neben der Beschreibung von Zwangsarbeit und den Verhältnissen in dem von Frauen geführten Lager, setzt sich Klüger in diesem Abschnitt auch mit der Degradierung der Juden auseinander und führt die rassistische Ideologie der Nazis ad absurdum:

„Schon damals hat mich der Gedanke gestreift, der heute bei mir noch tiefer sitzt als die Empörung über das große Verbrechen, nämlich das Bewusstsein der Absurdität des Ganzen, das Widersinnige daran, die völlige Sinnlosigkeit dieser Morde und Verschleppungen [...] Das Absurde, Unvernünftige daran, wie leicht hätte es verhindert werden können, wie doch niemand etwas davon gehabt hat, daß ich Schienen getragen hab, statt auf einer Schulbank zu sitzen, und die Rolle, die der Zufall dabei spielte. [...] Die Nazis Barbaren? Lächerlich. Die waren keineswegs primitiv, sondern der Wissenschaft verpflichtet, wenn auch durch Aberglauben.“²¹²

Als die russischen Truppen im Frühjahr 1945 Richtung Westen vorrücken, werden die Gefangenen zu Fuß weiterverschleppt. Durch die chaotischen Zustände während des Marsches gelingt beiden die Flucht.

8.2.3 Dritter Teil. Deutschland

Der dritte Teil des Romans, der den Titel „Deutschland“ trägt, gliedert sich in die Abschnitte „Flucht“ und „Bayern“. Klüger schildert die Flucht, die letzten Kriegstage, die Besatzungszeit als auch die Emigration in die Vereinigten Staaten. Die Mutter nützt die Wirren des Gefangenenmarsches aus, um sich gemeinsam mit Ruth und Ditha, einem Mädchen das sie zu sich genommen hat, vom Transport abzusetzen. Mit Hilfe falscher Ausweise, die sie von einem Pfarrer erhalten, flüchten sie bis ins bairische Straubing, das bereits kurze Zeit später von den amerikanischen Truppen besetzt wird. Eine Schlüsselszene, dieses Abschnitts ist die Begegnung mit einem Zug von KZ-Häftlingen auf offener Straße:

„[...] ich ging etwas einkaufen, und plötzlich war da ein Zug von KZ-Häftlingen, die mitten durch die Stadt gingen, natürlich nicht auf dem Bürgersteig, sondern die Fahrbahn entlang, von Hunden und SS begleitet und bewacht. Und ich am Straßenrand. Ich hatte »uns« noch nie von außen gesehen. Was mich von denen trennte, waren nur einige Wochen, nach jahrelanger Gemeinsamkeit. Sie waren so müde, sahen allesamt wie Muselmänner aus. Dagegen waren die Schäferhunde an ihren Seiten munter und wohlgenährt. Meine früheren Leidensgefährten gingen ganz langsam und kraftlos, ich hatte mir schon einen viel festeren Schritt angewöhnt. Ich war ein deutsches Kind geworden, das an manchen Sonntagen in die Kirche ging, dort mit einiger Mühe gelernt hatte, ein Kreuz zu schlagen, auf dem Kartoffelfeld aushalf und im übrigen kam und ging, wie es ihr passte. Und da waren sie nun, meine Leute. Ich sah sie aufmerksam und eindringlich an, doch wenn mich überhaupt einer von ihnen sah, so war ich für *den* wie

²¹² Klüger (Anm. 148), S.148-149.

der Junge im Ferienlager auf dem Transport von Auschwitz nach Christianstadt für mich gewesen war: ein Fremder aus der Welt der Bewaffneten.“²¹³

Diese Szene ist für das offene Unterrichtsgespräch besonders geeignet, da durch den Wechsel der Perspektive eine Außensicht in den Text mit einfließt. Weiters vollzieht die Protagonistin hier einen scheinbaren und nur nach außen gerichteten Identitätswechsel, der durch den Erwerb der neuen Identität auf dem Papier eingeleitet wurde. Dieser Identitätswechsel ist auch mit einer weiteren Reflexion zur Überlebensschuld gekoppelt, auf die bereits in einem vorangegangenen Kapitel näher eingegangen wurde. Ruth Klüger negiert hier dezidiert ein Gefühl der Überlebensschuld, indem sie das Problem auf rationaler Ebene analysiert:

„Die Schuldgefühle der Überlebenden sind ja nicht etwa so, daß wir uns einbilden, wir hätten kein Recht aufs Leben. Ich jedenfalls habe nie geglaubt, ich hätte sterben sollen, weil andere getötet worden waren. Ich hatte ja nichts angestellt, wofür sollte ich büßen? Ein »Schulden«gefühl sollte man sagen können. Man bleibt verpflichtet auf eigentümliche Weise, man weiß nicht wem. Man möchte von den Tätern nehmen, um den Toten zu geben, und weiß nicht wie. Man ist gleichzeitig Schuldner und Gläubiger und begeht Ersatzhandlungen im Geben und Fordern, die sinnlos sind im Lichte der Vernunft.“²¹⁴

Mit dem Einmarsch der Alliierten geht auch Ruth Klügers Überlebenskampf zu Ende, den sie ebenfalls in sachlicher Sprache und reduziert beschreibt.

„Deutschland war ein geschundenes Land; es war zum geschundenen Schinder geworden. Die großen Städte standen in Flammen. Überall wurde bombardiert und dazu fielen manchmal Flugblätter, welche die Bevölkerung aufforderten, sich zu ergeben oder den Nazis Widerstand zu leisten. [...] Und eines Tages waren sie da, die Amis. Das Wetter war schön, es war Frühling geworden, sie hatten die Stadt eingenommen, indem sie mit ihren Panzern und Jeeps voranfuhr, und es hatte keine Schlacht um Straubing gegeben. Der lange Spuk, der mein Leben gewesen war, diese sieben bösen Jahre, seit Hitlers Truppen, auch sie ohne Kampf, in Österreich einmarschierten, war mit einem Mal vorbei.“²¹⁵

Während der Besatzungszeit arbeitet die Mutter für die amerikanischen Militärs, während Ruth ein Gymnasium besucht. Durch die Intervention der Mutter besteht sie das Notabitur und beginnt 1947 ein Studium an der Philosophisch-Theologischen Hochschule in Regensburg. Im Zuge des Studiums freundet sie sich mit einem deutschen Studenten namens Christoph an, mit dem sie sich intellektuell austauschen kann. Hinter dem Pseudonym Christoph verbirgt sich der Schriftsteller Martin Walser. Für Ruth, die sich im Verlauf der Handlung fortwährend mit der Frage nach der eigenen Identität auseinandersetzt, wird Christoph der Prototyp des deutschen Nachkriegsintellektuellen:

²¹³ Klüger (Anm. 148), S.185.

²¹⁴ Klüger (Anm. 148), S.185.

²¹⁵ Klüger (Anm. 148), S.188-190.

„Was mir am meisten imponierte und mich gleichzeitig irritierte, war, daß der seine Identität hatte. Der war beheimatet in Deutschland, verwurzelt in einer bestimmten deutschen Landschaft und wurde für mich der Inbegriff des Deutschen. Der wusste, wo und wer er war. Auch heute noch.“²¹⁶

Eine weitere signifikante Szene ist Ruths Abreise aus Europa, da Klüger die Szene mit einer Reflexion zur eigenen Erinnerung koppelt und der Handlung abermals durch einen Kommentar zeitlich vorausgreift:

„Als ich das Landungsbrett unseres Schiffes betrat, schaute ich angestrengt auf meine Schuhe und den Boden unter ihnen und dachte: »Den Augenblick musst du festhalten, diesen Moment, wo du Europa verlässt.« Mein Gedächtnis hat diese Anweisung sozusagen achselzuckend hingenommen und den Augenblick festgehalten. Er war unbedeutend, [...]. Die wichtigen Augenblicke werden erst durch den Filter der Erinnerung bedeutend oder typisch. [...]

Eine weitere ausführlichere Reflexion zur Vergangenheitsbewältigung im Schreiben findet sich im Epilog, auf den noch gesondert eingegangen wird.

8.2.4 Vierter Teil: New York

Ruth fällt es schwer sich als unangepasstes, kritisch denkendes Mädchen den einengenden Konventionen der amerikanischen Gesellschaft zu fügen: „In diesem ersten Jahr verfiel ich innerlich einem um sich greifenden und schwer zu fassenden Unbehagen. Heute nennt man so etwas Kulturschock, diese Umstellung auf ein anderes Land.“²¹⁷ Ruth wird als Studentin am Hunter College zugelassen und lebt gemeinsam mit ihrer Mutter in beengten und bescheidenen Verhältnissen. Vom sozialen Umfeld wird Ruth nahegelegt, die Erlebnisse die sie während des Holocaust gemacht hat einfach zu vergessen und ein neues Leben zu beginnen. Hier kommt das Motiv der Identitätssuche und der eigenen Standortbestimmung wieder ins Spiel, da die Ankunft in New York als ein Existenz veränderndes Erlebnis beschrieben wird: Ruth weigert sich ihre Identität als emanzipierte Frau mit europäisch geprägtem kulturellen Hintergrund aufzugeben, da sie sich mit dem amerikanischen Frauenbild nicht identifizieren kann:

„»Was in Deutschland passiert ist, musst du aus deinem Gedächtnis streichen und einen neuen Anfang machen. Du musst alles vergessen, was dir in Europa geschehen ist. Wegwischen wie mit einem Schwamm, wie die Kreide von der Tafel« Und damit ich sie mit meinem schwachen Englisch auch verstünde, vollführte sie die Geste des Abwischens. Ich dachte, sie will mir das einzige nehmen, was ich hab, nämlich mein Leben, das schon gelebt. Das kann man doch nicht wegwerfen, als hätte man noch

²¹⁶ Klüger (Anm. 148), S.214.

²¹⁷ Klüger (Anm. 148), S.239.

andere im Schrank. Sie wird doch auch ihre Kinder nicht wegwischen wollen, und ich hab eben die, die ich hab und kann mir keine neue konstruieren.“²¹⁸

Eine gesamtgesellschaftliche Auseinandersetzung mit dem Holocaust und eine angemessene Vergangenheitsbewältigung bleiben aus, da die Vergangenheit nicht erinnert, sondern aus dem Lebensalltag verdrängt wird. Ruth gelingt es nicht, das angespannte Verhältnis zu ihrer Mutter und das Gefühl der eigenen Überlebensschuld zu bewältigen. Sie begibt sich in psychologische Behandlung und versucht sowohl den erlittenen Kulturschock als auch das erlittene Trauma aufzuarbeiten:

„Auf dem Weg nach Hause räumte ich ihm in meinen Gedanken ein, daß er mich bessern, einen besseren Menschen aus mir machen wollte, doch nicht mir helfen, besser mit New York fertig zu werden. [...] »Was ist Gewissen?« hab ich ihn gefragt, denn ich wollte ihm sagen, daß mir die Toten zu schaffen machten, weil ich am Leben war.“²¹⁹

Wie die Mehrheit der Gesellschaft geht der Psychologe Lazi Fessler nicht auf ihre Probleme ein, sondern ist nur daran interessiert Ruth gesellschaftskonform zu machen, indem er sie als egoistische Eigenbrötlerin bezeichnet. Dies führt dazu, dass sich Ruth missverstanden fühlt und kommunikativ weiter zurückzieht: „Nur loskommen von diesen Gesprächen, die mich vernichten. Er zerstört das, was »ich« in mir sagt. Ich wurde ganz vorsichtig mit dem, was ich preisgab und was ich verschwieg. Und er wurde ungeduldig mit meiner Wortkargheit.“²²⁰ Auch das gesellschaftliche Umfeld reagiert auf die Konfrontation mit der Holocaustvergangenheit mit Ablehnung und Ignoranz:

„Hierher gehört auch, daß man die KZ-Nummer nicht gerne sah. Symbol der Erniedrigung, sagen die Leute, laß sie dir wegmachen. Symbol der Lebensfähigkeit, sage ich, denn als ich nicht mehr mich und meinen Namen verleugnen mußte, da gehörte es mit zur Befreiung, die Auschwitznummer nicht verdecken zu müssen. [...] »Wer gibt Ihnen das Recht, wie ein Mahnmal herumzulaufen?« sagte ein älterer Jude zu mir? [...] Sollten die nicht analysieren, warum der Anblick einer solchen Nummer sie so aggressiv stimmt? [...] Es hängt was an der Nummer, ein Stück Leben und viel Gedächtnis. Vielschichtig ist sie in ihrer Bedeutung.“²²¹

„Auf ihre Frage, welcher Nationalität ich denn sei, gab ich die einzig mögliche Antwort, ich sei Jüdin, in Österreich geboren. Dann sei ich einfach Österreicherin, konstatierte sie, mein Glaube hätte nichts mit meiner Staatsangehörigkeit zu tun. Mit der nicht, räumte ich ein; seit der Krieg aus sei, könne ich einen österreichischen Pass bekommen, trotzdem bestehe ein Unterschied.“²²²

Ruth leidet unter Depressionen und spielt auch mit dem Gedanken Suizid zu begehen: „Ich überlegte mir, ob man sich in einem Fluß wie dem Hudson, ertränken könnte [...]“²²³. Erneut

²¹⁸ Klüger (Anm. 148), S.230.

²¹⁹ Klüger (Anm. 148), S.245.

²²⁰ Klüger (Anm. 148), S.245.

²²¹ Klüger (Anm. 148), S.237.

²²² Klüger (Anm. 148), S.247.

²²³ Klüger (Anm. 148), S.246.

zieht sie sich in die Innenwelt zurück, konzentriert sich auf die Literatur und kann erst nach und nach Kontakte knüpfen. Zu den Frauen Marge, Simone und Anneliese verbindet sie als ihrer Studienzeit eine lebenslange Freundschaft. Erst durch die Geburt ihres Sohnes und den Umzug nach Kalifornien gelingt Ruth die Abnabelung von ihrer Mutter, die durch diese Trennung tief getroffen ist. Der Roman endet mit dem Epilog, der die näheren Umstände, die zur Niederschrift des Romans führten, beleuchtet.

8.2.5 Epilog: Göttingen

Am vierten November 1988 wird Ruth Klüger in Göttingen auf dem Weg zu einer Theatervorstellung von einem Radfahrer angefahren und zieht sich durch den Sturz eine schwerwiegende Hirnblutung zu. Die Schilderung des Unfalls beschwört Bilder des Holocausts herauf, die sich fortan nicht mehr verdrängen lassen:

„[...] er kommt gerade auf mich zu, schwenkt nicht, macht keinen Bogen, im letzten Bruchteil einer Sekunde springe ich automatisch nach links, er auch nach links, in dieselbe Richtung, ich meine, er verfolgt mich, will mich niederfahren, helle Verzweiflung, Licht im Dunkel, seine Lampe, Metall, wie Scheinwerfer über Stacheldraht, ich will mich wehren, ihn zurückschieben, beide Arme ausgestreckt der Anprall, Deutschland, ein Augenblick wie ein Handgemenge, *den* Kampf verlier ich, Metall, nochmals Deutschland, was mach ich denn hier, wozu bin ich zurückgekommen, war ich je fort?

Die Angst vor dem Zusammenprall lässt all die Bilder, die mit der Todesangst verbunden sind, schlagartig wieder an die Oberfläche treten. Das Ablaufen der Bilder ist gewissermaßen ein automatischer Überlebensmechanismus, der ihr bereits während des Holocaust das *Weiterleben* ermöglichte. Im Krankenhaus aktiviert sich auch Ruths Fluchtinstinkt: „Wenn ich nicht schlafe, strenge ich mich ganz übermäßig an. Das ist nur ein Bemühen, am Leben zu bleiben. Es war auch ein Fluchtversuch.“²²⁴ Während der Zeit im Krankenhaus versucht Ruth die zersplitterten Bilder der Vergangenheit und das Unaufgearbeitete zu verarbeiten:

„[...] und uralte Gegenstände, von denen man glaubt, man hätte sie längst in den Müll geworfen, wieder ans Tageslicht gezerrt. Man kommt sich enteignet vor, weil das Haus selbst durch die gewaltsame Störung so geschädigt und auch fremd erscheint. Nach und nach merkt man, dass in dem anscheinend heillosen Chaos mehr vom eigenen Ich steckt als in den früheren, scheinbar geordneten Verhältnissen. [...] Die Gedanken dachten sich von alleine, im Kreis oder in einer Spirale, in den wunderlichsten geometrischen Figuren, nur nicht linear. Und hingen im Raum der sich wiederholenden Krankenhaustage. Die Zeit war zersplittert, ich erlebte sie nicht als Kontinuum, sondern als Glasscherben, die die Hand verletzten, wenn man versucht, sie zusammenzufügen.“²²⁵

²²⁴ Klüger (Anm. 148), S.275.

²²⁵ Klüger (Anm. 148), S.277.

Klüger bedient sich hier der Metapher der Scherben, die stellvertretend für das in Fragmente zerbrochene Selbstbild stehen und sich unter großen Schmerz ordnen lassen. Klüger reflektiert nicht nur die eigene Vergangenheit sondern auch ihr eigenes postmodernes Erzählen, das zwar eine gewisse Stringenz besitzt, aber die erzählten Bruchstücke und Fragmente episodenhaft aneinanderreihet. Darüber hinaus evoziert dieser Ausschnitt das Bild eines statischen Passivzustands, der stark an Rilkes Gedicht »Der Panther« erinnert. Die Erinnerung, die sich im Kreis bewegt und der Neologismus der „Krankenhaustage“ verstärken den Eindruck von Gefangenschaft und Stillstand. Das „Haus“ ist eine weitere Metapher, die Ruth Klüger für die Darstellung ihres Gemütszustands heranzieht. Diese Metapher ist ungewöhnlich, da sich die Autorin bereits auf der ersten Seite als eine Person beschreibt, die nicht richtig sesshaft werden kann, „nirgendwo lange tätig ist und oft auszieht, aus Städten und Wohnungen, und die Gründe erst erfindet, wenn sie schon am Einpacken ist.“²²⁶ Dieses Haus der Erinnerung wurde durch den Unfall, der stellvertretend für den Holocaust steht, verwüstet. Das Erzählen wird zu einer literarischen Spurensicherung; zum Festhalten und Verorten der eigenen Lebensgeschichte:

„Wieder kommen mir die Tränen eines schauerlichen Selbstmitleids. Mir rinnt ja sowieso die Zeit durch die Finger, und wann hab ich je mein Leben im Griff gehabt. Scherben wo man hinschaut. Nur an meinen Unversöhnlichkeiten erkenn ich mich, an denen halt ich mich fest. Die laß mir. Ich kämpfe mit diesen Gedanken, manche spreche ich aus, andere stottere ich vor mich hin oder sie verschwinden, nachdem sie einen Augenblick wie auf einem defekten Bildschirm aufleuchteten.“²²⁷

„Ich schreib ein paar unzusammenhängende Zeilen, [...] schreibe sie noch einmal, lese sie, sie gefallen mir nicht, denn die Sprache liefert ihre Klischees gratis, die abgedroschenen Phrasen und Wörter fallen einem zu wie Vogeldreck auf den Scheibenwischer [...]. Also aussortieren, löschen, mühseliges Tagwortefinden für unausgelegene Halbdunkelgedanken.“²²⁸

Auch die Passagen, in denen Ruth Klüger die Ereignisse, die zur Niederschrift des Romans führten, können im Unterricht eingesetzt werden, da literarische Stilmittel als auch erzähltheoretische Ansätze thematisiert werden. Weiters können im Rahmen eines literarischen Gesprächs die Argumente für und gegen die von der Autorin gewählte Darstellungsform von den Lernenden erörtert werden. In das literarische Gespräch sollte inhaltlich nicht zu stark steuernd eingegriffen werden, da die Beiträge der Lernenden mit Wertschätzung behandelt sollten. Nur wenn die Lernenden das Gefühl haben, dass ihre Meinungen und Ansichten zum Text wertgeschätzt werden, kann sich ein unvoreingenommenes, offenes und anregendes Unterrichtsgespräch entwickeln, dass nicht bereits im Vorhinein festgelegte Inhalte reproduziert.

²²⁶ Klüger (Anm. 148), S.9.

²²⁷ Klüger (Anm. 148), S.279.

²²⁸ Klüger (Anm. 148), S.283.

Nach dieser ausführlichen Inhaltsskizze und den eingestreuten didaktischen Überlegungen, wird im nächstfolgenden Abschnitt näher auf den im Text dargestellten Konflikt zwischen Mutter und Tochter eingegangen.

8.3 Der Mutter-Tochter Konflikt

Neben der Darstellung des Holocaust und den Erfahrungen, die Ruth Klüger in den Konzentrationslagern Theresienstadt, Auschwitz und Christianstadt gemacht hat, nimmt die Darstellung des Mutter-Tochter Konflikts im Roman beachtlichen Raum ein. Der Konflikt zwischen Ruth und ihrer Mutter Alma Hirschel²²⁹ (1903-2000) bahnt sich schon im frühen Kindheitsstadium an. Da Ruth keine vertrauensvolle Beziehung zu ihrer Mutter aufbauen kann, öffnet sie sich nur dem Kindermädchen der Familie:

„Ich bin keine zärtliche Mutter geworden, wahrscheinlich, weil mich die aufdringlichen Zärtlichkeiten meiner eigenen Mutter, die mit unvermuteten und ungerechten Strafen und Zurechtweisungen abwechselten, anwiderten. Die Zuwendung meiner ersten Jahre galt nicht ihr, sondern einem Kindermädchen, die ich Anja nannte und sehr liebte.“²³⁰

Ruths Ablehnung manifestiert sich auch in der Zerstörung von Almas Handtasche. Die Handtasche kann als Ersatzobjekt eingestuft werden, durch das die Protagonistin ihre aufgestauten Aggressionen gegen die Mutter kanalisiert:

„Es gibt ganz frühe Erinnerungen, die alle späteren Spannungen zwischen ihr und mir vorwegnehmen. Bevor ich sechs war, habe ich ihr einmal mit der Schere, die ich gar nicht anfassen durfte, die Handtasche zerschnitten, aus selbstgerechtem Ärger; der Grund längst verwischt, versunken, ganz deutlich jedoch in der Erinnerung das Gefühl von Beleidigung, Empörung, gemischt mit dem vorweggenommenen Schuldgefühl. Ich zerschneide die Tasche vor dem großen Toilettentisch mit dem Spiegel und schau in den Spiegel, während ich es tue. Ich wollte mich für irgendetwas rächen, und nach vollbrachter Tat kam sofort die Reue. Als meine Mutter die verunstaltete Tasche entdeckte, hab ich mich gleich zu der Schandtat bekannt. Es folgte keine Strafe, nur das Gefühl, Böses getan zu haben [...]“²³¹

Die eben angeführte Belegstelle verdeutlicht, dass zwischen Mutter und Tochter eine mangelhaft ausgeprägte Kommunikation herrscht, die dazu führt, dass Konflikte verdrängt werden. Dies führt zu Schuldgefühlen und emotionaler Distanziertheit. Ruth Klüger charakterisiert die Kommunikation als eine Sprachlosigkeit: „Meine Mutter und ich hatten keine Sprache miteinander. Die ihrige dient nicht dem Gedankenaustausch, sondern der Manipulation.“²³² Ein weiteres Thema, das Ruth Klüger wiederholt aufgreift, ist der Vorwurf,

²²⁹ Vgl. Machtans (Anm. 176), S.186.

²³⁰ Klüger (Anm. 148), S.56.

²³¹ Klüger (Anm. 148), S.58.

²³² Klüger (Anm. 148), S.255.

dass es der eigenen Mutter an praktischer Lebenserfahrung und Intellekt fehlt. Sie charakterisiert sie als Zwangsneurotikerin, hebt aber auch gewisse Stärken hervor:

„Aber ich will euch erzählen, daß meine Mutter kein Glück gehabt hat im Leben. Tatkraft und Energie ja, wenn auch spät und sporadisch; Großzügigkeit, wenn auch nur selten mit Herzenswärme; viel Mut und Furchtlosigkeit, wenn auch aufgewogen von Zwangsneurosen und Paranoia. Aber Glück, nein, das nicht“²³³

„Das Unheil war aus heiterem Himmel über sie hereingebrochen, auch wenn man nachher die Vorzeichen mit Gusto an allen zehn Fingern herzählte. Politik war ein unweibliches Interessensgebiet gewesen, und im Prager Mädchenlyzeum wird man daher kaum gründliches und kritisches Zeitung lesen gelernt haben, ebensowenig die Behandlung von verlausten Kinderköpfen.“²³⁴

Die Mutter reagiert auf die Zurückweisung mit erzieherischer Härte sowie übertriebener, unangemessener Zärtlichkeit. Sie versucht Ruth an sich zu binden, was aber langfristig dazu führt, dass sich Ruth emotional zurückzieht:

„Das Verhältnis der Mutter zu ihrer Tochter in *weiter leben* ist von Abhängigkeit und Kontrolle geprägt. Die unberechenbaren Wechsel von Zärtlichkeiten und Zurechtweisungen, das Gefühl es ihr nicht recht machen zu können sowie die permanente Betonung der eigenen Überlegenheit von Seiten der Mutter sind nahezu unverändert in *Still alive* übernommen.“²³⁵

Der eben beschriebene Sachverhalt tritt besonders in der folgenden Passage hervor:

„Ich war wie ein junger Hund ohne Auslauf, und sie versuchte mich abzuhalten von den wenigen Spielen, die mir noch möglich waren. Die jüdische Kultusgemeinde stellte uns, den letzten jüdischen Kindern in Wien, Lese- und Freizeiträume zur Verfügung, und der jüdische Friedhof war unser Park und Spielplatz. Wenn ich mich, was immer seltener geschah, mit anderen jüdischen Kindern draußen herumgebalgt hatte und glücklich und ermüdet nach Hause kam, stellte sie mir eine lebensgefährliche Lungenentzündung in Aussicht.“²³⁶

Weiters zeigt diese Passage, dass Alma Verlustangst hat. Sie sieht in der Tochter nach dem Verlust ihres Mannes und ihres Sohnes Jiri den einzigen sozialen Halt im Leben. Für die Mutter wird Ruth die Projektionsfläche für ihre eigene Unzulänglichkeit und ihr Versagen. Alma wertet ihre Tochter bewusst ab und erkennt ihre Autonomie nicht an. Sie versucht Ruth weiterhin in einer Abhängigkeit zu halten: „Das Beschneiden der Freiheit ihrer Tochter, die Kontrolle, ihre Eifersucht – all das sind Merkmale ihrer »Erziehung zur Abhängigkeit« [...]“²³⁷ Diese Beobachtungen lassen sich anhand der folgenden Textstellen gut nachweisen:

„Ich war im Weg, aber vielleicht auch manchmal ein willkommenes Objekt zum Abreagieren. Im Weg und unnützlich und faul und doch, das Einzige, was ihr geblieben war.“²³⁸

²³³ Klüger (Anm. 148), S.93.

²³⁴ Klüger (Anm. 148), S.63.

²³⁵ Machtans (Anm. 176), S.183.

²³⁶ Klüger (Anm. 148), S.59.

²³⁷ Machtans (Anm. 176), S.183.

²³⁸ Klüger (Anm. 148), S.64.

„Diese Erziehung zur Abhängigkeit hat der psychiatrische Jargon bei Söhnen Kastration genannt, ein einseitiger und daher schädlicher Ausdruck, in dem nicht vorgesehen ist, daß Töchter durch dieselben Manöver genauso entmündigt werden und entmächtigt werden können. [...] Sie erzählte mir soviel Unsinn, dass ich aufhörte ihr zu glauben. Indem sie unentwegt behauptete, sie sei ein mutiges Kind gewesen, versuchte sie, ein furchtsames Kind aus mir zu machen, was ihr streckenweise gelang, aber mich letzten Endes nur von ihr entfremdete.“²³⁹

Klüger beschreibt ihre Mutter als eine Person, deren Verfolgungswahn beiden während des Holocausts das Überleben sichert. Zum Überleben tragen aber Almas Entschlossenheit und Wagemut bei; Eigenschaften die sie besonders während der Selektion in Auschwitz zeigt:

„Der Verfolgungswahn meiner Mutter, der schon immer in ihr saß, hatte sich in den Hitlerjahren mit einer mörderischen Wirklichkeit gedeckt, die alle Phantasien übertraf, und seither hat sie es schwer, die Wirklichkeit richtig einzuschätzen.“²⁴⁰

„Da bog meine Mutter, wie gerufen, um die Ecke. Ein Blick, und sie stürzte sich, eine feuersprühende Furie, auf den Mann: gegen ihre schäumende Wut ist die seine ein Waisenkind, hinter ihren Beschimpfungen steht die Empörung über Mörder, hinter seinen nur der Rausschmiß und Einquartierung. Zudem hatten ihre Drohungen die Autorität der Siegermächte hinter sich. [...] Die kleinste und schwächste (sic.) unter dem Judenvolk war ihm gelegen gekommen. Nur mit meiner Mutter hatte er nicht gerechnet. Wir waren verhaßt, Parasiten einer verjudeten Militärregierung.“²⁴¹

Die Darstellung der Mutter ist nicht durchwegs negativ gehalten, sondern hebt auch die positive Fürsorglichkeit hervor, die jedoch auch wie alle anderen Charaktereigenschaften und „selbst ihre großzügigsten Handlungen [...] nicht berechenbar“²⁴² bleiben. Der Umstand, dass Alma Ruth eine gewisse Eigenständigkeit ermöglicht, führt zu einer vorübergehenden Entspannung des Verhältnisses:

„Meine Mutter lud jeden ein, war gut zu jedem. Es war die Zeit, in der ich sie am meisten geliebt und verehrt habe, damals, als sie willig war, alles zu teilen und ich sie mit anderen teilen durfte. Allerdings war es auch eine Zeit, in der ich nicht viel mit ihr zusammen war. Sie hatte jetzt eine Stelle in Regensburg [...]. Da half sie Kontakte zwischen versprengten Familien herstellen, trug eine grüne Uniform, sah frisch und gesund aus und kam nur am Wochenende nach Straubing.“²⁴³

Die Mutter beweist im Verlauf der Handlung wiederholt Weitblick und taktisches Geschick, vor allem als sie Ruth das Notabitur ermöglicht und damit den Grundstein für ihr späteres Studium und Geistesleben legt:

„Nach einem Jahr dieses Privatunterrichts bestand ich eine Art Notabitur am Straubinger Gymnasium im Alter von knapp 15 Jahren. Daß ich es schaffte und daß ich überhaupt zugelassen wurde, habe ich bestimmt nicht meinen Talenten zu verdanken gehabt, sondern meiner Mutter und ihrer Verbindung mit den Besatzungsmächten. Sie sprach beim Direktor der Schule vor. Vielleicht hat sie ihn und seine Kollegen mit Zigaretten bestochen, vielleicht hat sie ihn eingeschüchtert mit den Amerikanern, vielleicht hat sie ihn gerührt mit dem Schicksal des armen Häftlingskindes, oder sie hat nur überzeugend dargelegt,

²³⁹ Klüger (Anm. 148), S.117.

²⁴⁰ Klüger (Anm. 148), S.156.

²⁴¹ Klüger (Anm. 148), S.198-199.

²⁴² Machtans (Anm. 176), S.183.

²⁴³ Klüger (Anm. 148), S.206.

daß es der Schule gleichgültig sein könne, ob ich mit einem Straubinger Reifezeugnis nach New York ginge, denn hierbleiben würde ich ja doch nicht.“²⁴⁴

Trotzdem setzen sich die Spannungen zwischen Ruth und Alma auch nach der Emigration in die Vereinigten Staaten fort, da Alma in ihrem Verhalten konstant zwischen Zuneigung und Zurückweisung schwankt und Ruth weiterhin als Kleinkind behandelt:

„Sie zwängte mich in Kleinmädchenkleider. [...] Wenn ich meine Mutter bat, mir mit diesem Problem zu helfen, machte sie sich lustig über mich (»Kämm dich mehr«, sagte sie), was mich bis zur Weißglut reizte. Wie sie mich als Kind abwechselnd abgeknutscht und gehorfeigt hatte, so machte sie mir jetzt überschwängliche Komplimente oder beanstandete mein Aussehen aufs heftigste, übergangslos. Abwechselnd versicherte sie mir, wie hübsch ich sei und daß ich mir mehr mühe geben müsse, einen Mann zu finden. Beide Behauptungen schienen mir unangebracht und waren mir peinlich.“²⁴⁵

Die räumliche Einengung und die fehlende Rückzugsmöglichkeit führen dazu, dass Ruth abermals zu ihrer Mutter auf Distanz geht. Der Konflikt steigert sich zu einem Hassgefühl, das von den konstanten abwertenden Kommentaren der Mutter genährt wird:

„Vertrauensselig erzähle ich dem Lazi Fessler, wie es zu Hause sei, die ständigen Reibereien, ich könne meiner Mutter nichts rechtmachen, und dabei ließe sie mich nie in Ruhe, über jeden meiner Handgriffe fälle sie ein negatives Urteil. Wenn sie Besuch habe, erlaube sie mir nicht, mich diskret zurückzuziehen [...], sondern stelle mich vor den Gästen bloß, und wenn ich sage, ich müsse arbeiten das heißt lernen, dann sagt sie gleich, lernen ist nicht arbeiten, du arbeitest ja nicht, ich arbeite für dich.“²⁴⁶

Ruths Abwehrhaltung richtet sich gegen Almas Vereinnahmung und Versuche Ruth in einer Abhängigkeit zu halten. Ruth verdient durch diverse Aushilfsjobs ihr eigenes Geld, um sich aus der mütterlichen Umklammerung und der aufgezwungenen Wohngemeinschaft zu lösen:

„Sie will mich quälen, kränken mit ihren Vorurteilen, was denn sonst? Sie will mir die Freunde vermiesen, nehmen will sie, einfach so, mir etwas wegnehmen. Ich schrie, schrie sie an und schrie vor mich hin zur eigenen Beruhigung. Ich hasste sie gründlich.“²⁴⁷

„Vielleicht hat sie gar nicht bewußt gelogen, sondern glaubte selbst, daß ich, je erwachsener ich wurde, sie desto mehr benötigte. Um für meinen Unterhalt aufzukommen, zahlte ich fast alles, was ich verdiente, in eine gemeinsame Kasse; da wir nie abrechneten, mußte ich noch immer um Geld bitten. Meine Mutter war nicht geizig, sie wollte mich nur abhängig. [...] Sie durchstöberte meine Sachen, kam ohne zu klopfen in mein Zimmer, sie beroch meine Unterwäsche. Heute noch kann es vorkommen, daß sie in meinem Arbeitszimmer den Papierkorb durchwühlt, auf der Such nach Etwas Privatem.“²⁴⁸

Nachdem die inhaltlich relevanten Aspekte und Motive des Romans dargelegt wurden, wird im nächsten Kapitel näher auf Mirjam Presslers Kinder- und Jugendroman »Malka Mai« eingegangen als auch der biographische Hintergrund der Autorin näher beleuchtet.

²⁴⁴ Klüger (Anm. 148), S.207.

²⁴⁵ Klüger (Anm. 148), S.234 .

²⁴⁶ Klüger (Anm. 148), S.242.

²⁴⁷ Klüger (Anm. 148), S.256.

²⁴⁸ Klüger (Anm. 148), S.259-260.

9 Mirjam Pressler: Ein kurzer Überblick über Biographie und Werk

Mirjam Pressler wird am 18.06.1940 als uneheliches Kind in Darmstadt geboren und wächst bei Pflegeeltern auf. Ihre Schulzeit absolviert sie in einem Darmstädter Gymnasium und im Internat Bensheim. Sechs Semester lang studiert sie an der Hochschule für bildende Künste in Frankfurt am Main, bevor sie längere Zeit in Israel in einem Kibbuz²⁴⁹ lebt. Die Ehe mit einem Israeli, aus der drei Kinder hervorgehen, ist nur von kurzer Dauer. Deshalb beschließt Mirjam Pressler ab 1970 einen Jeansladen zu betreiben, um als alleinerziehende Mutter den Lebensunterhalt zu bestreiten. Ab 1979 arbeitet sie als Bürokraft und beginnt aus der finanziellen Notwendigkeit heraus mit dem Schreiben:

„Aus wirtschaftlicher Not und weil sie in verschiedenen bürgerlichen Berufen scheiterte, begann sie 1978/79 zu schreiben. [...] Pressler begann mit sensiblen, stark autobiographisch bestimmten Erzählungen von Jungen und Mädchen, die in bedrückenden Verhältnissen leben müssen und unter Ängsten und Einsamkeit leiden.“²⁵⁰

In ihrer Erstveröffentlichung »Bitterschokolade« thematisiert sie das Thema Essstörungen unter Jugendlichen: Eva, die weibliche Hauptfigur des Romans kompensiert die familiären Konflikte durch Fressorgien und wird wegen ihrer Korpulenz von ihrem sozialen Umfeld ausgegrenzt. In diesem Text wird die Frage nach Selbstwertgefühl und eigener Identität gesellschaftskritisch hinterfragt. Zwischen 1980 und 1986 entstehen in einer ersten Phase sechs Kinder- und Jugendromane sowie zwei Erzählungen, in denen die Autorin verstärkt ihre Kindheitserfahrungen in die Texte einfließen lässt:

„Indem die Autorin zu schreiben begann, drängten sich ihr Bilder und Figurenkonstellationen auf, in und mit denen sie ihre eigenen Kindheitserfahrungen aufarbeiten konnte. Sie tat es auf eine eindringlich-bedrückende und auf traditionelle Tabus der Kinderliteratur keine Rücksicht nehmende Weise, die den innovativen Charakter ihrer Erzählungen als Kinder- und Jugendliteratur wesentlich bestimmt.“²⁵¹

Es zeigen sich die „bei Pressler immer wiederkehrende[n] (sic.) Motive: beengte soziale Verhältnisse, reduzierte Kernfamilie mit fehlendem Vater, Leiden der Protagonistin und Nichtkennen (bzw. Nichthaben) eines Vaters, Nichtsprechenkönnen über Probleme.“²⁵² Ein weiteres Kennzeichen dieser literarischen Frühphase ist die Erzählstruktur: Pressler konzentriert die Handlung vorzugsweise auf eine Hauptperson und erzählt überwiegend in der

²⁴⁹ Bezeichnet eine sozialistisch-zionistisch geprägte basisdemokratische Wohngemeinschaft mit Gütergemeinschaft, die vorwiegend im ruralen Raum angesiedelt sind.

²⁵⁰ Malte Darendorf: Mirjam Pressler. In: Jörg Knobloch [Hrsg.]: Lexikon Deutsch : Kinder- und Jugendliteratur Autorenportraits und literarische Begriffe. Freising: Stark Verlag, 1998, S.114-115.

²⁵¹ Malte Darendorf: Essay zu Mirjam Pressler. In: Kritisches Lexikon der deutschen Gegenwartsliteratur KLG. <http://www.nachschlage.net/> (zuletzt aufgerufen am 23.03.2011)

²⁵² Darendorf (Anm. 250).

Ich-Form. Darüber hinaus betont Dahrendorf, dass die Autorin zu diesem Zeitpunkt noch sehr unmittelbar schreibt und auf literarische Stilmittel weitgehend verzichtet:

„Die Neigung, das eigene Thema zu dem ihrer Erzählungen zu machen, führt zu einer gewissen Distanzlosigkeit des Erzählens; auch Humor oder Ironie – als Mittel der Distanzierung von bedrängender Erfahrung – stehen der Verfasserin in dieser frühen Phase ihrer Schriftstellerei noch nicht zur Verfügung. In dieselbe Richtung geht auch die Vorliebe der Verfasserin für das Präsens – von den bis 1986 erschienen Romanen und Erzählungen ist nur »Bitterschokolade« durchgehend im Präteritum erzählt.“²⁵³

Die erste Phase erreicht mit den stark pessimistischen Texten »Kratzer im Lack« (1981) und »Novemberkatzen« (1982) ihren Höhepunkt, da Pressler sozialkritisch und realistisch verschiedene familiäre Probleme und Fehlentwicklungen darstellt:

„Bei »Kratzer im Lack« (1981) handelt es sich um eine auf zwei Ebenen erzählte Geschichte: Ein von seinem Vater als Versager beschimpfter Junge ermordet eine Ladenbesitzerin, als er glaubt, dass sie von Kratzern weiß, die er den glanzvollen Automobilen- Symbolen der Konsumgesellschaft - beigebracht hat: der Täter als Opfer unterdrückender Erziehung. In der autobiographischen Erzählung »Novemberkatzen« (1982), einer der eindringlichsten und bittersten der Verfasserin, steht die 10-jährige Außenseiterin Ilse im Mittelpunkt. Der Vater hat die Familie verlassen, die Mutter steht ihren vielen, teilweise unehelichen Kindern hilflos gegenüber. Zudem ist Ilse den sexuellen Belästigungen eines Jungen ausgesetzt.“²⁵⁴

Diese autobiographische Phase findet mit »Zeit am Stiel« (1982) ihren vorläufigen Abschluss. In den Texten »Katharina und so weiter« (1984) und »Nickel Vogelpfeifer« (1986) „nähert sich die Autorin stärker der Form der Kindergeschichte im üblichen Sinne an; die autobiographische Fundierung scheint ebenso zurückzutreten wie das Niederdrückende, Bedrängende.“²⁵⁵ Von besonderer Bedeutung ist Mirjam Presslers umfangreiche Übersetzungsarbeit im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur. Mit mehr als einhundert Büchern, die sie aus dem Englischen, Hebräischen und dem Afrikaans übertragen hat, zählt sie zu den führenden Übersetzerinnen der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur:

„Es finden sich darunter psychologische Kinderromane, Mädchen-, Entwicklungs- und Adoleszenzromane sowie zeitgeschichtliche Erzählungen mit einem Akzent auf dem Thema Judenverfolgung und »Drittes Reich«. Sie hat der deutschen Kinderliteratur eine Reihe bedeutender ausländischer Autoren und Autorinnen von zeitgeschichtlicher Erzählliteratur erschlossen.“²⁵⁶

Presslers Interesse an sozialen Randgruppen und sozialen Außenseitern ist unter anderem ein Grund für Presslers Auseinandersetzung mit dem Thema Holocaust. Der Roman »Malka Mai«, auf den im nächsten Kapitel ausführlich eingegangen wird, als auch weitere von Pressler übersetzte Texte setzten sich mit der Thema Judenverfolgung auseinander.

²⁵³ Dahrendorf (Anm. 251).

²⁵⁴ Dahrendorf (Anm. 250), S.114-115.

²⁵⁵ Dahrendorf (Anm. 251).

²⁵⁶ Dahrendorf (Anm. 251).

Hinsichtlich ihrer Beschäftigung mit dem Holocaust ist vor allem ihre kritische Ausgabe der Tagebücher der Anne Frank, die sie aus dem Niederländischen übertragen hat, hervorzuheben. Durch die intensive Beschäftigung mit dem Werk Anne Franks entstand auch die, mit fiktiven Elementen erweiterte Lebensgeschichte »Ich sehne mich so. Die Lebensgeschichte der Anne Frank« (1992). Pressler zeichnet ein umfangreiches und kritisches Bild der Anne Frank. Mirjam Pressler zählt ferner aufgrund ihres eigenen umfangreichen literarischen Werks zu den wichtigsten deutschsprachigen Autorinnen der Kinder und Jugendliteratur. Mirjam Pressler wurde unter anderem mit folgenden Preisen ausgezeichnet: Oldenburger Kinder- und Jugendbuchpreis (1980), Deutscher Jugendliteraturpreis (1988; 1995; 2001), Sonderpreis für Übersetzungen im Rahmen des Deutschen Jugendliteraturpreises (1994) und Deutscher Bücherpreis (2004). Die Autorin ist Mitglied des PEN-Zentrums und lebt in München.

Nachdem die Biographie als auch das literarische Gesamtwerk der Autorin im Überblick skizziert wurde, wird im nächstfolgenden Abschnitt auf den Roman »Malka Mai« näher eingegangen. Neben einer detaillierten Inhaltsangabe und Interpretation, wird auch besonders auf die Darstellung des Holocaust sowie die zentralen Themen des Romans eingegangen.

9.1 Inhalt, Interpretation und Darstellung des Holocaust im Roman »Malka Mai«

Die Vorlage für den Roman »Malka Mai« lieferte die Lebensgeschichte einer real existierenden Frau, die heute in Israel lebt. Mirjam Pressler hat Malka Mais lückenhaften Lebenslauf durch fiktive Elemente und Ereignisse ergänzt, um eine nachvollziehbare und geschlossene Lebensgeschichte zu gestalten: Dies betont sie auch deutlich im Nachwort:

„Vor vier Jahren, 1996, habe ich Malka Mai in Israel getroffen und sie hat mir ihre Geschichte erzählt, beziehungsweise das, was sie noch weiß. [...] Malka ist also eine reale Person, trotzdem ist die Geschichte, die in diesem Buch erzählt wird, weitestgehend fiktiv. Ich musste mir eine genaue Geschichte ausdenken, weil Malka Mai sich nur an wenige Eckpunkte erinnert, sie war zu jung, sie hat diese schwere Zeit verdrängt.“²⁵⁷

Im Zentrum der Romanhandlung stehen die siebenjährige Protagonistin Malka und ihre Mutter Hanna Mai, eine jüdische Ärztin und alleinerziehende Mutter. Gemeinsam mit ihrer 16-jährigen Schwester Minna lebt die Familie in der von Deutschen besetzten Kleinstadt Lawaozne, die nahe der ungarischen Grenze liegt. Der aus Danzig stammende Vater der

²⁵⁷ Mirjam Pressler: Malka Mai. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg, 2001, S.323.

Kinder, zu dem Hanna kein liebevolles Verhältnis hatte, hat sich bereits Jahre zuvor angesichts der bedenklichen politischen Entwicklungen nach Israel abgesetzt.

„Hanna zog es nicht zu ihrem Mann, sie hatten schon längst keine Ehe mehr geführt. Eigentlich war es noch nie eine richtige Ehe gewesen, [...] Hanna dachte an den Mann, der doch der Vater ihrer Töchter war wie an einen Fremden. Sie wusste, genau genommen, nicht mehr, warum sie ihn geheiratet hatte. [...] Andere Männer, andere Liebschaften, waren ihr viel stärker in Erinnerung geblieben.“²⁵⁸

Die Handlung des Flucht- bzw. Entwicklungsromans umspannt knapp sieben Monate und setzt im September 1943 ein. Aus wechselnder Perspektive wird die Fluchtgeschichte von Malka und Hanna erzählt:

„Die Flucht und die Mutter-Tochter-Beziehung sind die zentralen Themen des Romans, die sich gegenseitig konstituieren und vorantreiben. In ihrem Zusammenspiel erfordern sie ein komplexes Verständnis. Die Entfremdung von Mutter und Tochter muss einerseits vor dem Hintergrund der Beweggründe Hannas für ihre Entscheidung, Malka zurückzulassen, gesehen werden – gleichzeitig sind die Erfahrungen, die Malka auf der weiteren Flucht gemacht hat, zu berücksichtigen.“²⁵⁹

Die Handlung ist durch einen raschen Wechsel von Orten und Personen gekennzeichnet, die nur durch ein grobes Zeitgerüst zusammengehalten werden. Jeanette Hoffmann bezeichnet »Malka Mai« als einen komplexen und anspruchsvollen Roman, der sich von der Masse der Holocaust-Literatur insofern abhebt, als er an Lehrende als auch Lernende hohe Anforderungen stellt und entsprechend sorgfältig didaktisiert werden sollte:

Durch die perspektivisch gebrochene Erzählweise, die Differenziertheit in der Figurenzeichnung und die sprachliche und symbolische Dichte ragt der Roman aus der zeitgeschichtlichen Kinder- und Jugendliteratur heraus und stellt hohe Verstehensanforderungen an die RezipientInnen.²⁶⁰

„Die Orientierungslosigkeit auf der Flucht wird durch die Art der Überschriften verstärkt, welche die Geschichte nicht nach Orten oder Ereignissen strukturieren, sondern lediglich zeitlich in Monate einteilen.“²⁶¹ Der Roman weist eine Ringkomposition auf, da die Handlung im Lawoczne beginnt und endet. Obwohl Hanna als Ärztin nicht länger praktizieren darf, wird sie von den Leuten der schwach besiedelten Region immer wieder um Hilfe gebeten. Hanna reagiert auf die zunehmende nationalsozialistische Gefahr mit Rückzug und Verdrängung; Strategien, die in weiterer Folge Malka auf der Flucht das Überleben sichern. Trotzdem führt Hannas fehlender Weitblick dazu, dass sie die Familie in Gefahr bringt und die Chance einer vorzeitigen Flucht ungenützt verstreichen lässt:

²⁵⁸ Pressler (Anm. 257), S.70.

²⁵⁹ Jeanette Hoffmann: „sie kann ja nicht verstehen, warum ihre Mutter sie zurücklässt“ – Zeitgeschichtliche Jugendliteratur und kommunikatives Gedächtnis in literarischen Gesprächen. In: Jens Birkmeyer: Holocaust-Literatur und Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008, S. 165.

²⁶⁰ Ebd. S. 164.

²⁶¹ Annett Davideit und Jeanette Hoffmann: Was Menschen Menschen antun können. In: Praxis Deutsch 188 (2004), S.42-47, Zit. S.43.

„Sie war doch nicht schuld am Krieg, sie war nicht schuld an der Situation. Man konnte ihr höchstens vorwerfen, dass sie die Situation falsch eingeschätzt hatte, dass sie sich so lange in Sicherheit gewiegt hatte. Aber Weitsicht und Planung waren noch nie ihre Stärke gewesen.“²⁶²

„Sie hatte die Gefahr nicht gesehen, sie hatte sie nicht sehen wollen, weil sie von so unerwarteter Seite kam. Wären es blutrünstige, mordende Horden gewesen, die in die Häuser der Juden eindringen, hätte sie die Gefahr sofort verstanden, die Angst vor Pogromen lag ihr im Blut, mit diesen Geschichten war sie aufgewachsen, Pogrome bedeuteten Gewalt und Tod. Aber ein Deutscher in einem sauberen Anzug, in einer gebügelten Uniform, der eine Verordnung unterschrieb? Sie hatte nur an bürokratische Schikanen geglaubt, hatte gedacht, man müsse nur den Kopf einziehen und abwarten.“²⁶³

Während Malka zum Spielen bei einer Freundin namens Veronika ist und kurz darauf von Frau Schneider wegen der bevorstehenden Deportation nach Hause geschickt wird, macht sich Hanna auf den Weg in den Nachbarort Kalne, um einem Bauer, der sich beim Holzhacken verletzt hat, zu helfen. In Kalne treiben deutsche Grenzsoldaten Juden für die Deportation zusammen. Nachdem Minna und Malka in Kalne eintreffen, verhilft Pucher, ein deutscher Offizier, Hanna zur unmittelbaren Flucht Richtung Ungarn:

„Was für eine überstürzte und planlose Flucht, dachte sie. Aber Puchers Gesicht hatte sie, mehr als seine Worte, vom Ernst ihrer Lage überzeugt, sie waren in Gefahr, vielleicht in Lebensgefahr, wenn man den Gerüchten, die sie immer wieder gehört und nicht geglaubt hatte, doch etwas dran war.“²⁶⁴

Diese Szene sollte im Unterricht gemeinsam mit dem Abschnitt über den Juden Chaim Kopolowici erörtert werden, da Pressler in der Darstellung nicht zu vereinfachten Gut-Böse Schemata greift, sondern Täter als auch Opfer differenziert darstellt. Pressler formt die deutschen und jüdischen Charaktere ambivalent aus: In dieser Szene wird der deutsche Offizier Pucher, nicht ausschließlich als Handlanger der Nationalsozialisten gezeigt, sondern auch als Mensch, der Einfühlungsvermögen besitzt und zu Mitleid fähig ist. Er ermöglicht und Hanna und ihren Töchtern die Flucht und handelt gegen die Interessen der Nazis:

„»Alle werden weggebracht«, sagte der Deutsche leise zu ihrer Mutter. »Alle Juden des Bezirks werden umgesiedelt.« »Auch diejenigen, die für die Deutschen arbeiten?« fragte die Mutter. Er nickte. »Jude ist Jude, da werden keine Unterschiede gemacht.« Dann sagte er so laut, dass seine Kameraden es hören mussten. »Kümmern sie sich jetzt um ihren Patienten, Frau Doktor, wir holen Sie später.« Und leise fügte er hinzu: »Laufen Sie weg, Frau Doktor, sofort. Sie müssen über die Grenze.«²⁶⁵

Kurz darauf teilt sich die Handlung in eine zweisträngige Fluchtgeschichte. Die Strapazen der unvorbereiteten Flucht, die der kleinen Malka alles abverlangen, führen dazu, dass Malka erkrankt. Die roten Schnürsandalen, die Malka trägt, fügen ihr Fleischwunden zu, die sich während des langen Fußmarsches entzünden und Malka schwächen. Mehrere Leute gewähren

²⁶² Pressler (Anm. 257), S.100-101.

²⁶³ Pressler (Anm. 257), S.162-163.

²⁶⁴ Pressler (Anm. 257), S.29.

²⁶⁵ Pressler (Anm. 257), S.25.

Hanna und ihren Töchtern Unterschlupf und unterstützen die Flucht. Das Überschreiten der ungarischen Grenze wird von der Autorin besonders in Szene gesetzt, da sie Malkas und Hannas Gedanken werden in Form eines Naturparallelismus wiedergegeben:

„»Ungarische Rehe«, sagte Malka andächtig. Dann schaute sie Hanna an und fragte: »Gehen die eigentlich auch manchmal über die Grenze?« Es war Minna, die ihr antwortete, in einem immer noch streitlustigen Ton: »Ja, aber nicht heimlich.« »Wenn wir doch auch Rehe wären ...« sagte Malka und Minna fuhr sie an: »Ach halt doch den Mund.« Hanna mischte sich nicht ein, sie hatte Angst vor einem neuen Wutausbruch Minnas. Die Rehe grasten friedlich. [...] Was für ein schönes Bild, dachte Hanna. Schade, dass ich nie frühmorgens in den Wald gegangen bin. Am liebsten wäre sie hier sitzen geblieben. Es wäre der richtige Ort zum Nachdenken, nur dastehen und den Tieren zuschauen und beobachten, wie das Tal langsam hell wurde. Aber dafür hatten sie keine Zeit und außerdem war es kalt. »Los, wir müssen weiter«, sagte sie.²⁶⁶

Mirjam Pressler gelingt es mittels weniger Sätze die Gefühlslage der leidenden Protagonistin treffend herauszuarbeiten. „In einer schlichten und klaren Sprache wird Malkas Inneres in Bildern und Träumen geschildert und symbolisch in ihren Handlungen, beispielsweise in der Wahrnehmung ihrer Umwelt und in dem Verhalten Mensch und Tieren gegenüber, gespiegelt.“²⁶⁷ Die Passage zeigt neben Malkas Wunsch nach Geborgenheit und Normalität auch Hannas Wunsch nach Entlastung, da sie sich durch die Flucht überfordert fühlt. Hanna ist überfordert und verunsichert:

„Ich habe Angst. Ich habe große Angst. Aber ich will nicht an meine Angst denken, sie nützt mir nichts, die Angst würde mich lähmen, wenn ich sie zulassen würde. Wo würden sie leben können, wie, von was? Hanna schob diese Gedanken zur Seite.“²⁶⁸

Der Hehler Kopolowici bringt Hanna mit der Flüchtlingsgruppe aus Lawoczne, die von Schmuel Wajs angeführt wird, zusammen. Unter Zugzwang beschließt sie Malka bis zu ihrer Genesung bei Kopolowici zurückzulassen und sich gemeinsam mit Minna der Flüchtlingsgruppe anzuschließen. Pressler zeichnet die Figur des Juden Chaim Kopolowici als eine Person, die sich nach außen als ein frommer Jude gibt, aber hintergründig nur auf seinen eigenen Vorteil bedacht ist und vom Unglück anderer profitiert. Diese Negativdarstellung einer jüdischen Figur zeigt, dass Pressler keine Stereotypen reproduziert, sondern auch Juden als eigennützige Täter individuell charakterisiert. Hanna ist anfangs erleichtert, dass ihr durch die organisierte Flucht alle weiteren Entscheidungen abgenommen werden. Jedoch stellt sich bei ihr alsbald ein Gefühl der Reue ein. Die Vorwürfe, die Hanna gegen sich selbst richtet, steigern sich mit fortschreitender Handlung.

²⁶⁶ Pressler (Anm. 257), S.58.

²⁶⁷ Davideit (Anm. 261), S. 43.

²⁶⁸ Pressler (Anm. 257), S.70.

„Hanna war erleichtert darüber, dass sie keine Entscheidungen mehr treffen musste, sie brauchte nichts mehr zu überlegen, sie konnte einfach hinter den anderen herlaufen. [...] Eine komfortable Flucht, dachte Hanna, gut geplant und mit viel Geld. Wieder stieg Ärger in ihr auf, Wut, fast Hass auf diese Frauen, die nicht allein waren. [...] Trotz ihrer Erleichterung nun zu dieser Gruppe zu gehören, fühlte sie sich allein und verlassen. [...] Immer wieder überlegte sie, ob ihre Entscheidung richtig gewesen war.“²⁶⁹

„Sie hätte das Kind nicht dort lassen sollen, andererseits war es ihr eine Erleichterung, sie bei diesem schweren Marsch nicht dabei zu haben. Sie beruhigte sich damit, dass Malka jetzt in einem Bett lag und schlief, dass sie satt war und es warm hatte. [...] Tief in ihr bohrte das Gefühl, dass es ein Fehler gewesen war, das Kind zurückzulassen, auch wenn sie sich die ganze Zeit sagte: Sie hat es warm. Es geht ihr gut.“²⁷⁰

Obwohl vereinbart wurde, dass Malka bis zu ihrer Genesung bei Kopolowici bleiben und mit dem Zug nach Munkatsch nachkommen soll, wird sie angesichts einer drohenden Razzia der Deutschen auf die Straße gesetzt:

„Herr Kopolowici brachte Malka nicht in ein neues Versteck, wie sie erwartet hatte, sondern ging mit ihr die Straße entlang, die zur Stadt führte. [...] »Und wie komme ich zu meiner Mutter?«, fragte sie. Er zuckte mit den Schultern. »Deine Mutter wartet in Munkatsch auf dich, dann will sie weiter nach Budapest. Du musst dir einen anderen suchen, der dir hilft, ich kann nichts mehr für dich tun. Und jetzt geh, ich will nicht, dass uns jemand zusammen sieht.« Er drehte sich um und lief schnell zurück. Malka stand auf der Straße und verstand nicht gleich, was passiert war. Langsam, ganz langsam drang es in ihr Bewusstsein. Sie war allein. Allein in einem fremden Land, allein auf einer fremden Straße. Seltsamerweise erschrak sie nicht wirklich, im Gegenteil, sie war fast erleichtert [...].“²⁷¹

Ab diesem Zeitpunkt ist Malka ganz auf sich allein gestellt und muss unabhängig von ihrer Mutter um ihr Überleben kämpfen. In der eben angeführten Szene, in der Malka die volle Tragweite der Situation erkennt, vollzieht sich auch die bereits zuvor im Text angedeutete Reifung und Veränderung der Protagonistin:

„Sie war erst sieben, wenn auch groß für ihr Alter. Und sie hielt sich gut. Zuhause war sie die verwöhnte Kleine gewesen, auf die jeder Rücksicht nehmen musste und auch gerne nahm, die Prinzessin eben, und auf einmal war sie ein Mensch geworden, fast erwachsen.“²⁷²

„Sie hätte gerne geweint, wäre gerne wieder das Kind gewesen, das sie vor ihrer Flucht gewesen war. Etwas Neues hatte angefangen, etwas, das mit Krieg, den Deutschen, dem Judenstern und Worten wie Wehrmacht, Grenzschutz, Umsiedlung und Aktion zu tun hatte, Worte, die sie nur beiläufig wahrgenommen hatte, als sie noch zu Hause war.“²⁷³

Die persönliche Weiterentwicklung der Protagonistin Malka ist von zentraler Bedeutung für ihr weiteres Überleben. „Erzählt wird nicht nur von den einzelnen Stationen einer Flucht, sondern vor allem von der inneren Entwicklung der Figuren. Insbesondere die literarische Darstellung der Perspektive eines siebenjährigen Mädchens und seiner Selbstentfremdung

²⁶⁹ Pressler (Anm. 257), S.98-100.

²⁷⁰ Pressler (Anm. 257), S.128-132.

²⁷¹ Pressler (Anm. 257), S.113-114.

²⁷² Pressler (Anm. 257), S.69.

²⁷³ Pressler (Anm. 257), S.74.

fordert die jugendlichen Leserinnen und Leser heraus.²⁷⁴ Malka wird wenig später von ungarischen Polizisten zurück nach Polen gebracht, wo sie von einem Deutschen zu ihrer Flucht verhört wird. Im Gegensatz zu den anderen Texten wird die Protagonistin nicht nur Augenzeugin von Gewalt, sondern erfährt auch selbst körperlich Misshandlung durch einen polnischen Polizisten:

„»Und wer sind deine Eltern?« »Meine Mutter ist Frau Doktor Mai.« »Und wo ist deine Mutter jetzt?« »Los«, sagte der Deutsche ungeduldig und der ältere der beiden Gendarmen bellte sie an: »Gib gefälligst Antwort, wenn du gefragt wirst.« »Wer hat euch über die Grenze gebracht?«, fragte der Deutsche? »Es muss einer von hier gewesen sein, alleine hättet ihr das nicht geschafft. Also sag, wer war es? Ich will Namen wissen.« Malka zuckte mit den Schultern, sie hatte ihn auch nicht richtig verstanden, sein Deutsch klang ganz anders als das von Frau Schneider und Veronika. »Antworte!«, fuhr der ältere der Polen sie an, und als sie den Kopf schüttelte, trat er einen Schritt auf sie zu und schlug sie ins Gesicht, einmal, zweimal, dreimal. Sie hob die Hände schützend vors Gesicht und der Deutsche sagte: »Lass sie, nehmen wir uns die beiden anderen vor.« [...] Malkas Wangen brannten von den Schlägen, sie hörte, dass auch Schlomo und Jossel geschlagen wurden, ihre Umgebung verschwand hinter ihren Händen.²⁷⁵

Parallel dazu ist auch Hanna gezwungen sich mit ihrer eigenen Identität auseinanderzusetzen, da alle Mitglieder der Flüchtlingsgruppe beschließen alle amtlichen Papiere zu verbrennen, die sie als Juden ausweisen. Auch diese Szene sollte im Unterricht besprochen werden, denn Pressler zeigt besonders deutlich, dass Juden während des Holocaust sogar gezwungen waren ihre eigene Identität aufzugeben, um ihr Leben zu retten:

„Hanna sah den Gesichtern der Leute an, dass ihnen die Trennung von diesen Dingen noch schwerer fiel, als von dem kostbaren Ballast, den sie am Fuß des Berges zurückgelassen hatten. Sie nahm die Geburtsurkunde ihrer Kinder heraus, ihren Pass, den Brief ihres Vaters mit den Fotos. [...] Von ihrer Approbationsurkunde konnte sie sich nicht trennen, egal, was passieren würde, ihre Arbeit war ihr Leben, sie hatte so schwer gekämpft, um Ärztin zu werden, hatte soviel aufgegeben, um dieses Ziel zu erreichen, dieses Stück Papier war ihr wichtiger als jeder Besitz. Mehr als alles andere machte es ihre Identität aus, war Beweis dafür, dass sie das Recht hatte, ihr Leben so zu leben, wie sie es wollte, dass sie kein Niemand war, sondern eine angesehene Persönlichkeit. Dieses Stück Papier verband sie mit ihrem alten Leben und es war zugleich ihre einzige Hoffnung auf ein Neues, egal, wo es auch sein würde.“

In dieser Passage finden sich bei Pressler auch feministische Anklänge: Hanna wird als eine unabhängige, emanzipierte Frau beschrieben, die sich nicht dem gesellschaftlich vorgegebenen Rollenbild fügen will. Hanna setzt ihre Autonomie an oberste Stelle und hat Zeit ihres Lebens versucht sich von ihrem jüdischen Umfeld abzukapseln. Ähnlich wie in Ruth Klügers Roman »weiter leben« entwickelt Pressler im Verlauf der Romanhandlung eine Mutterfigur, die ambivalente und egoistische Züge trägt:

„Sie war eine von diesen Frauen, die ihr Glück nicht nur als Gemahlin und Mutter sahen, als geachtete Hausfrau, für sie galten andere Gesetze, sie hatte sich von all dem befreit, sie hatte auf die anderen immer ein bisschen herabgeschaut. [...] jetzt gehöre ich dazu. Das Schicksal hat mich eingeholt. Habe ich wirklich je geglaubt, dass die Deutschen sich mir gegenüber anders verhalten würden, nur weil ich sie

²⁷⁴ Davideit (Anm. 261), S. 43.

²⁷⁵ Pressler (Anm. 257), S.140-141.

behandelt habe, wenn sie krank waren, und weil ich eine gebildete Frau bin und die Klassiker auf Deutsch gelesen habe.“²⁷⁶

„Die sind doch nichts für dich, du brauchst sie dir doch bloß anschauen, schmutzige Juden, Landstreicher, Feiglinge, die einfach weglaufen. [...] Ich hatte mir das alles anders vorgestellt. Ich habe soviel getan, um nicht zu ihnen zu gehören, nicht zu den Frauen und eigentlich auch nicht zu den Männern. Und was ist jetzt aus mir geworden?“²⁷⁷

„[...] wenn sie damals mit Issi nach Erez-Israel gefahren wäre, als er sie darum gebeten hatte, [...] Issi hatte ein Zertifikat der Engländer gehabt, er hätte sie und die Kinder mitnehmen können. Doch damals hatte sie nicht geglaubt, dass Hitler Polen überfallen würde. Oder sie hatte es nicht glauben wollen, weil sie die Vorstellung erschreckt hatte, mit Issi als Mann und Frau zusammenzuleben.“²⁷⁸

„Und plötzlich kam ihr ein Gedanke, der sie fast noch mehr erschreckte: Vielleicht war das der Preis, den sie nachträglich für ihren Kampf gegen ihre Familie bezahlen musste, für ihre Sehnsucht nach Ansehen und einer Position, die ihr, der Geburt nach, nicht zugestanden hätte.“²⁷⁹

Der konstante Wechsel zwischen Außen- und Innenwahrnehmung wird von Pressler eingesetzt, um die Gedanken und Gefühle von Hanna und Malka zu artikulieren. Nach den Verhören nehmen der polnische Gendarm Zygmunt und seine Frau Teresa Malka bei sich auf, da Hanna ihrem Sohn Antek auch das Leben gerettet hat. Malka baut ein intimes Verhältnis zu Teresa auf und sieht in ihr einen Mutterersatz:

„Aber sie fühlte sich wohl, schon lange war es ihr nicht mehr so gut gegangen. [...] Malka hatte das Gefühl, schon sehr lange hier zu sein. Von Tag zu Tag fühlte sie sich wohler. Sie mochte alle, besonders Antek, aber am meisten liebte sie Teresa.“²⁸⁰

Trotzdem ist diese Geborgenheit auch nur von kurzer Dauer. Zygmunt ist gezwungen Malka bei der Familie Goldfaden im Ghetto unterzubringen, um die eigene Familie nicht in Gefahr zu bringen. Indem Malka die Gedanken an ihre eigene Mutter verdrängt, ist sie in der Lage mit den schwierigen Lebensumständen fertig zu werden und für sich selbst zu sorgen:

„Aus Angst um die eigene Familie jedoch wird Malka bald ins jüdische Ghetto gebracht. Hier entwickelt sie allein auf sich gestellt Überlebensstrategien, die sie vor den Aktionen der Deutschen sowie vor Hunger und Kälte retten und in denen sich ein enormer Lebenswille ausdrückt. An ihre Mutter will Malka immer weniger denken, sie wird zu einer entfernten Frau Doktor.“²⁸¹

„Überhaupt war es viel leichter, an Teresa zu denken als an ihre Mutter, denn Teresa wusste, dass sie hier im Ghetto war, bei der Familie Goldfaden. Aber wie sollte sie ihre Mutter finden? Sie durfte nicht an ihre Mutter denken. Ein Ziehen im Kopf und im Bauch sagte ihr, dass sie Wörter wie »Mama« und »Mutter« besser vermied, weil ihre Gedanken dann verrückt spielten. Wenn sie, aus Versehen, »Mama« oder »Mutter« dachte, trieb es ihr Tränen in die Augen und sich hilflos und wehrlos.“²⁸²

²⁷⁶ Pressler (Anm. 257), S.144.

²⁷⁷ Pressler (Anm. 257), S.171.

²⁷⁸ Pressler (Anm. 257), S.190.

²⁷⁹ Pressler (Anm. 257), S.308.

²⁸⁰ Pressler (Anm. 257), S.152-153.

²⁸¹ Hoffmann (Anm. 259), S. 164.

²⁸² Pressler (Anm. 257), S.162.

Malka verdrängt nicht nur, sondern versucht auch die Gewalttaten der Nazis auszublenden. Im Gegensatz zu den anderen Romanen, spart Pressler die Brutalität der Nazis nicht aus, sondern lässt die Szenen vor den Augen der Protagonistin stattfinden:

„Dann waren irgendwo Schreie zu hören, Schüsse, Hundegebell und auf einmal auch die Schritte von vielen Stiefeln. [...] Es waren viele Deutsche und sie hatten Hunde dabei. Malka ließ sich fallen, kroch in die Decke und zog die leeren Säcke über sich. Schüsse knallten, sie hielt sich die Ohren zu. Auf einmal klang alles gedämpft und viel weiter weg. [...] Malka sah eine Gruppe Juden, die ihr entgegenkamen, begleitet von deutschen Soldaten mit dem Gewehr im Anschlag. Sie schaute schnell weg und lief quer über die Kreuzung zur anderen Seite. Plötzlich hörte sie Schüsse und drehte sich um. Die Juden hoben die Arme und fielen auf die Straße, einfach so, lautlos wie Stoffpuppen, nur das rattern der Maschinengewehre war zu hören.“²⁸³

„Malka versuchte an nichts zu denken, einen leeren Kopf zu bekommen, die Bilder auszulöschen. Sie war überzeugt, dass sie das lernen könnte, sie musste sich nur Mühe geben und üben, üben, üben. Aber es gelang ihr nicht.“²⁸⁴

Die Protagonistin wird auch direkt mit dem Tod konfrontiert, als sie die Leiche eines zehnjährigen Jungen findet. Gewalt und Tod sind ab diesem Zeitpunkt keine Nebenerscheinung mehr, sondern gehören zu Malkas Lebensrealität:

„Natürlich hatte sie im Ghetto schon Tote gesehen, sie lagen plötzlich irgendwo auf der Straße und Malka machte dann einen Umweg oder ging mit abgewandtem Gesicht vorbei. Aber diesmal war es anders, diesmal sah sie an der Größe, dass es ein Kind war. Sie wollte das tote Kind nicht sehen, trotzdem lief sie auf das Bündel zu wie von einem unsichtbaren Seil gezogen.“²⁸⁵

Dies kann bei Lernenden Irritation hervorrufen, da die Brutalität Bestandteil der im Text nachgebildeten historischen Realität ist, die aus heutiger Sicht unvorstellbar scheint. Aus diesem Grund sollten die Lernenden auf die Konfrontation gut vorbereitet werden und auch die Möglichkeit haben, ihre Leseindrücke und Emotionen zu diskutieren. Weiters sollte der Text nur in Klassen eingesetzt werden, die über die notwendige Reife und Ernsthaftigkeit verfügen. Während im Ghetto eine Aktion der Deutschen stattfindet, findet Malka Unterschlupf bei Ciotka, einer alten Frau, die Malka in einer Kirche aufliest. Für Malka wird die Puppe Liesel zum Familien- und Kindersatz:

„[...] und griff in ihre Jackentasche, um Liesel herauszuholen, der einzige Trost, der ihr geblieben war. Aber Liesel war nicht da, auch nicht in der anderen Tasche, sie musste bei Ciotka geblieben sein. [...] der Verlust, der sie getroffen hatte, erschien ihr unerträglich, schlimmer als alles, was sie je erlebt hatte.“²⁸⁶

„Die Puppe Liesel wird nun zum Halt in Malkas Leben, in ihr konzentriert sich Malkas Sehnsucht nach Schutz, Geborgenheit und Liebe. An ihre Mutter will Malka immer weniger denken, sie wird zu einer entfernten »Frau Doktor«.“²⁸⁷

²⁸³ Pressler (Anm. 257), S.166-169.

²⁸⁴ Pressler (Anm. 257), S.190.

²⁸⁵ Pressler (Anm. 257), S.229.

²⁸⁶ Pressler (Anm. 257), S.183.

²⁸⁷ Davideit (Anm. 261), S.43.

Obwohl Ciotka sich liebevoll ums Malkas Wohlergehen kümmert, verläuft ihre Kommunikation auf nonverbaler Ebene durch Gesten und Berührungen. Weiters ist auch Malka unfähig die schrecklichen Bilder zu verbalisieren, da sie verdrängt:

„Malka hingegen fühlt sich von der Mutter verlassen, kann darauf aber nicht wie ein normales Kind reagieren. Sie darf überhaupt die Realität nicht voll an sich heranlassen, das würde sie am Überleben hindern. Sie muss verdrängen.“²⁸⁸

„[...] doch plötzlich gab ihr Ciotka einen Kuss und zog sie näher an sich. Und da fiel Malka an zu weinen. Ciotka fragte nichts, sie streichelte sie, bis sie eingeschlafen war. Auch am nächsten tag sprach Ciotka nicht viel und das war Malka gerade recht, sie hatte Angst vor Fragen und wollte auch nicht erzählen, was sie gesehen hatte. Nicht daran denken und erst recht nicht darüber sprechen.“²⁸⁹

Nach dem Ende der Aktion kehrt Malka zurück ins Ghetto, wird aber kurz darauf durch die Ankunft deportierter Juden aus der leeren Wohnung der Goldfadens verdrängt. Als Obdachlose ist sie im Ghetto ständig der winterlichen Kälte ausgesetzt und leidet Hunger. Beide Themen werden von der Autorin sehr detailliert und umfangreich beschrieben. Die Erfahrung von Kälte und Hitze sowie Hunger und Durst nehmen in allen Texten, die im Zuge dieser Arbeit vorgestellt werden eine zentrale Rolle ein, da die Hauptfiguren den Holocaust nicht nur psychisch sondern auch als physischen Schmerz erfahren. Flucht, Deportation, die Inhaftierung in einem Lager oder das Verstecken führen zu physischen Schmerzen:

„Am nächsten Morgen wachte Malka steif gefroren auf. Mühsam stemmte sie sich hoch. Ihre Beine waren taub vor Kälte und taten weh, wenn sie sie bewegte. Trotzdem streckte und dehnte sie sich bis sie fühlte, bis das Blut wieder anfang zu fließen. Sie musste sich zwingen aus dem Versteck zu klettern, musste sich zwingen zum Brunnen zu gehen und das kalte Wasser zu trinken und dann herumzulaufen, bis ihr allmählich wieder wärmer wurde un der Schmerz in ihren Gliedern nachließ.“

„Tage und Nächte reihten sich aneinander und unterschieden sich kaum voneinander, weil der Hunger sie nicht losließ. Es war ein Gefühl, gegen das sie nicht abstumpfte, an das sie sich nie gewöhnte. Hunger und Kälte bestimmten ihre Tage, Hunger und Kälte bestimmten ihre Nächte.“²⁹⁰

Der Text bietet umfangreiche Beschreibungen zum Leben im Ghetto (S.164-170) sowie zu Hunger (214-218) und Kälte (221-224). Diese Ausschnitte eignen sich zum Vergleich mit korrespondierenden Passagen aus Ruth Klügers »weiter leben - Eine Jugend« an. Im Unterrichtsgespräch kann diese Szene mit Textbeispielen aus dem Vergleichstext in Verbindung gebracht werden. Weiters bietet sich die Möglichkeit Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Darstellungsform herauszuarbeiten. Ein weiterer Aspekt der im Unterricht erörtert werden kann ist Malkas Rückzug in die Innerlichkeit und ihre Abschottung von der

²⁸⁸ Werner Wintersteiner: KJL im Unterricht: Mirjam Pressler: Malka Mai. In: Ide 2-2001, S.11-13, Zit. S.12.

²⁸⁹ Pressler (Anm. 257), S.174.

²⁹⁰ Pressler (Anm. 257), S.237.

Außenwelt. Dieses spezifische Verhalten wird ebenfalls in »Reise im August« und »weiter leben - Eine Jugend« beschrieben und dient als Strategie des Überlebens:

„Sie verkroch sich in sich selbst und machte sich unsichtbar. Sie hatte gelernt wie das ging. Man musste die Augen zumachen und in sich hineinkriechen, in das eigene Innere, dann konnte einen niemand sehen. Sie nahm an, dass sie dann von außen aussah wie ein Stein oder wie eine Stoffpuppe, obwohl sie von innen doch so leicht war, so hohl.“²⁹¹

Diese Strategie des Unsichtbarwerdens nützt Malka während der nächsten Aktion im Ghetto. Sie flüchtet mit einem Zug und wartet aus der Distanz das Ende der Aktion ab. In diesem Abschnitt nimmt die Protagonistin unter einer Bank liegend ihr Umfeld aus einer Froschperspektive wahr. Hier tritt auch die antisemitische Einstellung der polnischen Bevölkerung deutlich hervor. Es wird gezeigt, dass der Judenhass nicht ausschließlich eine auf Deutschland beschränkte Erscheinung war:

„Ein Mann, es war wohl der mit dem Loch in der Ferse, stieß einen abfälligen Ton aus und sagte: »Etwas Gutes haben die verdammten Deutschen ja, sie sorgen dafür, dass wir unsere Juden loswerden.« Malka wollte nichts mehr hören, sie kroch in sich zusammen, in die Höhle in ihrem Inneren, und machte sich unsichtbar. Sie wollte nichts mehr hören, nichts mehr sehen, spürte nur noch das Rattern des Zuges über die Schienen, ab und zu drang ein schrilles, klagendes Pfeifen zu ihr durch, als heule die Lokomotive den Himmel an.“²⁹²

Hanna realisiert erst in Munkatsch, dass Malka nicht wie vereinbart zum jüdischen Arzt Doktor Rosner gebracht wurde, sondern unauffindbar ist. Hanna versucht in weiterer Folge in Budapest durch verschiedene Hilfsstellen Malka zu finden und zurückzuholen: „An diesem Abend kam sie völlig zerschlagen zu Hause an. »Nichts klappt«, sagte sie. »Niemand will mir helfen«²⁹³ Um mit den erdrückenden Selbstvorwürfen fertig zu werden, stürzt sich Hanna in einem Flüchtlingslager in Arbeit:

„Mirjam Pressler schildert eine verzweifelte psychische Situation. Die Mutter hat ein Kind zurückgelassen, im Glauben, dass es bald nachgeschickt wird. Sie muss auch an ihre andere Tochter denken, die sie nicht aufgeben darf. Ihre verzweifelte Suche nach Malka wird von ihrer Umgebung als aussichtslos abgekanzelt.“²⁹⁴

„Hanna stürzte sich in die Arbeit. Die Vormittage verbrachte sie in einer Sanitätsstation, einer Art Notkrankenhaus, wo die schlimmen Fälle untergebracht wurden, nachmittags hielt sie Sprechstunde oder besuchte die Kranken in ihren Unterkünften. [...] Es war eine seltsame, angespannte Form von Normalität, in der sie lebten, die auf Lüge und Betrug beruhte. Tagsüber bei der Arbeit konnte Hanna sich ablenken, aber kaum war sie mit Minna allein im Zimmer, war die Spannung wieder da. Beide vermieden es über Malka zu sprechen.“²⁹⁵

²⁹¹ Pressler (Anm. 257), S.240.

²⁹² Pressler (Anm. 257), S.253.

²⁹³ Pressler (Anm. 257), S.261.

²⁹⁴ Wintersteiner (Anm. 288), S.12.

²⁹⁵ Pressler (Anm. 257), S.243-245.

Die Verdrängung führt dazu, dass Hanna zunächst in ihrem Handeln blockiert ist. Dennoch entschließt sie sich dazu nach Polen zurückzukehren, um nach Malka zu suchen. Diese Entscheidung fällt in einem nächtlichen Gespräch zwischen Hanna und Minna. Beide interagieren vor allem auf nonverbaler Ebene:

„»Minna«, sagte sie in die Dunkelheit, »Minna, ich weiß nicht mehr, was ich machen soll.« Minna hatte nicht geschlafen, Hanna merkte es daran, wie sie schluckte. Eine Weile war es still, dann sagte Minna: »Du hast Malka dort gelassen, du musst sie auch holen.« Auf einmal war alles ganz klar. »Ja«, sagte Hanna. »Ich muss sie holen.« Beide schwiegen. [...] Die Entscheidung war gefallen und es war gut so. Endlich hatte sie ein Ziel. Sie würde das Kind holen.²⁹⁶

Währenddessen wird Malka, die an Typhus erkrankt ist, nach Stryj ins Krankenhaus gebracht. Dort behandelt sie ein Arzt, der ihre Mutter kennt und sie nach ihrem Alter fragt. Auf diese Frage antwortet Malka: „Früher war ich mal sieben [...] Aber das ist lange her“²⁹⁷. Diese Äußerungen zeigt, dass sich Malka nicht länger als Siebenjährige sieht, sondern als ein Kind, das vor der Zeit erwachsen werden musste, um für sich selbst sorgen zu können. Mit dem Abschneiden der langen blonden Haare, die Malkas Identität maßgeblich prägen, muss sich Malka auch von einem Teil ihrer Vergangenheit trennen. Die abgeschnittenen Haare repräsentieren nicht nur die Trennung von ihrer Mutter, sondern auch die frühzeitig beendete Kindheit. Der Verlust der Haare bedeutet Entfremdung, Verlust des Selbstwertgefühls und eine gravierend veränderte Selbstwahrnehmung:

„Willenlos überließ sich Malka der Schere, sie sah, wie blonde Haarbüschel auf die Hosenbeine des alten Mannes fielen, [...] Ihr Kopf war leicht und fühlte sich fremd an, als würde er ihr nicht mehr gehören. [...] Plötzlich fing sie an zu weinen, sie konnte nicht mehr, was ihr jetzt passiert war, überstieg alles, jetzt war sie endgültig nicht mehr das Mädchen, das sie einmal gewesen war. Sie war nicht mehr Malka Mai, die Tochter von Frau Doktor Mai, sie war ein anderes Mädchen, das zufällig Malka Mai hieß [...].“²⁹⁸

Auch im Krankenhaus wird Malka abermals mit dem Tod und den Folgen der Gewalttaten der Nazis konfrontiert. Sie versucht erneut der Realität zu entkommen:

„Plötzlich fing der Junge an zu schreien, er riss sich die Decke vom Körper und brüllte: »Verdammt, ich werde nie mehr laufen können, nie! Kapiert das doch endlich! Drei Deutsche, drei Maschinengewehre und ein Haufen Toter und ich mittendrin. Da war's dann.« »Nach dem Krieg wirst du einen Rollstuhl bekommen«, sagte das Mädchen. »Nach dem Krieg...« »Hör auf!«, brüllte der Junge. »Nach dem Krieg, nach dem Krieg... Für mich gibt es kein nach dem Krieg,« Malka zog sich die Decke über den Kopf und hielt sich die Ohren zu. Sie wollte nichts hören, sie wollte nichts sehen, sie wollte nur schlafen.“²⁹⁹

Im Krankenhaus baut Malka eine enge emotionale Beziehung zu einem mongoloiden Jungen namens Rafael auf, für den sie zum Mutterersatz wird. Malka kümmert sich mit Hingabe um den Jungen, erlebt aber genau wie ihre Mutter den Verlust des Kindes. Malka kann sich

²⁹⁶ Pressler (Anm. 257), S.265.

²⁹⁷ Pressler (Anm. 257), S.269.

²⁹⁸ Pressler (Anm. 257), S.271.

²⁹⁹ Pressler (Anm. 257), S.259.

während einer weiteren Aktion der Deutschen noch rechtzeitig in Sicherheit bringen, während die Bewohner des Ghettos als auch alle Kinder des Krankenhauses verschleppt werden:

„Malka wischte ihm das Gesicht ab, küsste ihn und flüsterte ihm all die Worte ins Ohr, die Teresa immer zu Antek gesagt hatte. »Du bist etwas Besonderes, Rafi, etwas ganz Besonderes, nicht wahr? Du bist unser süßester Junge und wir haben dich lieb.« [...] Sie wechselte ihm die Windeln, dann nahm sie ihn auf den Schoß und fütterte ihn [...].³⁰⁰

„Alle Betten waren leer. Völlig gefühllos, als wäre sie innen drin tot, ging Malka nach nebenan, in das Zimmer mit den Gitterstäben. Sie nahm den Ball, den sie genäht hatte, aus Rafaels Bett und drückte ihn an ihr Gesicht. Er war noch feucht von seiner Spucke. Malka konnte nicht weinen. Auch als Schwester Zippi kam und sie in den Arm nahm, blieben ihre Augen starr und trocken, nur Schwester Zippi weinte. »Sie haben alle mitgenommen«, sagte sie immer wieder.³⁰¹

Malka ist aus zweierlei Gründen nicht in der Lage nach dem Verlust von Rafael Trauerarbeit zu leisten. Einerseits sind die Bindungen die sie zu anderen Leuten eingetruht aufgrund der unsicheren Verhältnisse nur von unbeständiger Dauer. Malka hat keine Bezugsperson, der sie sich emotional öffnen und anvertrauen kann. Andererseits ist sie aufgrund ihrer fortwährenden Verdrängung und ihrem Rückzug in die Innerlichkeit nicht mehr fähig Schmerz zuzulassen bzw. ihre Gefühle zu verbalisieren:

„Malka war verstummt. Es war als hätte sich ihre Stimme vor Schmerz in ihr Inneres zurückgezogen, als wollte sie nie wieder mit jemandem sprechen, nachdem sie nicht mehr mit Rafael sprechen konnte. [...] Malka war wie unter einer Glasglocke, sie bewegte sich, sie aß und trank, was man ihr gab, sie ging aufs Klo, sie schlief, das war alles.³⁰²

Malka wirkt völlig apathisch und handelt automatenhaft. Ein weiterer Aspekt, der in den anderen Texten nur teilweise zu beobachten ist, ist die Thematisierung der Überlebensschuld. Wie bereits in einem vorangegangenen Kapitel aufgezeigt wurde, ist das Thema Überlebensschuld ein charakteristisches Merkmal der Holocaust-Literatur, das in diesem Text nur kurz aber prägnant hervortritt:

„Ab und zu erkannte Malka ein Gesicht von früher, sah, dass die Leute genauso erschrecken wie sie, ebenfalls erkannten, als wären sie persönlich schuldig, weil sie noch da waren und die anderen nicht. Malka fühlte sich auch schuldig. Sie hätte Rafael mitnehmen müssen auf die arische Seite. Sie hatte nur an sich gedacht.“

Genau wie Hanna ist auch Malka von Selbstvorwürfen geplagt und durchlebt einen ähnlichen Verlust. Die Apathie steigert sich sogar bis zu einer apokalyptischen Todesphantasie, die als Todessehnsucht ausgelegt werden kann:

³⁰⁰ Pressler (Anm. 257), S.281-282.

³⁰¹ Pressler (Anm. 257), S.296-297.

³⁰² Pressler (Anm. 257), 2001, S.303.

„Das einzige Gefühl, das sich nicht betäuben ließ, das genauso heftig und lebendig und allgegenwärtig blieb, war der Hunger. Aber Malka hatte gelernt, den Hunger zu lieben, denn nur der Hunger verband sie noch mit dem Leben.“³⁰³

„Es würde wieder schneien, das war ein Schneehimmel. Plötzlich wünschte sie sich, es würde schneien, es würde schneien und schneien und nie mehr aufhören und alles würde mit einer weißen Decke zugedeckt, das Krankenhaus mit allen Menschen darin, das Ghetto mit allen Menschen darin, ganz Polen und ganz Ungarn mit allen Menschen darin, die ganze Welt.“³⁰⁴

Währenddessen macht sich Hanna nach einem gescheiterten Fluchtversuch bei extremen winterlichen Verhältnissen zu Fuß auf den Weg nach Lawoczne und erreicht völlig ausgezehrt das Forsthaus. Förster Wojtek hilft Hanna bei ihrer Suche nach Malka und bringt sie mit seinem Pferdeschlitten zu Zygmunt und Teresa Salensky, die Malka vorübergehend bei sich aufgenommen haben. Zygmunt bringt in Erfahrung, dass Malka im Krankenhaus von Stryj untergebracht ist. Gemeinsam wird beschlossen dass, Babka Agneta, Teresas Mutter, nach Stryj fahren soll, um Malka zurückzubringen. Dieses Vorhaben scheitert, da Malka aus Angst vor der Fremden flüchtet. Als Babka Agneta zum zweiten Mal das Krankenhaus aufsucht, um Malka zurück zu Hanna zu bringen, hat sie den Ball bei sich, den Malka für Antek während des Aufenthalts bei Teresa angefertigt hat. Malka erkennt den Ball und begleitet die alte Frau nach Lawoczne. Es kommt zur Begegnung zwischen Malka und Hanna, die jedoch nicht ohne Spannung verläuft und von Pressler offen gelassen wird:

„»Malka«, sagte eine Stimme, die sie von früher her kannte. »Malkale.« Und da saß sie die Frau Doktor, die sie zum letzten Mal in Ungarn gesehen hatte, in der Mühle, als sie krank im Bett lag. Malka ließ sich rückwärts vom Ofen rutschen, packte die alte Frau, die sie hierher gebracht hatte, am Arm und sagte: »Wo ist Teresa? Ich will zu Teresa.« Die alte Frau legte die Hand auf Malkas Kopf, eine kalte, schwere Hand. Die Frau, die am Tisch saß, stieß einen erschrockenen Ton aus. Ihr Gesicht war kaum zu sehen. Die Petroleumlampe flackerte, Schatten krochen über den Fußboden. Es war sehr, sehr still. Als Malka die Frau oben auf dem Ofen, weinen hörte, hob sie verwundert den Kopf.“³⁰⁵

Das offene bzw. negative Ende ist untypisch für ein Kinder- und Jugendbuch, aber angesichts der Handlungsführung stimmig. Malka hat sich seit der Trennung von Hanna weiterentwickelt und ihre alte Identität abgelegt. Trotz der fortwährenden Verdrängungen hat auch Hanna diesen Umstand realisiert:

„Und langsam wurde ihr klar, was sie die ganze Zeit verdrängt hatte. Auch wenn alles gut ging, auch wenn sie Malka zurückbekam, wäre sie nicht mehr das Kind, das sie in Pilipiec zurückgelassen hatte. Was passiert war, würde Narben in ihrer Seele hinterlassen, für immer und ewig. Die Erfahrungen, die Malka gemacht hatte, würden ihre Kindheit als behütete, schöne Tochter überlagern, würden sich über ihr Herz und ihre Seele legen. Es würde nie wieder gut werden. Und sie war schuld.“³⁰⁶

³⁰³ Pressler (Anm. 257), S.304.

³⁰⁴ Pressler (Anm. 257), S.312.

³⁰⁵ Pressler (Anm. 257), S.323.

³⁰⁶ Pressler (Anm. 257), S.307-308.

Das tragische Ende wird auch durch die Reminiszenz Hannas gestützt, die kurz vor der tragischen Begegnung eingeschoben wird. Hanna hat Malka nach ihrer älteren Schwester, die bereits in früher Kindheit verstorben ist, benannt. Dieser Umstand legt die Interpretation nahe, dass Malkas Nichterkennen der eigenen Mutter auch als Fortführung des in der Kindheit erlittenen Traumas gedeutet werden kann. Auf das Ende sollte im Unterrichtsgespräch unbedingt näher eingegangen werden, da gerade jüngere Lernende mit einem offenen Ende oftmals nur schwer zufrieden zu stellen sind.

Nachdem auf den Inhalt des Romans eingegangen wurde, wird im nächstfolgenden Abschnitt kurz der Konflikt zwischen Hanna und ihrer rebellierenden Tochter Minna skizziert.

9.2 Der Mutter-Tochter Konflikt in »Malka Mai«

Ein Thema, das alle drei Texte gemeinsam haben, auftaucht, ist die eingeschränkte kindliche Perspektive. Die Protagonistin Malka nimmt die Notlügen ihrer Mutter Hanna als Wahrheit hin, da sie die Lage nicht erfassen kann. Die Notlügen sind ein Schutzmechanismus mit dem die erwachsenen Charaktere versuchen vor den Kindern die Normalität vorläufig als Scheinbild aufrechtzuerhalten:

„Malkas Fröhlichkeit war wie weggewischt. Sie zog an Hannas Arm und sagte: »Ich will nach Hause. Warum gehen wir nicht nach Hause?« Hanna wusste nicht, wie sie ihr erklären sollte, dass sie kein Zuhause mehr hatten, deshalb sagte sie: »Wir machen einen Ausflug nach Ungarn. Das ist weit, du musst jetzt groß und tapfer sein.« Zum Glück gab sich Malka mit dieser Auskunft zufrieden.“³⁰⁷

Hanna kann dieses Scheinbild vor Malka nur kurze Zeit aufrechterhalten, da einerseits Malka die Strapazen des Fußmarsches sehr zu schaffen machen und andererseits die pubertierende Minna die Entscheidungen von Hanna fortwährend in Frage stellt:

„»Das ist alles deine Schuld«, sagte Minna wütend. »Wenn wir damals mit Papa gefahren wären, wäre das alles nicht passiert.« »Halt den Mund«, fuhr die Mutter sie an. »Du weißt ja immer alles besser«, sagte Minna. »Ich kann mich noch genau erinnern, dass Papa damals gesagt hat...« »Es reicht Minna«, unterbrach sie die Mutter. »Hör auf, sonst setzt es was.«

„»Ich hasse die Berge, ich hasse Ungarn und ich hasse...« Hanna ging nicht darauf ein und sagte nur streng: »Hör auf mit dem Theater und komm.« »Immer muss alles so passieren wie du es willst«, fauchte Minna. »Ich will nicht nach Ungran. Was soll ich in Ungarn?« Hanna wurde wütend. »Kannst du dich nicht mal wie ein normaler Mensch benehmen?« schrie sie. »Und du?«, fragte Minna. Da beugte sich Hanna vor und gab ihr eine Ohrfeige.“³⁰⁸

³⁰⁷ Pressler (Anm. 257), S.30-31.

³⁰⁸ Pressler (Anm. 257), 2001, S.47.

Der offene Autoritätskonflikt zwischen Hanna und der rebellierenden Minna zeigt, dass die junge Heranwachsende noch zu wenig Lebenserfahrung hat, um die Lage richtig einschätzen zu können. Minnas Auflehnung gegen die Mutter ist eine Trotzhandlung, da die Heranwachsende mit dem Umstand erwachsen zu werden überfordert ist:

„Hanna setzte sich zu Minna auf die Pritsche und nahm ihre Hand. »Du musst mir helfen«, sagte sie leise. »Ich weiß nicht, wie wir es schaffen sollen, wenn du mir nicht hilfst.« Das Lächeln verschwand von Minnas Gesicht. Sie zog die Hand aus der ihrer Mutter und sagte: »Auf einmal bin ich kein Kind mehr, oder?« Hanna nickte und stand auf. »Ja«, sagte sie. »Auf einmal bist du kein Kind mehr.« Sie drehte sich um und weckte Malka.³⁰⁹

Da Hanna von Minna keine Unterstützung mehr erhält, sieht sie sich gezwungen Malka, die permanent zur Umkehr drängt, mit der Wahrheit zu konfrontieren:

„Ich will auch nach Hause. Ich will nicht nach Ungarn, bitte, Mama, gehen wir nach Hause.« »Das ist unmöglich«, sagte ihre Mutter. »Wir können nicht mehr nach Hause gehen.« »Nie mehr?«, fragte Malka erschrocken. Die Mutter schüttelte den Kopf. »Nein, nie mehr.« »Und mein Zimmer und mein Bett und mein Mantel und meine Anzihsachen und meine Schulhefte?« Die Mutter zuckte mit den Schultern. »Weg, vorbei.« »Und Chaja und Veronika und Fräulein Lemberger und Jankel und all die anderen?« »Sie sind zurückgeblieben, wir sind gegangen.« Da wurde Malka still.³¹⁰

Erst im weiteren Verlauf der Handlung entspannt sich das Verhältnis zwischen Hanna und Minna. Nachdem sich Minna nach einer längeren Periode der Distanzierung ihrer Mutter emotional öffnet, verfällt sie in einen Regress. Die Belegstelle verdeutlicht, dass sowohl Minna als auch Hanna sich nach Schutz und Geborgenheit sehnen. Das gemeinsame Baden ist eine intime Handlung, während der sich Mutter und Tochter auch auf körperlicher Ebene wieder annähern:

„Beide zusammen stiegen in die Wanne. Das hatten sie früher nie gemacht, Hanna hatte es auch nie für möglich gehalten, dass sie sich vor ihrer Tochter ausziehen würde, aber die Tage der Flucht hatten offenbar ihr Schamgefühl schwinden lassen. Das Wasser war warm, ihre Muskeln entspannten sich, und plötzlich fing Minna an zu weinen, als würde sich auch ihre Seele entspannen. Sie weinte hemmungslos, wie ein kleines Kind, und Hanna hielt sie im Arm und wusste nicht, was sie tun sollte. Am liebsten hätte sie mitgeweint, aber sie war die Mutter, sie musste stark sein und das Kind trösten. Doch es gab keinen Trost, dies hier war nicht ihre Welt, ihre Welt war nie so gewesen, und auch das, was sie gehabt hatten, war verloren und sie waren zu Landstreichern geworden.«³¹¹

Als sich Hanna in Budapest die Möglichkeit bietet Minna mit einem Kindertransport nach Israel zu schicken, lehnt sie dies zunächst ab. Nach einer erneuten Konfrontation, in der sich Minna vehement gegen Hanna durchsetzt, stimmt sie jedoch der Ausreise zu. Hanna muss sich eingestehen, dass Minna als junge Erwachsene autonom handelt und nicht länger in Abhängigkeit gehalten werden kann:

³⁰⁹ Pressler (Anm. 257), S.72-73.

³¹⁰ Pressler (Anm. 257), S.53.

³¹¹ Pressler (Anm. 257), S.158.

„Minna wich ihrem Blick nicht aus, »Du änderst dich nie«, sagte sie. »Immer muss alles nach deinem Kopf gehen. Was ich will, ist dir egal.« Hanna hob die Hand. »Schlag mich doch!«, rief Minna mit unterdrückter Stimme. »Los, schlag schon.« Ihr Gesicht war weiß geworden, ihre Augen dunkel vor Zorn. Und dann sagte sie: »Ich will nach Erez-Israel, ich will zu meinem Vater. Ich will hier weg. Und wenn du mich nicht gehen lässt, werde ich sterben. Dann hast du nicht nur Malka auf dem Gewissen.« Hanna ließ die Hand sinken. Hilflos hingen ihre Arme herunter. Dann nickte sie, drehte sich um und ging zurück in das Büro. Minna folgte ihr.³¹²

Nach dieser Auseinandersetzung erkennt Hanna endgültig Minnas Autonomie an und schiebt sie nicht länger als Entschuldigungsgrund für ihre eigene Passivität vor: „Voller Sorge dachte sie über Minna nach, bis sie merkte, dass sie es aus Angst tat, aus Angst vor dem, was sie sich vorgenommen hatte. Minna war groß genug und klug genug, sie würde es alleine schaffen.“ Damit bleibt im nächsten Abschnitt nur noch ein weiterer Aspekt des Romans zu klären.

9.3 Die vaterlose Familienkonstellation in »Malka Mai«:

Ein weiterer Aspekt, den dieser Roman mit den weiteren Romanen »weiter leben« und »Reise im August« teilt, ist die vater- bzw. elternlose Familienkonstellation. Der Vater Malkas hat die Familie zurückgelassen und ist nach Palästina geflohen. Für Malka bleibt er eine konturlose Gestalt, die sie nur von Fotos kennt: „Für sie war ihr Vater der Mann auf den Fotos, die ihre Mutter ihr manchmal zeigte und die jetzt alle in dem Haus in Lawoczne zurückgeblieben waren.“³¹³ Da der Vater, der für die Protagonistin stereotype Eigenschaften wie Sicherheit, Stärke und Schutz repräsentiert, nicht verfügbar ist, versucht sie einen Vaterersatz zu finden. Der Bauer Wlado wird für Malka zum Vaterersatz:

„Malka betrachtete den Mann, der Wlado hieß. Er war groß und breit, mit einem freundlichen von der Sonne verbrannten Gesicht, indem seine Augen sehr hell aussahen, fast farblos. Sie ließ den Blick zu seiner Brust wandern, zu dem nackten, spitz zulaufenden Dreieck des Hemdausschnittes. Auch bei ihm kräuselten sich die Haare auf der nackten Haut, aber die Haut war braun und die Haare sahen nicht so eklig aus. Er lächelte und sie drehte schnell den Kopf zur Seite, als habe sie etwas getan, was sich nicht gehörte.“

Diese Beschreibung trägt auch erotische Züge, da nicht so sehr das Offensichtliche beschrieben wird, sondern ein starker Fokus auf die »nackte Haut« und das Verborgene

³¹² Mirjam Pressler: Malka Mai. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg, 2001, S.235.

³¹³ Pressler (Anm. 257), S.61

gelegt wird. Die Szene gipfelt in der intimen Annäherung Malkas und ihrer starken emotionalen Reaktion bei der Verabschiedung:

„Malka bückte sich, nahm das Ahornblatt von Wlados Kopf, drückte ihm einen Kuss auf die Haare und legte das Blatt wieder hin. Als in der ferne ein ziemlich großes Holzhaus auftauchte, blieb Wlado stehen und hob Malka von seinen Schultern. »So«, sagte er, »jetzt muss ich wieder zurück.« Er sah, dass Malka Tränen in die Augen traten [...]. Die Mutter nahm Malka an die Hand. »Lass ihn«, sagte sie. »Er muss wirklich nach Hause.« Sie schauten Wlado nach. Er drehte sich noch einmal um und winkte und Malka war auf einmal so traurig, dass sie sich nicht mehr beherrschen konnte und zu weinen begann.“³¹⁴

Nachdem auf alle wesentlichen Aspekte dieses Romans eingegangen wurde, soll im nächsten Kapitel Gudrun Pausewangs Entwicklungsroman »Reise im August« untersucht werden.

10. Gudrun Pausewang: Ein kurzer biographischer Überblick

Gudrun Pausewang wird am 3. März 1928 im böhmischen Ort Mladkov (Wichstadt) als erstes von sechs Kindern geboren. Dort besucht sie ab 1934 die Volksschule und verbringt viel Zeit in der Natur. Die Erfahrungen ihrer Kindheit finden ihren literarischen Niederschlag in ihrer »Rosinkawiese-Romantrilogie«, die zwischen 1980 und 1990 entsteht. Der zweite Weltkrieg bringt für Gudrun Pausewang gravierende Veränderungen: 1943 fällt der Vater und 1945 muss die Familie aufgrund der Vertreibungen in Böhmen nach Deutschland flüchten. Nachdem die Familie im hessischen Wiesbaden ein neues Zuhause findet, besteht sie 1947 das Abitur und studiert anschließend bis 1951 am pädagogischen Institut in Weilburg. Ab 1951 unterrichtet Gudrun Pausewang in Deutschland, verbringt aber auch mehrere Jahre als Lehrerin in Lateinamerika. Die Reisen durch Chile, Peru, Bolivien und Kolumbien, wo sie mit der Armut der Bevölkerung konfrontiert wird, beeinflussen Pausewang nachhaltig und liefern den Stoff für die ersten Romane »Rio Amargo oder das Ende des Weges« (1959) und »Der Weg nach Tongay« (1965).³¹⁵ Zwischen 1963 und 1967 studiert sie fünf Semester Germanistik an der Universität Mainz und bringt 1970 einen Sohn zur Welt. Nach den kontroversen öffentlichen Reaktionen zum Roman »Die Wolke« (1987), in dem die 15-jährige Protagonistin Janna-Berta als einziges Mitglied ihrer Familie einen atomaren Super-Gau überlebt, erhält Pausewang 1988 den Jugendliteraturpreis. Pausewangs umfangreiches

³¹⁴ Pressler (Anm. 257), S.52-53.

³¹⁵ Thomas Schaefer: Biogramm zu Gudrun Pausewang. In: Kritisches Lexikon der deutschen Gegenwartsliteratur KLG. <http://www.nachschlage.net/> (zuletzt aufgerufen am 02.03.2011)

literarisches Werk, das seinen Schwerpunkt in der Kinder- und Jugendliteratur hat, zeichnet sich durch politische, geschichtliche als auch zeit- und sozialkritische Themen aus:

„Gerade in ihren Jugendbüchern hat sie kaum ein Horror-Szenario ausgelassen, hat alles behandelt – vom Atomkrieg, der plötzlich Tod und Verderben bringt, über den fiktiven Super-GAU eines hessischen Atomkraftwerks in ihrem Roman *Die Wolke* bis hin zu den Gaskammern von Auschwitz (*Reise im August*) und einer neofaschistischen Diktatur auf dem Boden der Bundesrepublik (*Der Schlund*).“³¹⁶

„Neben Flucht, Kindheit und Kinderleben in der Dritten Welt ist es das Thema Weltbedrohung, das *Gudrun Pausewang* beschäftigt hat. Zwar wurde sie für die Bücher »Die letzten Kinder von Schewenborn« (1983) und »Die Wolke« (1987) mit bedeutenden Literaturpreisen geehrt[...], aber es gab um beide Geschichten sehr viel Aufregung. [...] Mit beiden Büchern, die von Literaturkritikern als »Warnbücher«, »Mahntexte« und »Wachrüttelgeschichten« bezeichnet wurden, hat die Schriftstellerin einen Höhepunkt ihres Schaffens erreicht. Auch mit ihren neueren Büchern greift die Autorin immer wieder aktuelle Themen auf. So wurde sie 1997 mit dem »Birmingham Children’s books Award« für ihren Roman »Reise im August« ausgezeichnet.“³¹⁷

Trotz der eben angeführten Fülle an Stoffen, ist für die vorliegende Arbeit besonders Pausewangs Beschäftigung mit den Themen Verfolgung, Vertreibung, Nationalsozialismus und Holocaust interessant.³¹⁸ Neben dem Entwicklungsroman »Reise im August« (1992) beschäftigen sich vor allem die Romane »Auf einem langen Weg« (1978), »Adi, Jugend eines Diktators« (1997) und »Überleben« (2005) intensiv mit dem Thema Verfolgung und versuchen die Problematik mit Hilfe fiktiver Lebensgeschichte nachvollziehbar zu machen:³¹⁹

„Die intensivsten, wirksamsten Szenen in Gudrun Pausewangs Romanen sind Fluchtszenen: Flucht und Vertreibung erlebte, überlebte sie selbst zusammen mit ihrer Mutter und ihren sechs jüngere Geschwistern. Immer wieder haben ihre Charaktere das zwanghafte, zum Teil selbstzerstörerische Bedürfnis, wirklich und mit eigenen Augen zu sehen, dass ihre Heimat verloren ist. Dass es kein Zurück gibt, nie mehr. Immer wieder wird auch deutlich, wie dicht ein normales, bürgerliches, manchmal vielleicht etwas langweiliges Alltagsleben und der totale Wahnsinn des Krieges beieinander liegen können.“³²⁰

Seit 1972 lebt Gudrun Pausewang in der hessischen Kleinstadt Schlitz bei Fulda und promoviert 1998 an der Universität Frankfurt am Main im Fach Germanistik. 2009 wird sie mit dem Großen Preis der deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur für ihr Lebenswerk ausgezeichnet.³²¹

³¹⁶ Susanne Gaschke: Lehrerin der Angst. Porträt in DIE ZEIT Nr. 2 vom 31. Dezember 2003

http://pdf.zeit.de/2004/02/Pausewang_02.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.03.2011)

³¹⁷ Steffen Peltsch: Gudrun Pausewang. In: Jörg Knobloch [Hrsg.]: Lexikon Deutsch: Kinder- und Jugendliteratur Autorenportraits und literarische Begriffe. Freising: Stark Verlag, 1998, S.109-110.

³¹⁸ Vgl. Ebd. S.108-110.

³¹⁹ Vgl.: Jana Mikota: Gudrun Pausewang zum 80.Geburtstag. Ein Autorenportrait.

http://www.alliteratus.com/pdf/aut_vl_aut_Pausewang.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.03.2011)

³²⁰ Gaschke (Anm. 316).

³²¹ Thomas Schaefer (Anm. 315)

Nach diesem Grobüberblick über Leben und Werk der Autorin wird im nächsten Kapitel der Inhalt und Aufbau des Romans »Reise im August« grob skizziert. Weiters wird im folgenden Kapitel darauf eingegangen, wie Pausewang den Holocaust aus der kindlichen Perspektive darstellt und welche stilistischen bzw. thematischen Besonderheiten der Text aufweist.

10.1 Inhalt, Interpretation und Darstellung des Holocaust in »Reise im August«

Gudrun Pausewangs Roman »Reise im August« erschien 1992 und schildert die Deportation von jüdischen Gefangenen während des zweiten Weltkriegs. Da keine konkreten Jahreszahlen genannt werden, kann die Handlung nur grob im Zeitraum zwischen 1939 und 1945 eingeordnet werden, da während dieser Zeit die Verschleppung von Juden nach Auschwitz und in andere Konzentrationslager zum Alltagsgeschäft der nationalsozialistischen Terrorherrschaft gehörte. »Reise im August« ist eine gute Ergänzung zu Ruth Klügers Autobiographie »weiter leben – Eine Jugend«, da in beiden Texten sowohl die soziale Ausgrenzung und Deportation ins KZ Auschwitz-Birkenau detailliert beschrieben wird.

Der Roman kann als Bildungs- bzw. Entwicklungsroman eingestuft werden, da die Protagonistin einen Erkenntnis- und Reifungsprozess durchläuft, der auf eine kurze Zeitspanne verdichtet ist. Die Erzählzeit umspannt eineinhalb Tage und umfasst die Ereignisse, die sich während der Zugfahrt ins KZ Auschwitz an Bord eines Eisenbahnwaggons ereignen. Pausewang schildert durch einen auktorialen Erzähler die Deportation der fast zwölfjährigen Protagonistin Alice Dubsky, die gemeinsam mit ihrem Großvater Siegfried und 50 weiteren Juden in einem Viehwaggon ins Konzentrationslager Auschwitz abtransportiert wird. Alice erlebt in geraffter Zeit das volle Spektrum menschlichen Lebens: von der Geburt eines Kindes bis hin zum Tod des Großvater und der Ermordung Pauls, wird Alice mit allen möglichen Lebenssituationen konfrontiert. Enge, Hitze, Schweiß und eine überlaufende Kloake sind weitere Herausforderungen, denen sich Alice, die an Rupophobie (Angst vor Schmutz) leidet, stellen muss:

“On the train she is faced with the brutal side of reality and truth. She witnesses the birth of a baby and the death of several people, including her grandfather; in essence, she sees in a short period of time in a highly unusual setting, the circle of human life.”³²²

³²² Jordan (Anm. 80), S. 202.

Der Wechsel von Tag und Nacht, verschiedene Zeitangaben und die vom Zug passierten Durchgangsbahnhöfe Fulda, Bad Hersfeld, Eisenach, Gotha, Chemnitz, Dresden, Lausitz und Oppeln ermöglichen eine grobe lokale als auch zeitliche Verortung des Geschehens. Enge und eine hohe Dichte an Menschen zeichnen das Geschehen aus. Der Handlungsraum ist auf das Waggoninnere beschränkt und wird nur durch eine kleine Luke, die ebenfalls nur eine eingeschränkte Perspektive zulässt, erweitert. Als der Zug das Konzentrationslager Auschwitz erreicht, wird die Perspektive kurz geweitet, bevor die Protagonistin in der als Duschaum getarnten Gaskammer erneut mit räumlicher Einengung konfrontiert ist. In der räumlichen Enge manifestiert sich auch die Ausweglosigkeit und Unausweichlichkeit der Situation.

Die Vergangenheit und Vorgeschichte der Protagonistin wird durch episodenhafte Rückblenden eingeholt, die meist durch unmittelbare Eindrücke und Sinneswahrnehmungen ausgelöst werden. Die Familie Dubsy ist bis zu den Umbrüchen unter dem Nationalsozialismus eine wohlhabende und gut situierte Familie, die in einer stattlichen Villa wohnt. Der Großvater, der im ersten Weltkrieg auf deutscher Seite gekämpft hat, besitzt einen Kaffeegroßhandel. Zu Kriegsbeginn ist er gezwungen das Geschäft zu schließen und seine Anteile an die Haushälterin Frau Lohmann abzutreten, die im Gegenzug dafür die Familie in ihrem Kellerversteck unterstützt. Der Rückzug der Familie in die ehemalige Kellerwohnung des Hausmeisters repräsentiert den sozialen Abstieg der Familie, die sich völlig von der Außenwelt abschotten muss, um nicht der nationalsozialistischen Verfolgung in die Hände zu fallen. Die Großeltern versuchen durch kindgerechte Erklärungen Alice vor den Entwicklungen in der Außenwelt abzuschirmen. Trotzdem fällt es Alice schwer mit der sozialen Isolation und Abgeschottetheit zurechtzukommen:

„Einmal, als das Schlafzimmerfenster zum Lüften geöffnet war, Hatte Alice in dem Schwall frischer Luft einfach zu schreien angefangen, aus purer Lust am Schreien. Hastig hatte Großmutter das Fenster geschlossen, und Großvater hatte ihr den Mund zugehalten. Gleich darauf war Frau Lohmann heruntergekommen: Um Gottes Willen, das Kind dürfe doch nicht so schreien, sie käme ja noch in Teufels Küche.“³²³

Die eben angeführte Belegstelle zeigt, dass Alice die soziale Isolation nur schwer aushält. Für sie ist das Schreien ein Ventil zur Artikulation ihres kindlichen Freiheitsbedürfnisses. Die Mutter muss aufgrund von Zahnschmerzen gemeinsam mit dem Vater die Kellerwohnung verlassen, um einen Arzt aufzusuchen. Da die Eltern nicht mehr zurückkehren, versuchen die Großeltern Alice zu beschwichtigen, indem sie ihr erzählen, dass ihre Mutter in einer

³²³ Gudrun Pausewang: Reise im August. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag 1995, S. 44.

Zahnklinik im Osten in Behandlung ist. Der Großvater geht sogar noch einen Schritt weiter und lässt Alice einen gefälschten Brief von ihren Eltern zukommen:

„Sie hatte auch die drei Briefe bei sich, die ihr Mami und Papi seit ihrer Reise geschickt hatten. Vom vielen An-die-Lippen-Drücken waren sie schon ganz grau und mürbe geworden. [...] Merkwürdig war nur, dass Mami und Papi dort, wo sie jetzt waren, eine Schreibmaschine hatten, bei der das große P ganz ähnlich klemmte wie bei Großvaters alter Schreibmaschine.“³²⁴

Die gefälschten Briefe des Großvaters sind für Alice von ambivalenter Bedeutung: Einerseits findet sie durch die gefälschten Briefe einen gewissen Halt, andererseits beginnt sie aber die Glaubwürdigkeit des Großvaters in Frage zu stellen. Durch den Austausch mit den Rebekka und den anderen Kindern, beginnt Alice die Lügen ihres Großvaters zu durchschauen und den Ernst der Lage zu erkennen:

„The others on the train, despite her grandfather’s efforts to shield her, begin to tell her the truth: she learns that they are prisoners, headed to some type of prison camp, simply because they’re Jews. As Alice begins to understand the full gravity of her situation, she grows angry at her grandparents for keeping the truth from her.“³²⁵

Besonders interessant für das Unterrichtsgespräch sind die Schutzmechanismen, mit denen der Großvater Alice von der Realität abzuschirmen versucht. Die Handlungen der Figur bieten eine gute Grundlage für eine kontroverse Diskussion, die auf folgenden Fragestellungen aufbauen könnte:

- Verhält sich der Großvater falsch, indem Alice durch Lügen vor Wahrheit schützt?
- Missbraucht der Großvater das Vertrauen von Alice aus Eigennutz?
- Schränkt der Großvater durch seine Handlungen Alice Recht auf Autonomie ein?
- Kann man in diesem Kontext von patriarchaler Unterdrückung sprechen?

Diese Leitfragen und die ausgesuchten Textauszüge sollen dazu beitragen, dass im Verlauf des Unterrichtsgesprächs die charakteristischen Aspekte, die die Beziehung zwischen Alice und ihrem Großvater prägen, herausgearbeitet und reflektiert werden. Die eben angesprochenen Beziehungsaspekte werden im nächstfolgenden Kapitel explizit dargelegt.

Die Deportierten bieten einen gesellschaftlichen Querschnitt durch die jüdische Gesellschaft, da sich neben Kindern und Jugendliche auch Erwachsene aus diversen sozialen Schichten an

³²⁴ Pausewang (Anm. 323), S.55-56.

³²⁵ Jordan (Anm. 80), S. 202.

Bord des Waggons befinden. Unter den Gefangenen befinden sich Künstler, Kaufleute als auch Menschen aus sozial benachteiligten Schichten, die lediglich der Umstand verbindet, dass sie als Juden machtlos einer ausweglosen Situation ausgeliefert sind. Glasenapp würdigt Pausewangs Bemühungen die Juden in ihrer gesellschaftlichen Komplexität darzustellen, indem sie die Gefangenen bzw. Opfer als heterogene Gruppe beschreibt, in der es sowohl Egoismus als auch Solidarität gibt:

„Erstmals wagt Pausewang eine differenzierte Darstellung der jüdischen Opfer selbst, die aus der Perspektive ihrer Protagonistin als höchst unterschiedliche und keineswegs nur sympathische Charaktere auftreten lässt. Damit wird das bislang gültige Darstellungsgebot, die jüdischen Opfer eindimensional auf ihre Rolle als verängstigte Verfolgungsobjekte der Deutschen festzulegen, aufgebrochen.“³²⁶

Durch die differenzierte Darstellung der Opfer und Täter gewinnt der Roman zusätzlich an Tiefe, da das herkömmliche Täter-Opfer Schema durchbrochen wird. Dies ist mitunter ein Grund, warum sich der Text für die Verwendung im Literaturunterricht besonders gut eignet. Die Figuren lassen sich nicht mehr ohne weiteres in ein Gut-Böse Schema einordnen, da Pausewang nicht Stereotypen bedient. Weder die Familie noch die deportierten Juden werden als apathische Opfer oder als homogene religiöse Gruppe dargestellt:

„[...] ohne auch an die schreckliche Novembernacht erinnert zu werden. [...] Alice rief ihre Eltern, die gerade zusammen musizierten, und zeigte aufgeregt zum Fenster. Da kamen auch schon Großvater und Großmutter herauf, und alle sahen fassungslos die Stadt. Die Synagoge brannte, die große schöne Synagoge, an der sie immer vorbeikamen, wenn sie zu Großvaters Kaffeegeschäft fuhren. Die ganze Stadt, der ganze Himmel war vom Feuerschein hell erleuchtet, ja, sogar die Wände des Zimmers. Großvater ballte die Hände in den Hosentaschen, das sah sie genau. Großmutter weinte, und Papi und Mami hielten sich an den Händen. Alice war zwei- oder dreimal in der Synagoge gewesen, mit den Großeltern. Mami und Papi gingen nie hin.“³²⁷

„Mitten in diesem Chaos stürmten die vier jungen Männer zur Tür, stießen die, die sich dort hinausbeugten, zur Seite und sprangen aus dem Waggon. Alice sah sie über die Gleise rennen. Alice war wie erstarrt. Draußen fielen Schüsse, dann flammten Scheinwerfer auf. Jetzt kamen auch noch die letzten auf die Beine und drängten sich an die Tür. Alice konnte nicht mehr sehen, was draußen vorging. Nur Schüsse und Geschrei hörte sie und bellende Männerstimmen. [...] Zwei Uniformierte wuchteten einen leblosen Körper herein, dann verschwanden sie. Ruth, die nahe der Tür gestanden hatte, drehte sich zu Alice um, kam auf sie zu und legte den Arm um sie. »Paul«, sagte sie leise. »Sie haben Paul erschossen.« Herr Blum und Herr Ehrlich trugen den Toten neben Alices Großvater.“³²⁸

Für Short ist gerade die Dekonstruktion jüdischer Stereotypen ein Qualitätsmerkmal, das gute Holocaust-Literatur auszeichnet. Literarische Texte, die keine differenzierte Judendarstellung aufweisen, sind nach Short für die Verwendung im Literaturunterricht nicht geeignet, da sie eine verzerrte bzw. vereinfachte historische Realität widerspiegeln:

³²⁶ Glasenapp (Anm. 53), S. 79.

³²⁷ Pausewang (Anm. 323), S.100.

³²⁸ Pausewang (Anm. 323), S.100.

„No less worrying was that textbooks [...] were inclined to depict Jews in monolithic terms, stereotyping them not just as a religious community (committed to Judaism) but as a wealthy one. [...] Teachers and textbooks were also at fault in generally failing to comment on Jewish resistance to Nazi oppression and in disregarding or minimizing the plight of the Nazis' non-Jewish victims.“³²⁹

„This topic, while not directly relevant to the Holocaust, is nonetheless important in terms of the pursuit of truth, for a failure to address it is likely to give rise to the misconception that Jews were the only victims of Hitler's racial policy. The other area of neglect is Jewish resistance to Nazi oppression. This is a disquieting omission insofar as it strengthens the myth that Jews went to their death like lambs on the slaughter.“³³⁰

Pausewang schafft es auch die Täter trotz ihrer hintergründigen und spärlichen Präsenz durch Gesten, Handlungen und Aussprüche differenziert zu modellieren. Da es sich hier um ein Kinder- bzw. Jugendbuch handelt, verzichtet Pausewang auf die detaillierte Darstellung von Gewalt und Brutalität, indem sie den Tod Pauls außer Sichtweite der Protagonistin geschehen lässt. Die folgenden Belegstellen zeigen, dass die Täter nicht ausschließlich negativ gezeichnet werden, sondern auch individuelle Züge tragen:

„Die Frau im Nachbarwaggon schrie immer noch. »Ruhe! Halt doch endlich die Schnauze, du verdammte Schlampe«, brüllte der jüngere der beiden Uniformierten. Er riss sein Gewehr von der Schulter und verschwand aus Alices Blickfeld. Kurz darauf hörte sie aus der Richtung des Nachbarwaggons laute Schläge. Holz gegen Holz. Das Geschrei brach ab, begann noch einmal kurz und schrill, um dann endgültig zu verstummen. Es hörte sich an, als hielte jemand der Frau den Mund zu. Der Uniformierte kehrte in den kreisrunden Astloch-Ausschnitt zurück. Das Gewehr hatte er wieder umgehängt.“³³¹

„Und was sollte mit der Schwangeren geschehen? Mit welchem Wasser sollte man sie versorgen? »Nur noch einen Eimer voll«, bat Herr Blum einen Uniformierten, der vorüberkam. »Für eine junge Frau, die wahrscheinlich hier drin niederkommt...« Der Mann schaute auf, spuckte aus und ruckte dann mit dem Kopf. »Also los, aber schnell. Und nimm gleich beide Eimer Mann. Wenn schon denn schon.« Herr Blum und Vater Maibaum liefen mit den Eimern davon, begleitet von diesem menschlichen Menschen mit dem Gewehr auf dem Rücken.“³³²

Die eben angeführten Belegstellen zeigen, wie Pausewang die Täter durch sehr feine sprachliche Nuancierung individualisiert. Während der Täter im ersten Auszug lediglich als beliebig austauschbarer Uniformierter, der durch verbale und körperliche Gewalt in Erscheinung tritt, beschrieben wird, lässt Pausewang den zweiten Täter als Einzelperson hervortreten. Durch seine Empathie für die Deportierten, hebt er sich von der breiten Masse der Uniformierten ab und wird als ein „Mann“ und „menschlicher Mensch“ individualisiert. Eine weitere Stärke des Romans liegt in der Konstruktion der Hauptfigur: Pausewang legt die Protagonistin Alice so an, dass sie zunächst keine Ahnung von der ideologischen Unterscheidung von Deutschen und Juden hat und bis dato glaubt, eine Deutsche zu sein. Weiters ist Alice der Überzeugung auf einer Reise zu sein, da sie von ihren Großeltern

³²⁹ Geoffrey Short: Learning through literature: Historical Fiction, Autobiography and the Holocaust. In: Children's literature in Education, Vol. 28, 1997, No. 4, S.179-190, Zit. S.181.

³³⁰ Short (Anm. 329), S.189.

³³¹ Pausewang (Anm. 323), S.28.

³³² Pausewang (Anm. 323), S.112.

bewusst in Unwissenheit über die Situation und die Deportation gehalten wird, bis sie von Neugier geleitet versucht die Wahrheit herauszufinden:

„Her ignorance is nearly total, because those who care about her have shielded her completely from the events of the world outside their hiding place. The trip on the railroad and her discussion with the other Jews she meets on board, however, act as an impetus for her »awakening«, so to speak. Alice begins to question what her grandparents have told her and to think about some of the things she had overheard while still in hiding but not understood.“³³³

Erst im Verlauf der Deportation realisiert Alice, dass sie als Jüdin nicht länger die Grund- und Bürgerrechte besitzt, die ihr als deutsche bzw. arische Staatsbürgerin zustehen würden. Short kritisiert, dass etliche literarische Texte eine falsche historische Realität wiedergeben, da sie Juden lediglich als Verfolgungsoffer und gesellschaftliche Randgruppe zeigen. Dass Juden bis zur Machtergreifung der Nazis voll integrierte Mitglieder in der deutschen Gesellschaft waren, wird in den Texten oft nicht explizit artikuliert:

„The time factor cannot, however, account for my final criticism, which is that textbooks (and in all probability, teachers) make frequent use of the phrase »Germans and Jews«. The problem here is the suggestion that Jews were not German citizens, fully entitled to the protection of the law, but constituted instead of some kind of alien presence in the country.“³³⁴

Der Roman »Reise im August« bedient sich nicht dieser Unterscheidung, da sich die Hauptfigur Alice über weite Strecken der Handlung nicht als Jüdin, sondern als Deutsche sieht. Der eben aufgezeigte Aspekt soll durch eine Belegstelle aus dem Text untermauert werden, die auch die faschistische Ideologie der Täter ins Blickfeld rückt. Die deportierten Juden werden in Viehwaggons transportiert. Dieser Umstand zeigt, dass die Deportierten ihrer menschlichen Identität beraubt und zu Tieren degradiert werden:

„ »Die da draußen sehen die Züge vorbeifahren, und keiner tut was!«, schrie der Mann. »Hinterher werden sie sagen, sie hätten von nichts gewusst!«, heulte die Frau. »Nichts gesehen, nichts gehört!« »Tiere sind sie«, sagte der Schnurrbärtige, »Bestien. Eine Schande, dass so etwas die Erde bevölkert...« »Du redest so über sie, wie sie über uns«, sagte Paul [...]. »Von wem sprechen sie?«, flüsterte Alice. »Keine Ahnung«, antwortete der Großvater. »Er weiß es ganz genau«, sagte Ruth. »Sie sprechen von den Deutschen.« **»Sind wir keine Deutsche?«, fragte Alice verblüfft.** (sic.) »In Deutschland bisher zu Hause gewesen, mehr nicht«, sagte Ruth. »In Deutschland daheim gewesene Juden.«³³⁵

In diesem Kapitel wurde auf die charakteristischen Merkmale des Textes im Rahmen einer eingehenden Textinterpretation hingewiesen. Die wesentliche Handlung des Romans wurde ebenso skizziert. Im nächsten Abschnitt wird das ambivalente Verhältnis zwischen Alice und ihrem Großvater skizziert.

³³³ Jordan (Anm. 80), S.202.

³³⁴ Short (Anm. 329), S.181.

³³⁵ Pausewang (Anm. 323), S.60.

10.2 Die Beziehung zwischen Alice und ihrem Großvater

Von besonderer Bedeutung im Roman ist die Beziehung der Protagonistin Alice zu ihrem sechzigjährigen Großvater Siegfried Dubsky. Er ist als eine Art Gegenspieler zu Alice angelegt. Zu Beginn des Textes befindet sich Alice noch in einer Position der Abhängigkeit und Unterordnung, da der Großvater ihre einzige Bezugsperson und Informationsquelle ist:

„Auf einmal schrie eine Frau. Alice schauderte. Was die Frau schrie, war bei dem Geratter nicht zu verstehen, es klang merkwürdig fern. Sie war wohl im Nachbarwaggon. Plötzlich verstummte sie. »Was ist mit der Frau?«, fragte Alice den Großvater. Der hustete. Das tat er immer, wenn es ihm unangenehm war, zu antworten. Was mochte das bedeuten? Alice hatte noch nie einen Menschen so schreien hören. Großvater hatte ihre Hand dabei ganz fest gedrückt – so fest, dass es wehtat. Warum sagte er nichts? Sie schaute zu ihm auf. Er war so groß. Sie reichte ihm gerade bis zur Brusttasche seines Mantels.“³³⁶

Die eben angeführte Belegstelle verdeutlicht, dass der Großvater Alice bewusst in Unwissenheit hält, während Alice den Status des Großvaters anzuzweifeln beginnt. Auch Jordan weist auf die Besonderheit dieser eingeschränkten kindlichen Perspektive hin, die nicht nur eine Rolle in diesem Roman spielt, sondern ein charakteristisches Merkmal vieler Texte der Kinder- und Jugendliteratur, die sich dem Thema Holocaust annehmen, darstellt:

„Child narrators often accurately do not know much about the horrors imposed upon the Jews by the Nazis. They, in large part, are ignorant of the systematic execution of millions of Jews in the camps, of the torture and the »medical« experiments, and in some cases even of the degree of Anti-Semitism of their neighbors and non-Jewish friends. In many cases their stories are those of realization, of a gradual awakening to the truth.“³³⁷

Auch Alice versucht sich im Laufe der Handlung von ihrem Großvater zu lösen, der ihr wichtige Informationen vorenthält. Durch den Austausch mit den Deportierten erfährt sie nach und nach die Wahrheit über die Hintergründe der Deportation:

„The main character, Alice, is indeed ignorant of almost everything at the beginning and her grandfather, the one member of her family member travelling with her, continually seeks to protect her by maintaining a charade of going on an adventurous journey. Alice had been hiding with her grandparents prior to the start of the narrative, although she was never told why they were hiding or even *that* they were hiding. At all times, her grandparents protect her from any information that might upset her.“³³⁸

Weitere Passagen zeigen, dass der Großvater Alice vom Kontakt mit anderen Mitreisenden, die Alice Aufklärung verschaffen können, vorsätzlich abzuhalten versucht. Während Einfluss, Vitalität und Stärke des Großvaters im Verlauf der Handlung kontinuierlich nachlassen, kann sich Alice emanzipieren:

³³⁶ Pausewang (Anm. 323), S.8-9.

³³⁷ Jordan (Anm. 80), S.201.

³³⁸ Ebd. S.201.

„»Du bist erst elf«, antwortete Rebekka und ließ sie los. »Du hast ja noch keine Ahnung.« »Dann sag mir alles, was ich wissen muss«, flüsterte Alice. »Ich hab so lange nichts gelernt. Ich will **alles** wissen.« »Komm her, Kind!«, Großvaters Stimme hörte sich energisch an. Alice drehte sich um. Er zeigte auf die Reisetasche. Das hieß, sie sollte sich neben ihn setzen. Enttäuscht gehorchte sie. Großvater nahm ihre Hand in seine Hand, dann ließ er denn Kopf sinken und nickte wieder ein. [...] Alice schaute sehnsüchtig zu Rebekka hinüber. Ja, sie wollte alles lernen, alles nachholen!³³⁹

„Wie sollte sie mit Großvater zurechtkommen, wenn er nicht mehr der große, starke Beschützer war? [...] Wie alt er aussah. Richtig zusammengefallen und schwach. [...] Er fühlte sich offenbar wieder kräftig genug, um selbst auf dem Fußboden zu sitzen, und bot Alice die Reisetasche als Sitzplatz an.«³⁴⁰

Diese Stelle lässt auch eine feministisch orientierte Lesart zu, da die weibliche Protagonistin sich vom patriarchalen Unterdrücker, der ihr geistig und körperlich zunächst noch überlegen ist, loslösen will. Um sich weiterzuentwickeln, löst sich Alice aus der Vereinnahmung des Großvaters und freundet sich mit der 15-jährigen Rebekka an, von der sie sich Aufklärung erhofft. Im Gegensatz dazu verfolgt der Großvater die Strategie Alice vor der brutalen Realität der Judenverfolgung abzuschirmen. Er versucht wiederholt ihre Neugier und ihr Bestreben nach Aufklärung einzuschränken, indem er auf die kontinuierlich konkreter werdenden Fragen von Alice nicht direkt antwortet. Der Großvater manipuliert die Weiterentwicklung von Alice, indem er sie nicht als Heranwachsende anerkennt, sondern mit kindgerechten Erklärungsmodellen abspeist:

„Alice hatte nichts von all dem, was mit ihnen geschah, verstanden. »Was wird jetzt mit uns?«, hatte sie in der Halle gefragt. Und Großvater, der immer alles so schön erklären konnte, hatte gesagt: »Wahrscheinlich werden wir auf eine große Reise geschickt.«
»Aber werden wir zu dieser Reise **gezwungen**?«, hatte Alice gefragt? Großvater hatte erklärt, im Krieg sei eben alles anders als in Friedenszeiten. Da frage der Staat nicht lange nach den Wünschen der Bürger. Irgendwo im Osten brauche man Leute, die auf den Feldern oder in den Fabriken helfen sollten, und da schicke man sie hin. »Du und Großmutter auf den Feldern helfen?«, hatte Alice ungläubig gefragt.
»Du hast doch den Splitter im Knie, und Großmutter hat die geschwollenen Knöchel und die Krampfadern und darf nicht schwer heben.« »Zu irgendetwas werden wir schon nütze sein«, hatte Großvater munter gesagt. »Und wenn sie uns gar nicht gebrauchen können, schicken sie uns vielleicht wieder nach Hause zurück...« Da hatte sich Alice schon fast auf die Reise gefreut. Sie wollte viel arbeiten, wollte zeigen, was sie konnte. Vielleicht war es da im Osten ja sogar schön?³⁴¹

Je weiter die Zugfahrt voranschreitet, desto mehr erfährt Alice von Rebecca über ihre derzeitige Lage, Sexualität und die Dinge, die das alltägliche Leben von Erwachsenen ausmachen. Von ihrer eigenen Neugier geleitet und durch die Auskunftsbereitschaft der Mitreisenden kann sich Alice intellektuell emanzipieren und sich vom Großvater lösen:

„ »Großvater, wo sind Mami und Papi? « Er sah sie verwundert an: »Aber Kind, das weißt du doch längst...« »Im Osten, ja« sagte sie. »Irgendwo im Osten. – In einem Lager, nicht in einer Zahnklinik. Und sie sind nicht freiwillig hingefahren. Und auch wir sind Gefangene und werden in ein Lager gebracht! «

³³⁹ Pausewang (Anm. 323), S. 41-42.

³⁴⁰ Pausewang (Anm. 323), S. 64-67.

³⁴¹ Pausewang (Anm. 323), S.37-38.

Großvater hatte sich bei jedem ihrer hingeschleuderten Sätze tiefer geduckt. Mit gesenktem Kopf blieb er sitzen. Stumm. »Weil wir Juden sind!«, schrie sie. »Und ihr habt mir alles verheimlicht!« Es wurde still im Waggon. »Aber Mäuschen«, stöhnte er, »wie sollten wir denn... Du bist doch noch so jung!« »Ich glaube dir nie wieder was!«, heulte Alice. »Die Wahrheit hättest du gar nicht verstehen können«, sagte der Großvater kaum hörbar. »**Wir** verstehen sie kaum.« »Ich hätte sie schon verstanden«, schrie Alice. »Ich hatte da unten im Keller ja genug Zeit zum Nachdenken.« Sie zeigte auf die Kinder von Ruth, auf die Maibaumkinder, die Ehrlichjungen, die Silbermannmädchen. »Die wissen alle Bescheid. Und warum ich nicht? Meinst du ich halte die Wahrheit nicht aus?« Großvater zog das zerknüllte Taschentuch auseinander und hielt es sich vor die Augen. Alice riss es ihm aus den Händen, knüllte es zusammen und warf es hinüber auf den stinkenden Haufen. Dort blieb es liegen. Großvater schlug die Hände vors Gesicht. »Sie haben es aus Liebe getan«, sagte Ruth leise. »Sie hätten mich nicht anlügen dürfen« schluchzte Alice. [...] Alice stand immer noch vor dem Großvater. Er war jetzt so in sich zusammengesunken, dass er mit der Stirn die Knie berührte. »Ich habe Hunger«, sagte sie. Großvater rührte sich nicht. »Hunger hab ich« schrie sie. »Steh auf, du sitzt auf der Tasche!« Sie rüttelte ihn, und er sank seitwärts um. Erschrocken versuchte sie ihn seitwärts zu halten, aber sein Gewicht drückte sie beiseite. Dann fiel er von der Tasche auf den Boden.³⁴²

Die Konfrontation mit der Wahrheit und die damit verbundene Überwindung der Vormundschaft führen unausweichlich zum Tod des Großvaters. Hier wird nicht nur ein Generationenkonflikt auf die Spitze getrieben, sondern auch das stereotype männliche Rollenbild des Ernährers und Beschützers dekonstruiert. Aufgrund der Tatsache, dass der Großvater aus der geschlechtsspezifischen Rolle des starken, männlichen Beschützers herausgedrängt wird, gibt es für ihn angesichts des Bevorstehenden keine auch weitere Motivation, um weiter zu leben. Obwohl sich Alice emanzipiert hat, wird sie sich darüber bewusst, dass sie nicht selbst über ihr Leben bestimmen kann, da ihr und auch den anderen Deportierten von den Nazis das Recht auf Selbstbestimmung aberkannt wurde.

Mit dem Einsetzen der Menstruation in der als Duschaum getarnten Gaskammer des Konzentrationslagers Auschwitz, ist bei Alice auch die körperliche Entwicklung hin zur erwachsenen Frau vollzogen. Alice Körper durchläuft eine Transformation vom Kind zur jungen Frau: „Alice spürte plötzlich etwas Nasses an der Innenseite ihres Schenkels herabrinnen. Sie beugte sich vor und drehte das Bein nach außen. Es war Blut.“³⁴³ Trotzdem geht die Protagonistin mit einem verbleibenden Maß an Ahnungslosigkeit in den Tod, der von der Autorin lediglich zwischen den Zeilen angedeutet wird. Dieser Umstand ist vor allem im Hinblick auf die didaktische Verwendung des Textes im Unterricht von Bedeutung: Weder der Protagonistin noch die Lernenden können den Holocaust vollständig erfassen.

„She comes to understand what it means to be a Jew in this time, and that her life is in the hands of others. By the time she is finally let out of the railcar, she has matured beyond her years, yet she remains ignorant of perhaps the most horrifying truth of the Holocaust.“³⁴⁴

³⁴² Pausewang (Anm. 323), S.85-86.

³⁴³ Pausewang (Anm. 323), S.174-175.

³⁴⁴ Sarah D. Jordan: Educating without overwhelming: Authorial strategies in Children's Holocaust literature. In: Children's literature in Education, Vol. 35 (2004), Nr.3, S.199-218, Zit. S. 202.

“[...] we do not need her to realize she is about to die for this story to be effective. That she should be ignorant of her impending death and actually optimistic at the end is an indication that she has not yet learned all and neither should modern children have learned all about the Holocaust in her story.”³⁴⁵

Gerade der Umstand, dass Pausewang das Ende offen lässt und nur zwischen den Zeilen das Ende der Protagonistin andeutet wirft die Frage auf, welchen Entwicklungsstand und Reifegrad dieser Text von den Lernenden verlangt. Der Text soll die Lernenden zwar in einem gewissen Maße aufrütteln und erschüttern, aber nicht in einem schwer zu lösenden moralischen Konflikt zurücklassen:

„It is important to note that the use of a novel such as *The last journey* in an educational setting poses a very important development question: at what age is it acceptable or even appropriate for children to know the truth behind such details? [...] Yet there is also a danger that some children who might be judged too young to know the truth will understand and be affected by this conclusion. Thus, Pausewang’s ending, although effective in presenting a true-to-life reaction to events by a child, also presents a challenge insofar as it may be used for educational purposes: do we forgo a very realistic and powerful piece of literature for children because of the risk that they might read between the lines and be emotionally overwhelmed?”³⁴⁶

Im nächsten Kapitel werden die Gemeinsamkeiten der drei besprochenen Texte dargestellt und gezeigt, wie die Texte anhand von Ausschnitten in kontrastiver Lektüre im Literaturunterricht behandelt werden können.

³⁴⁵ Sarah D. Jordan: Educating without overwhelming: Authorial strategies in Children’s Holocaust literature. In: Children’s literature in Education, Vol. 35 (2004), Nr.3, S.199-218, Zit. S. 203..

³⁴⁶ Sarah D. Jordan: Educating without overwhelming: Authorial strategies in Children’s Holocaust literature. In: Children’s literature in Education, Vol. 35 (2004), Nr.3, S.199-218, Zit. S. 203.

11 Gemeinsamkeiten der Texte und didaktische Überlegungen:

In diesem Kapitel sollen die wesentlichen Gemeinsamkeiten der besprochenen Texte im Hinblick auf die Darstellung des Holocaust hervorgehoben werden. Weiters sollen auch didaktische Überlegungen zur Erarbeitung und Lektüre der Textauszüge im Rahmen des Literaturunterrichts in die Darlegung mit einfließen. Eine wesentliche Gemeinsamkeit der besprochenen Texte besteht darin, dass die Eltern und Bezugspersonen der Hauptfiguren versuchen, die heranwachsenden Kinder vor der brutalen Wahrheit und den sich kontinuierlich verschlechternden Verhältnissen zu schützen. In »weiter leben« durchschaut Ruth von Anfang an die Lügen und Halbwahrheiten der Erwachsenen, obwohl auch sie noch eine gewisse kindliche Naivität besitzt:

„Mir hatten die Erwachsenen erzählt, der Papa sei verweist, aber es war nicht glaubwürdig, ich hatte ja Ohren, so daß ich daran herurrätselte, beunruhigt. Man kann ihnen nicht trauen. Sie bestanden darauf, daß man ihnen die Wahrheit, auch über Kleinigkeiten, sagte, und sie selbst logen unbekümmert drauflos, sogar in drastischen Fällen wie diesem.“³⁴⁷

Wie bereits gezeigt wurde, wird die Protagonistin Alice in »Reise im August« sowohl von ihrer eigenen Familie und ihrem Großvater systematisch von der Außenwelt abgeschirmt. Sie ist anfangs nicht in der Lage den Ernst ihrer Situation zu erkennen. Obwohl sie die Erklärungen des Großvaters hinterfragt, kann sie sich erst durch den Austausch mit den anderen Jugendlichen ein Bild von der tatsächlichen Situation machen:

„Jetzt saß sie also in einem der Züge, über die Großmutter und Großvater manchmal ganz leise gesprochen hatten, wenn sie glaubten, dass sie schon schlief. In einem dieser Züge, in denen so viele gute Freunde und Bekannte von Mami und Papi, von Großmutter und Großmutter fortgereist waren. Auch Lilli, Sarah und Lotte aus ihrer Klasse. Auch Tante Irene und Onkel Ludwig. Immer waren alle abgereist, nie war jemand zurückgekommen. Wie seltsam. »Großvater«, flüsterte sie, »warum müssen wir in so einem Zug ohne Bänke und ohne Toilette reisen? Damals nach Nizza -« »Jetzt ist Krieg«, unterbrach sie Großvater hastig. »Da müssen sich alle einschränken.«“³⁴⁸

In »Malka Mai« verhält es sich ähnlich, da die Protagonistin Malka bald auf sich allein gestellt ist und die schwierige Situation ohne Hilfe bewältigen muss. Zuvor wird aber auch sie von der Mutter zunächst einmal durch eine Notlüge beruhigt:

„Hanna wusste nicht, wie sie ihr erklären sollte, dass sie kein Zuhause mehr hatten, deshalb sagte sie: »Wir machen einen Ausflug nach Ungarn. Das ist weit, du musst jetzt groß und tapfer sein.« Zum Glück gab sich Malka mit dieser Auskunft zufrieden.“³⁴⁹

³⁴⁷ Klüger (Anm. 148), S.31.

³⁴⁸ Pausewang (Anm. 323), S.20.

³⁴⁹ Pressler (Anm. 257), S.31.

Es handelt sich hier um einen Schutzmechanismus der Erwachsenen, der dazu dient, vor den Kindern den Eindruck von Normalität in einer Ausnahmesituation aufrecht zu erhalten.

In allen drei Texten wird das Geschehen aus der Perspektive der weiblichen Protagonistinnen erzählt. Dies ist nicht ganz unproblematisch, da gerade männliche Jugendliche in literarischen Texten oftmals nach männlichen Figuren suchen, mit denen sie sich identifizieren können. Zwar bietet der Roman »Reise im August« die Figur des Großvaters an, der die Rolle des Beschützers und Ernährers einnimmt, jedoch ist die Figur aufgrund ihres Alters für die Schüler eher uninteressant. Trotzdem erachte ich die von mir getroffene Textauswahl als angemessen und gerechtfertigt, da Frauen sowohl gesellschaftlich und literarisch unterrepräsentiert sind. Weiters bieten aber gerade weiblich Charaktere den männlichen Rezipienten die Chance das Geschlecht zu wechseln und zu realisieren, dass Frauen keineswegs schwach und abhängig sind, sondern zu Außergewöhnlichem fähig sind.

Eine weitere Besonderheit ist die Darstellung von aufgelösten Familienstrukturen. In allen drei Texten sind die Väter nicht präsent, sondern verschwinden im Hintergrund. Pausewangs Roman »Reise im August« ist in dieser Hinsicht ein Ausnahmefall, da Mutter und Vater bereits im Vorfeld der Haupthandlung verschwinden. Der Großvater übernimmt in dieser Geschichte stellvertretend die Rolle der Bezugs- und Vertrauensperson, bis es aufgrund der anhaltenden Bevormundung zu einem schweren Konflikt kommt. Die Darstellung der Familienverhältnisse bietet einen ersten Bezugspunkt, der es den Lernenden ermöglicht, ihre eigene Lebenswelt mit der im Text dargestellten historischen bzw. fiktiven Realität zu verbinden. Trotzdem besteht die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler von den aufgelösten Familienkonstellationen der Texte möglicherweise ihre eigenen negativen Vorerfahrungen abgeschreckt werden. Dies kann im schlimmsten Fall zu einer Abwehrhaltung und einer Distanzierung vom Unterrichtsgespräch führen.

Weiters wird in den Texten eine Konfliktsituation zwischen Heranwachsenden und ihren erwachsenen Bezugspersonen dargestellt. Während in »Reise im August« und »weiter leben« die weiblichen Protagonistinnen sich gegen die Bevormundung und Vereinnahmung durch ihren Großvater und ihre Mutter wehren, ist der dargestellte Mutter-Tochter Konflikt in »Malka Mai« ein Problem, dem sich die zweite Protagonistin Hanna stellen muss. In »Reise im August« setzt sich Alice intensiv mit dem Holocaust auseinander, da ihr Kampf um Selbstbestimmung und Aufklärung untrennbar mit der Wahrheitssuche gekoppelt ist. Indem

Alice sich selbst mit der Realität des Holocausts konfrontiert, ist sie in der Lage sich aus der Bevormundung und der Abhängigkeit vom Großvater zu lösen.

„Herausragend sind (sic.) Gudrun Pausewangs »Reise im August« (1992), eine Erzählung, die den LeserInnen auch das Letzte, bis zur Öffnung der Gashähne – die Juden erhofften sich, ausgemergelt, endlich Wasser – zumutet [...].“³⁵⁰

Ein weiterer Aspekt der vorgestellten literarischen Texte ist, dass sie sich trotz ihrer teilweisen oder vollständigen Fiktionalität an den historischen Rahmenbedingungen des Holocaust orientieren. Die drei Texte schildern den Holocaust auf authentische und nachvollziehbare Weise und bieten den Lernenden die Möglichkeit der Perspektivenübernahmen:

„Für Jugendbücher zum Thema erschiene es mir wichtig, daß historisch konkret erzählt wird, Identifikation mit den Figuren möglich, aber für die Lektüre nicht unbedingt zwingend ist, Stereotypen vermieden werden und Ambivalenzen erkennbar sind. [...] Ideal erscheinen mir solche Bücher, in denen *Täter, Opfer, Zuschauer* und *Retter* vorkommen, die in Entscheidungssituationen und in ihrer menschlichen Dimension gezeigt werden. Ihre Geschichten müssen nicht glatt und geschlossen sein, und wenn eine Geschichte zugleich interessant und herausfordernd geschrieben ist, können wir darauf hoffen, daß hier Zugänge eröffnet und nicht gleich verschlossen werden.“³⁵¹

„Die Perspektive der Opfer kennen zu lernen, ist aber wichtig für die deutschen Leser und Leserinnen, weil wahrscheinlich - mit Ausnahmen, versteht sich (Gudrun Pausewangs »Reise im August«) – kein Angehöriger des Täter-Volkes diese Perspektive angemessen ins Spiel bringen kann, jedenfalls nicht so, wie es Menschen können, die es selber erlitten haben.“³⁵²

Für eine identifikatorische Rezeptionshaltung spricht vor allem der Umstand, dass die literarischen Texte zur „Themeneröffnung und Veranschaulichung von Problemen“³⁵³ herangezogen werden. Das Hineinversetzen in den Text ermöglicht es den Lernenden sich dem Thema Holocaust zunächst individuell anzunähern und einen Einstieg in das Thema zu finden. Auf diese Weise kann eine Überforderung mit einschüchternden Fakten und Details, die oftmals das Interesse der Lernenden hemmen, vermieden werden:

„Das ist grundsätzlich legitimes Verfahren. Freilich wird hier eine ganz und gar stoffliche Herangehensweise nahe gelegt, die literarästhetische Dimension der Texte vernachlässigt. Die Erzählungen werden für die Phasen der Motivation und Anschauung im didaktischen Arrangement funktionalisiert – im Kern geht es nicht um Literatur, sondern um sachbezogenes Lernen.“³⁵⁴

Eine weitere Stärke der Texte ist, dass sowohl Täter als auch Opfer differenziert dargestellt werden und keine vereinfachten Gut-Böse Schemata oder Stereotypen, die für frühe Texte

³⁵⁰ Dahrendorf (Anm. 50), S.26.

³⁵¹ Heyl (Anm. 65), S.13.

³⁵² Dahrendorf (Anm. 50), S.19.

³⁵³ Hurrelmann (Anm. 74), S.143.

³⁵⁴ Ebd. S.143.

dieses Genres kennzeichnen, bedient werden. Opfer und Täter werden nicht per se als gut bzw. schlecht gezeichnet, sondern individuell in Entscheidungssituationen gezeigt:

„Die Einteilung der KJL über den Holocaust in die beiden Gruppen »Täter-« und »Opferperspektive« ist jedoch eine sehr grobe. Nur in wenigen Büchern der »Täterseite« wird offen eine Mitschuld bekannt [...]. Ebenso komplex ist die »Opferseite«, da sich viele Vertreter dieser Seite energisch gegen die ihnen zugeschriebene »Opferrolle« wehren: sie wollen nicht nur unter dem Blickwinkel des Opfers gesehen werden. Sie haben, um zu überleben, teilweise ungeheure Energien entfalten müssen, [...]“³⁵⁵

11.1 Kindheitsautobiographien im Literaturunterricht:

In der Holocaust-Literatur zählt die Textgattung der Autobiographie zu den am weitesten verbreiteten Darstellungsformen. Glasenapp und Short führen die große Beliebtheit und Akzeptanz, die autobiographische Texte bei Rezipienten genießen, auf die Tatsache zurück, dass die erzählten Lebensgeschichten als authentische Zeugnisse einer vergangenen Zeit wahrgenommen werden. Für den Literaturunterricht bedeutet dies, dass diese autobiographischen Texte die Ereignisse des Holocaust direkt erfahrbar machen und zum Leben erwecken, indem sie der Geschichte ein Gesicht verleihen:

„Die Textsorte hat sich im Unterricht vor allem deshalb bewährt, da von diesen Texten im Gegensatz zu den als rein fiktional erklärten Erzählungen ein stärkerer moralisch verpflichtender Impuls ausgeht, das Dargestellte als Teil der eigenen Geschichte zu akzeptieren.“³⁵⁶

„Fiction and autobiography, if chosen judiciously, have the power to foster historical insight, knowledge, and understanding. By showing how the events of a previous age touched the lives of ordinary people, these forms of literature inject vitality into otherwise arid facts and thus help to excite and sustain historical interest. Indeed, autobiography, by virtue of its authenticity, would seem an ideal medium for enabling children to come to terms with the past.“³⁵⁷

Im Gegensatz dazu orientieren sich fiktionale Texte zwar an einer gewissen historischen Realität und versuchen diese soweit als möglich nachzubilden. Weiters bietet die Textgattung Autobiographie die Möglichkeit sich näher mit dem Autor bzw. der Autorin zu beschäftigen, da die geschilderten Probleme und Situationen authentisch und nicht erfunden sind. Trotzdem birgt die Identifikation mit den Protagonisten auch Gefahren und Risiken. Aufgrund der Tatsache, dass viele Überlebende ihre Erlebnisse während des Holocaust in Form von autobiographischen Überlebens- bzw. Fluchtgeschichten schildern, besteht die Gefahr, dass

³⁵⁵ Dahrendorf (Anm. 50), S.19-20.

³⁵⁶ Glasenapp (Anm. 27), S.145.

³⁵⁷ Short (Anm. 329), S.179-180.

gerade junge Leserinnen und Leser das Ausmaß und die Brutalität des Holocaust unterschätzen, da ja der Erzähler bzw. die Hauptfigur überleben konnte:

[...] dass – gerade im Falle von jugendlichen Protagonisten und gerade bei jugendlichen Lesern – dem Überleben des Erzählers eine so sicherlich nicht intendierte Entlastungsfunktion zugeschrieben wird: Wenigstens diese(r) hat überlebt, eine nicht ganz unproblematische Lesart, vor allem, wenn man dabei in Rechnung stellt, dass Figuren in erzählenden Texten vielfach ein gleichsam repräsentativer Charakter zuerkannt wird.³⁵⁸

11.2 Kontrastives Lesen und Arbeiten mit Textauszügen

Die von mir getroffene Vorselektion von Textauszügen ist so angelegt, dass in erster Linie gewisse Symptome, die kennzeichnend für den Holocaust waren, gezielt aufgegriffen und durch den Einsatz verschiedener Texte kontrastiv bearbeitet werden. Durch diesen Zugang sollen die Lernenden nicht nur einen Einblick bekommen, wie Juden während des Holocaust deportiert und ermordet wurden, sondern auch erfahren wie die Juden durch die Nürnberger Rassengesetze systematisch stigmatisiert wurden. Das von mir zusammengestellte Textkonvolut (exemplarisch: 1.Einheit mit Textbeispielen) für den Unterricht, das im Anhang enthalten ist, bietet einen Überblick über die verschiedenen Entwicklungsstadien des Holocaust anhand entsprechender Textauszüge aus den drei Texten. In den vorangegangenen Kapiteln wurde bereits ausführlich darauf hingewiesen, dass die ausgewählten Texte den Holocaust angemessen und kritisch darstellen:

„An die Kinder- und Jugendliteratur, die als Unterrichtslektüre ausgesucht wird, würde ich die Forderung stellen, daß sie zumindest nicht hinter dem herrschenden gesellschaftlichen Bewusstsein hinterherhinkt, darüber hinaus, daß sie sich zumindest partiell für neue zeitgenössische Zugänge und Erkenntnisse in Bezug auf die Deutung des Holocaust öffnet.“³⁵⁹

„Texte sind dann besonders geeignet, wenn Leerstellen, das heißt vor allem die Aussparung von Ereignissen, die Vorstellungsbildung in Gang setzen und Fragen und Nachfragen generieren. [...] Die Kluft zwischen Nüchternheit der aufklärenden Information und emotionaler Überflutung in pädagogisch fruchtbringender Weise zu überbrücken, hieße, die emotionale Dimension in *jedem* aufklärenden Schritt wirksam werden zu lassen, was freilich eine erhebliche Verlangsamung der unterrichtlichen Progression zur Folge hätte [...].“³⁶⁰

In »Reise im August« lässt Pausewang das Ende offen, jedoch wird im Text mehrfach angedeutet, dass die Protagonistin Alice in der als Dushraum getarnten Gaskammer umkommt. Gerade die Aussparung des Endes kann in Verbindung mit Ruth Klügers

³⁵⁸ Glasenapp (Anm. 27), S.156-157.

³⁵⁹ Grenz (Anm. 28), S.119.

³⁶⁰ Müller (Anm. 83), S.52.

Beschreibungen des Konzentrationslagers Auschwitz-Birkenau gebracht werden und Ausgangspunkt für ein Gespräch über die Todesmaschinerie des Holocaust sein:

„Meine Forderung ist die, daß bereits in der Sekundarstufe I [...] wenigstens zwei Titel zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust gelesen werden sollten, sei es aus dem Bereich der Erwachsenen- oder der Kinder- und Jugendliteratur, die sich einer Vereinnahmung durch bloße Gefühlhaltigkeit und eindeutig moralische Urteile (im Sinne der heutigen gesellschaftlichen Konventionen) entziehen, Texte, die (auch) Irritation und Befremden auslösen und zur Nachdenklichkeit anregen, weil sie z.B. nur partielle Identifikation ermöglichen, gerade dadurch aber die Fähigkeit der Empathie herausfordern.“³⁶¹

Ruth Klüger dokumentiert in ihrem Roman »weiter leben« den Holocaust vom Anschluss Österreichs (1938) bis zur Nachkriegszeit. Deshalb bilden die Textauszüge aus diesem Roman den Schwerpunkt der Auseinandersetzung. Im Rahmen des Unterrichts sollen folgende Aspekte des Holocaust durch ergänzende Ausschnitte aus »Malka Mai« und »Reise im August« thematisiert werden:

1.Einheit (2 Std.)	<ul style="list-style-type: none"> • Stigmatisierung der Juden durch den Judenstern • Systematische Ausgrenzung im gesellschaftlichen Alltag
2.Einheit (2 Std.)	<ul style="list-style-type: none"> • Deportation und Verhaftungen • Die Novemberpogrome des Jahres 1938
3.Einheit (2 Std.)	<ul style="list-style-type: none"> • Flucht vor der Verfolgung • Überlebensstrategien der Verfolgten
4.Einheit (2 Std.)	<ul style="list-style-type: none"> • Die Situation in den Konzentrationslagern • Das Vernichtungslager Auschwitz-Birkenau

Im Anhang wird die erste der vier geplanten Einheiten vollständig mit Textauszügen und den dazugehörigen Leitfragen exemplarisch vorgestellt. Was die zeitliche Planung der gesamten Unterrichtseinheit anbelangt sollten Themen mit ähnlichem Schwerpunkt jeweils in Verbindung miteinander behandelt werden. Angesichts der Wichtigkeit des Themas sollte genügend Zeit für die Beschäftigung zur Verfügung stehen, um Überforderung, Stress und Leistungsdruck zu vermeiden. Meiner Einschätzung nach sollten für das Thema Holocaust 8 bis 12 Schulstunden eingeplant werden. Weiters sollte auch eine ergänzende Vertiefung in Zusammenarbeit mit dem Fach Geschichte angeboten werden, um das notwendige geschichtliche Hintergrundwissen zu aktivieren und zu vertiefen. Die Arbeit mit Textauszügen bietet den Vorteil, dass die Lernenden sich gezielt auf einen Teilaspekt konzentrieren können, und nicht vom enormen Umfang des Themas von Beginn an

³⁶¹ Grenz (Anm. 28), S.119-120.

eingeschüchtert werden. Da es vielfach vorkommt, dass Lernende Inhaltszusammenfassungen und Interpretationen lesen, anstatt sich mit dem behandelten Primärtext auseinanderzusetzen, kann ein zusammengestelltes Textkonvolut, das spezifische Fragestellungen enthält, die Auseinandersetzung mit dem Primärtext unverzichtbar machen. Die Lektüre sollte deshalb auch im Rahmen des Schulunterrichts stattfinden, da so alle Lernenden angehalten sind sich mit den Texten zu beschäftigen und sich am anschließenden literarischen (Unterrichts-) Gespräch zu beteiligen. Durch das Nebeneinander der Texte können die Lernenden den Holocaust aus verschiedenen Blickwinkeln untersuchen und unterschiedliche Darstellungsformen und Ansichten zu einem Thema kennenlernen:

„[...] , dass es u. U. auch geboten sein kann, sich nicht auch einzelne Autobiographien als Ganzschrift zu beschränken, sondern mehrere Texte in relevanten Ausschnitten zu behandeln. Dies hätte darüber hinaus den positiven Nebeneffekt, dass den SchülerInnen damit anschaulich vor Augen geführt werden könnte, dass hier keine isolierten Einzelschicksale behandelt werden, sondern die Textauschnitte durchaus repräsentativ sind für eine Vielzahl ähnlicher Lebensgeschichten.“³⁶²

Die Leitfragen, mit denen die Lernenden die jeweiligen Textauszüge bearbeiten sollen, dienen sowohl zur Orientierung im Text als auch dem Herausfiltern relevanter Aspekte des Textes. Die Auszüge in Verbindung mit den Fragestellungen sollten dem Wissenstand und der jeweiligen Reife der Lernenden angepasst sein, damit es nicht zu einer Über- bzw. Unterforderung bei der Textarbeit kommt:

„Bei den Fragen, die an die autobiographischen Texte gerichtet werden, bzw. bei den behandelten Textstellen, sollten nach Möglichkeit – je nach Altersstufe – an den Erfahrungshorizont der Kinder und Jugendlichen angeknüpft werden, damit diese die Möglichkeit erhalten, sich in die Lebenswelten ihrer jüdischen Altersgenossen hineinzusetzen.“³⁶³

Folgende Leitfragen könnten bei der Lektüre als auch während eines literarischen Gesprächs bei der Texterschließung helfen. Die Fragen sind so angelegt, dass sowohl inhaltliche, literaturtheoretische als auch sprachästhetische Aspekte abgedeckt werden, gleichzeitig aber auch Bezüge zum Alltag und zur Lebensrealität der Lernenden hergestellt werden:

- Was für eine Situation wird im Text beschrieben?
- Hast du in deinem bisherigen Leben schon einmal eine ähnliche Erfahrung gemacht?
- Wie hättest du in der beschriebenen Situation gehandelt?
- Gibt es im Textauszug sprachliche Besonderheiten?
- Gibt es Besonderheiten in der Darstellung?
- Welchen Zweck erfüllen die Darstellung und die eingesetzten Stilmittel?
- Welches Hintergrundwissen kannst du mit dem Dargestellten verknüpfen?

³⁶² Glasenapp (Anm. 27), S.150-151.

³⁶³ Ebd. S.153.

Gerade die Unterrichtsform des literarischen Gesprächs bietet die Möglichkeit, die angeführten Fragen in einer offenen Kommunikationssituation erörtern zu können als auch individuelle Fragen, die für die Textinterpretation und die Erschließung des Holocaust relevant sind, zu stellen:

„Sie sind, sofern sie mit Schülerinnen und Schülern entwickelt werden, auch als Lesestrategien zu verstehen. In dieser gemeinsamen Bearbeitung können Schülerinnen und Schüler lernen, wie man Fragen stellt, um das Verstehen des zu Lesenden und des Gelesenen zu vertiefen.“³⁶⁴

11.3 Das „literarische Gespräch“ als Unterrichtsform

Das „literarische Gespräch“ ist eine kommunikationsorientierte und offene Form des Unterrichtsgesprächs. Es „erfordert von den Teilnehmenden, dass sie eigene Sinndeutungen einbringen, dass sie Vorschläge anderer nachvollziehen, dass sie das Gespräch als Suchbewegung verstehen und dass sie mit dazu beitragen, eine Balance zwischen Selbstkundgabe, Ernstnehmen des anderen und Textbezug herzustellen.“³⁶⁵ Diese Unterrichtsform, in der Texte gemeinsam gelesen und erarbeitet werden, erscheint mir für die Beschäftigung mit dem Holocaust geeignet, da die inhaltliche und kommunikative Steuerung des erörternden Gesprächs von den Lernenden selbst beeinflusst werden kann:

„Für das implizite literarische Lernen ist das Vorlesen durch die Lehrerin oder den Lehrer wichtig; wenn man es nicht nur als Erhol- und Belohnungssituation, sondern im Horizont literarischen Lernens betrachtet, dann wird man beim Vorlesen die ausgeführten Teilaspekte literarischen Lernens im Blick haben und bei der Gestaltung berücksichtigen. Man also zum Beispiel so vorlesen, dass sich bei den Zuhörenden Imaginationen bilden können [...].“³⁶⁶

„Dabei werden subjektive Deutungen intersubjektiv in Frage gestellt oder bestätigt, Verständnisschwierigkeiten geteilt, mitunter aufgeklärt oder auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Leserinnen und Lesern festgestellt. Die Motivation zu einer solchen Lektürepraxis wird getragen von dem Wunsch, die Leseerfahrung mit jemandem zu teilen. Lesen gewinnt in dieser Lesesituation die Funktion literarische Geselligkeit zu stiften.“³⁶⁷

Wenn Offenheit und eine kritische Auseinandersetzung Ziel des Unterrichtsgesprächs sind, müssen Lehrende dafür sorgen, dass den Schülerinnen und Schülern auch entsprechende Rahmenbedingungen und Gesprächssituationen zur Verfügung stehen. Trotzdem sollten sie die Diskussionsrunden und Gespräche als kompetente „*LiteraturexpertInnen*“ (bewusste

³⁶⁴ Görlitzer (Anm. 122), S.221.

³⁶⁵ Spinner (Anm. 120), S.12.

³⁶⁶ Ebd. S.16.

³⁶⁷ Görlitzer (Anm. 122), S.219.

Übertreibung) und GesprächsleiterInnen begleiten und dafür sorgen, dass die in den Texten angelegten Themen und Probleme nicht unberücksichtigt bleiben. Ebenfalls sollten auch die sprachlichen Eigenheiten der Texte in den Blick genommen werden, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die spezifische Machart des jeweiligen Textes zu lenken:

„Im Hinblick auf das literarische Lernen ist allerdings wichtig, dass sich die Methoden nicht verselbstständigen und so den Bezug auf die Entfaltung literarischer Erfahrung und Kompetenz verlieren. [...] Meist ist eine (gut reflektierte) Verbindung verschiedener methodischer Zugänge sinnvoll, also zum Beispiel offene Gesprächssituationen, produktives Gestalten von Texten, szenische Darstellung, analysierendes Nachdenken usw.“³⁶⁸

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, sollte bei der Unterrichtsplanung nicht versucht werden, die Unterrichtseinheit zum Thema Holocaust mit zuviel Information zu überfrachten, oder mit einer moralisierenden „Schockpädagogik“ jede Form einer offenen Auseinandersetzung bereits im Vorfeld zu unterbinden.

11.4 Die Erweiterungsmöglichkeiten des Themas

Es wurde bereits aufgezeigt wie drei literarische Texte zum Thema Holocaust didaktisch aufbereitet und im Literaturunterricht eingesetzt werden können. Dieser Abschnitt soll kurz skizzieren, welche weiteren didaktischen Möglichkeiten für die Bearbeitung des Themas Holocaust noch ausgeschöpft werden können. Neben der literaturzentrierten Auseinandersetzung könnte auch untersucht werden wie der Holocaust in Verfilmungen und Fernsehdokumentationen umgesetzt wird. Inhaltlich würde sich im Bezug auf diese Arbeit ein Vergleich mit den folgenden Literaturverfilmungen anbieten:

- Roberto Benigni: „Das Leben ist schön“ (La vita è bella) (1997)
- Mark Herman: „Der Junge im gestreiften Pyjama“ (2008)

Auch in den Verfilmungen ist die eingeschränkte kindliche Perspektive auf den Holocaust klar erkennbar. Diese Gemeinsamkeit zwischen Literatur und Film kann als Ausgangspunkt für die weitere Auseinandersetzung möglich. Bereits im Vorfeld können Lehrende Szenen aus den Filmen auswählen, die sich inhaltlich mit den in der Literatur angesprochenen Themen wie z.B. Stigmatisierung, Deportation, Flucht und Lagerrealität decken. Das

³⁶⁸ Spinner (Anm. 120), S.16.

Unterrichtsgespräch kann sich dann auf die Herausarbeitung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Darstellung konzentrieren. Darüber hinaus bietet die Internetplattform www.erinnern.at eine Vielzahl an Unterlagen, Informationsquellen und authentischen Zeitzeugenberichte, die sich besonders gut eignen, um die literarischen Texte mit weiteren konkreten Überlebensberichten zu verknüpfen.

12 Resümee

Im Verlauf dieser Arbeit wurde gezeigt, welches didaktische Potential die besprochenen Texte aus der Kinder- und Jugendliteratur haben, um Lernenden durch das identifikatorische Lesen einen individuellen Zugang zum Holocaust zu ermöglichen. Zu Beginn der Arbeit wurden die Begriffe *Holocaust*, *Shoah* und *Holocaust-Literatur* genau festgelegt. Anschließend wurden die didaktischen Zielsetzungen für die Beschäftigung mit Holocaust-Literatur festgelegt, die Erinnerungsarbeit als auch geschichtliche, demokratische und politische Bewusstseinsbildung umfassen. Weiters wurde die Entwicklung von Literatur- bzw. Lesekompetenz als weiteres Ziel festgesetzt und mit korrespondierenden didaktischen Modellen begründet. Anschließend wurde gezeigt, welche Probleme sich bei der schulischen Auseinandersetzung mit dem Thema Holocaust ergeben können und dass Scham- und Schuldgefühle mögliche Gründe sind, warum Schülerinnen und Schüler Vorbehalte gegen das Thema haben. Weiters wurde darauf eingegangen, welche Aspekte bei der Didaktisierung von Kinder- und Jugendliteratur, die den Holocaust thematisiert, beachtet werden sollten. Auf die Grenzen literarischer Texte, die Imaginationsfähigkeit und die Wahrnehmung der literarischen Textgestaltung wurde in diesem Zusammenhang ebenfalls hingewiesen. Weiters wurde gesondert auf das identifikatorische Lesen bzw. die Perspektivenübernahme eingegangen und aufgezeigt, welche Vorteile und möglichen Defizite eine solche Rezeptionshaltung bietet. In weiteren Kapiteln wurden die Holocaust-Romane »weiter leben – Eine Jugend«, »Malka Mai« und »Reise im August« untersucht. Es wurde nicht nur die Biographie und das literarische Gesamtwerk der jeweiligen Autorin in den Blick genommen, sondern auch die typischen Merkmale und Themen der Holocaustdarstellung berücksichtigt. Auch die in den Texten vorliegenden Autoritäts- bzw. Familienkonflikte wurden jeweils gesondert herausgearbeitet. Abschließend wurde auf die Gemeinsamkeiten der Texte hingewiesen und skizziert, wie die vorliegenden Texte durch kontrastive Textarbeit in einem offenen literarischen (Unterrichts-) Gesprächs kommunikativ erarbeitet werden können.

Bibliographie:

Lexika:

Schülerduden Fremdwörterbuch. Mannheim [u.a.]: Dudenverlag 2007.

Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bänden. Leipzig: F.A. Brockhaus
(21.völlig neu bearbeitete Auflage) 2006 (Bd.12).

The Oxford English Dictionary Second Edition, Oxford: Clarendon Press 1989.

Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. Stuttgart [u.a.]:
Metzler 2007, (3., völlig neu bearbeitete Auflage).

Jörg Knobloch [Hrsg.]: Lexikon Deutsch : Kinder- und Jugendliteratur. Autorenportraits und literarische
Begriffe. Freising: Stark Verlag, 1998.

Primärliteratur:

Klüger, Ruth: weiter leben – Eine Jugend. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2010 (17. Auflage).

Pausewang, Gudrun: Reise im August. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag 1995.

Pressler, Mirjam: Malka Mai. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg, 2001.

Sekundärliteratur:

Bastel, Heribert et al.: Holocaust education in Austria: A (hi)story of complexity and ambivalence.
In: Prospects (2010), Vol. 40, H.1, S.57-73.

Beinghaus, Eleonore: An der Rampe. Zur Darstellbarkeit des Holocaust. Textauszüge für den
Oberstufenunterricht. In: Jens Birkmeyer (Hrsg.): Holocaust im Deutschunterricht. Modelle für die
Sekundarstufe II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010.

Birkmeyer, Jens: Einleitung. In: Jens Birkmeyer: Holocaust – Literatur und Deutschunterricht.
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008

Birkmeyer, Jens: Erinnerung als didaktische Kategorie? In: Jens Birkmeyer (Hrsg.): Holocaust – Literatur und
Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008.

Braese, Stephan /Holger Gehle: Literaturwissenschaft und Literaturgeschichte nach dem Holocaust. In: Text
und Kritik 144 (1999), H.4., S.79-95.

Dahrendorf, Malte: Die Darstellung des Holocaust im Kinder- und Jugendbuch der Bundesrepublik. In: Malte
Dahrendorf (Hrsg.): Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim: Juventa
Verlag 1999, (Beiträge Jugendliteratur und Medien, 10.Beiheft).

Davideit, Annett und Jeanette Hoffmann: Was Menschen Menschen antun können. In: Praxis Deutsch 188
(2004), S.42-47.

Delanoy, Werner: Verstehen und Widerstehen im (fremdsprachlichen) Literaturunterricht. In: Werner Delanoy
(Hrsg.) et al.: Lesarten. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 1996.

Dresden, Sem: Holocaust und Literatur. Frankfurt: Jüdischer Verlag 1997.

Feuchert, Sascha: *Faction oder Fiction?* : Jens Birkmeyer (Hrsg.): Holocaust-Literatur und Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008.

Fingerhut, Karlheinz: *Didaktik der Literaturgeschichte*. In: Klaus-Michael Bogdal (Hrsg.) und Hermann Korte (Hrsg.) *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv 2002

Gaschke, Susanne: *Lehrerin der Angst*. Porträt in *DIE ZEIT* Nr. 2 vom 31. Dezember 2003.

Glaserapp, Gabriele: *Mein ganzes Leben war davon geprägt*. Deutsch-jüdische Kindheitsautobiographien über den Holocaust im Unterricht. In: Jens Birkmeyer (Hrsg.): *Holocaust-Literatur und Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008.

Glaserapp, Gabriele: *Die Juden, das sind doch die anderen*. In: *Ide* (2001), Heft 2.

Görlitzer, Susanne: *Die Funktion des Literaturunterrichts im Rahmen der Lesesozialisation*. In: Gerd Härle/Bernhard Rank (Hrsg.): *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004.

Görlitzer, Susanne: *Lesesozialisation*. In: Günter Lange/Swantje Weinhold (Hrsg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007 (3.Aufl.).

Grenz, Dagmar: *Kinder- und Jugendliteratur und Holocaust*. In: Malte Dahrendorf (Hrsg.): *Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim: Juventa Verlag 1999, (Beiträge Jugendliteratur und Medien, 10.Beiheft).

Heyl, Matthias: *Von der Notwendigkeit und Unmöglichkeit einer Erziehung nach Auschwitz*. In: Helmut Schreier (Hrsg.); Matthias Heyl (Hrsg.): *Das Echo des Holocaust*. Hamburg: Krämer Verlag 1992.

Heyl, Matthias: *Holocaust-Erziehung?* In: Malte Dahrendorf (Hrsg.): *Die Darstellung des Holocaust in der Kinder und Jugendliteratur*. Weinheim: Juventa Verlag 1999 (10.Beiheft).

Hoffmann, Jeanette: „sie kann ja nicht verstehen, warum ihre Mutter sie zurücklässt“ – Zeitgeschichtliche Jugendliteratur und kommunikatives Gedächtnis in literarischen Gesprächen. In: Jens Birkmeyer: *Holocaust-Literatur und Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008

Hurrelmann, Bettina: *Kinder und Jugendliteratur im Unterricht*. In: Klaus-Michael Bogdal (Hrsg.) und Hermann Korte (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv Verlag, 2002, (4.Aufl.).

Jordan, Sarah D.: *Educating without overwhelming: Authorial strategies in Children's Holocaust literature*. In: *Children's literature in Education*, Vol. 35 (2004), Nr.3, S.199-218.

Juelich, Dierk: *Erlebtes und ererbtes Trauma*. In: Helmut Schreier (Hrsg.); Matthias Heyl (Hrsg.): *Daß Auschwitz nicht noch einmal sei*. Hamburg: Krämer Verlag 1995.

Kammler, Clemens: *Literarisches Lernen in der Erinnerungskultur*. In: Jens Birkmeyer (Hrsg.): *Holocaust-Literatur und Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008.

Klüger, Ruth: *Dichten über die Shoah. Zum Problem des literarischen Umgangs mit dem Massenmord*. In: Gertrud Hardtmann (Hrsg.): *Spuren der Verfolgung*. Gerlingen: Bleicher Verlag 1992.

Kremer, S. Lillian: *Introduction*. In: S. Lillian Kremer (Hrsg.): *Holocaust literature – an encyclopedia of writers and their work*. (Bd.1), New York [u.a.]: Routledge 2003.

Ley, Michael: *Holocaust als Menschenopfer*. Münster [u.a.]: LIT 2002.

- Machtans, Karolin:** Zwischen Wissenschaft und autobiographischem Projekt: Saul Friedländer und Ruth Klüger. Tübingen: Niemeyer Verlag 2009.
- Marks, Stephan:** Teaching about the National Socialism and the Holocaust: narrative approaches to Holocaust education. In: *Interchange* (2007), Vol. 38, H.3, S.263-284.
- Martinez, Mathias:** Ruth Klüger. In: Heinz Ludwig Arnold (Hrsg.): *Kindlers Literatur Lexikon*. (Bd. 9), Stuttgart [u.a.]: Verlag J.B. Metzler 2009, (3., völlig neu bearbeitete Auflage).
- Müller, Karla:** Nationalsozialismus im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch* (2003), Heft 180.
- Ossar, Michael:** Ruth Klüger. In: S. Lillian Kremer (Hrsg.): *Holocaust literature – an encyclopedia of writers and their work*. (Bd.1), New York [u.a.]: Routledge 2003.
- Peltsch, Steffen:** Gudrun Pausewang. In: Jörg Knobloch [Hrsg.]: *Lexikon Deutsch: Kinder- und Jugendliteratur Autorenportraits und literarische Begriffe*. Freising: Stark Verlag, 1998, S.109-110.
- Rupp, Horst F.:** Shoah-Education in Unterricht und Erziehung. In: Werner Haußmann (Hrsg.): *Handbuch Friedenserziehung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2006.
- Schenk, Klaus:** Bernhard Schlink: Der Vorleser. In: *Ide* (2003), Heft 1.
- Schmidt-Dumont, Geralde:** Jugendbücher zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust 1945-1999. In: Malte Dahrendorf (Hrsg.): *Die Darstellung des Holocaust in der Kinder und Jugendliteratur*. Weinheim: Juventa Verlag 1999 (10.Beiheft).
- Schreier, Helmut:** Anmerkungen über das Sammeln von Überlegungen zur Erziehung nach Auschwitz. In: Helmut Schreier (Hrsg.); Matthias Heyl (Hrsg.): *Daß Auschwitz nicht noch einmal sei*. Hamburg: Krämer Verlag 1995.
- Schwantner, Andreas:** Hitlers Rehkitz und die Vorbereitung auf einen KZ-Besuch. In: *Ide* 2006, (H.2), S.93-104.
- Short, Geoffrey:** Learning through literature: Historical Fiction, Autobiography and the Holocaust. In: *Children's literature in Education*, Vol. 28, 1997, No. 4, S.179-190.
- Spinner Kaspar:** Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* (2006), Heft 2000, S.6-16.
- Strümpel, Jan:** Im Sog der Erinnerungskultur: Holocaust und Literatur – Normalität und ihre Grenzen. In: *Text und Kritik* 144 (1999), H.4., S.9-17.
- Totten, Samuel:** Incorporating fiction and poetry into a study of the Holocaust. In: Samuel Totten (Hrsg.): *Teaching Holocaust Literature*. Boston: Allyn and Bacon 2001, S.24-62.
- Wagensommer, Georg:** How to teach the holocaust. Frankfurt [u.a.]: Peter Lang Verlag 2009.
- Wangh, Martin:** How to teach the holocaust. In: Helmut Schreier (Hrsg.); Matthias Heyl (Hrsg.): *Das Echo des Holocaust*. Hamburg: Krämer Verlag 1992.
- Wintersteiner, Werner:** Bleib erschütterbar – doch widersteh! In: *Ide* (2008), Heft 4.
- Wintersteiner, Werner:** KJL im Unterricht: Mirjam Pressler: Malka Mai. In: *Ide* (2001), Heft 2.
- Zier, O.P.:** weiter leben. Eine Jugend. In: *Literatur und Kritik* (1993); Heft Juni, S.89-91.

Online Quellen:

<http://www.oe24.at/oesterreich/chronik/kaernten/Mahnmal-Vandaledank-Internet-gefasst/768018>

(zuletzt aufgerufen am 20.04.2010)

Malte Darendorf: Essay zu Mirjam Pressler. In: Kritisches Lexikon der deutschen Gegenwartsliteratur KLG.

<http://www.nachschlage.net/> (zuletzt aufgerufen am 23.03.2011)

Thomas Schaefer: Biogramm zu Gudrun Pausewang. In: Kritisches Lexikon der deutschen Gegenwartsliteratur KLG.

<http://www.nachschlage.net/> (zuletzt aufgerufen am 02.03.2011)

Susanne Gaschke: Lehrerin der Angst. Porträt in DIE ZEIT Nr. 2 vom 31. Dezember 2003

http://pdf.zeit.de/2004/02/Pausewang_02.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.03.2011)

Jana Mikota: Gudrun Pausewang zum 80.Geburtstag. Ein Autorenportrait.

http://www.alliteratus.com/pdf/aut_vl_aut_Pausewang.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.03.2011)

Konsultierte Sekundärliteratur:

Jens Birkmeyer [Hrsg.]: Holocaust-Literatur und Deutschunterricht.

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008.

ISBN: 978-3-8340-0303-4

Klaus-Michael Bogdal (Hrsg.) und Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik.

München: dtv Verlag, 2002, (4.Aufl.).

ISBN: 978-3-423-30798-7

Malte Dahrendorf (Hrsg.): Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur.

Weinheim: Juventa Verlag 1999, (Beiträge Jugendliteratur und Medien, 10.Beiheft).

ISBN: 978-3-7799-0929-4

Gerd Härle/Bernhard Rank (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004.

ISBN: 978-3-89676-794-1

Günter Lange/Swantje Weinhold (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007 (3.Aufl.).

ISBN: 978-3-8340-0276-1

Karolin Machtans: Zwischen Wissenschaft und autobiographischem Projekt: Saul Friedländer und Ruth Klüger.

Tübingen: Niemeyer Verlag, 2009.

ISBN: 978-3-484-65173-9

Helmut Schreier [Hrsg.]; Matthias Heyl [Hrsg.]: "Daß Auschwitz nicht noch einmal sei ...".

Hamburg : Krämer Verlag, 1995.

ISBN: - 3-89622-001-2

Helmut Schreier [Hrsg.]; Matthias Heyl [Hrsg.]: Das Echo des Holocaust: Pädagogische Aspekte des Erinnerns.

Hamburg : Krämer Verlag, 1992.

ISBN: - 3-926952-68-7

Georg Wagensommer: How to teach the Holocaust.

Frankfurt am Main; Wien [u.a.]: Peter Lang Verlag, 2009.

ISBN: 978-3-631-57858-2

Anhang:

1. Einheit:

- Stigmatisierung der Juden durch den Judenstern
 - Systematische Ausgrenzung im gesellschaftlichen Alltag
-

Ruth Klüger: weiter leben. Eine Jugend

Erster Teil: Wien
Kapitel 9
(S.46-49)

Es muss 1940 gewesen sein, ich war acht oder neun Jahre alt, im Kino um die Ecke wurde »Schneewittchen« gespielt. Der berühmte Walt Disney Film läuft noch heute alle Jubeljahre mal in Amerikas großen Kinos, und wenn er auf dem Programm steht, ist es ein Volksfest für kleine wie erwachsene Disneyfans. Ich bin seit meinem ersten Micky-Maus Film, den ich noch vor dem Anschluss mit dem Kindermädel in einer Nachmittagsvorstellung innigst genoss, sehr gern ins Kino gegangen, und so wollte ich auch diesen Film unbedingt sehen, durfte aber als Jüdin leider nicht hinein. Darüber klagte und schimpfte ich abwechselnd, bis meine Mutter vorschlug, dass ich doch einfach gehen sollte und basta.

Es war Sonntag, wir waren in der Nachbarschaft bekannt, hier ins Kino zu gehen, war eine Herausforderung. Meine Mutter war der Überzeugung, dass niemand sich darum kümmern würde, ob ein Kind mehr oder weniger im Saal säße, und gab mir zu verstehen, dass ich mich einerseits zu wichtig nehme, andererseits beschämend feig sei. Das konnte ich nicht auf mir sitzen lassen, zog also drauf los, wählte die teuerste Platzkategorie, eine Loge, um nicht aufzufallen, und kam gerade dadurch neben die neunzehnjährige Bäckerstochter von nebenan und ihre kleinen Geschwister zu sitzen, eine begeisterte Nazifamilie.

Ich hab diese Vorstellung ausgeschwitzt und hab nie vorher und nie nachher so wenig von einem Film mitbekommen. Ich saß auf Kohlen vollauf mit der Frage beschäftigt, ob die Bäckerstochter wirklich böse zu mir hinschielte, oder ob es mir doch nur so vorkäme. Die Niederträchtigkeiten von Schneewittchens Stiefmutter verschwammen mir auf der Leinwand zu einem vorgekauften Brei unrechter Schlechtigkeit, während ich und keine Prinzessin im wahren, tiefenden Fettnäpfchen saß, umzingelt. Warum bin ich nicht aufgestanden und gegangen? Vielleicht, um mich meiner Mutter nicht

zu stellen oder weil ich meinte, gerade durchs Aufstehen und Weggehen Aufmerksamkeit zu erregen, vielleicht nur, weil man nicht aus dem Kino geht, bevor der Film aus ist, oder am wahrscheinlichsten, weil ich vor Angst nicht denken konnte. Ich weiß ja nicht einmal, warum wir nicht alle rechtzeitig aus Wien weg sind, und vielleicht gibt es eine Familienverwandtschaft zwischen dieser Frage und meinem Kinoproblem.

Als es im Saal hell wurde, wollte ich die anderen vorgehen lassen, aber meine Feindin stand und wartete. Ihre kleinen Geschwister wurden ungeduldig, die Große sagte »Nein, seid's stad« und sah mich streng an. Die Falle war wie gefürchtet, zugeschnappt. Es war der reine Terror. Die Bäckerstochter zog noch ihre Handschuhe an, pflanzte sich endlich vor mir auf, und das Ungewitter entlud sich. Sie redete fest und selbstgerecht, im Vollgefühl ihrer arischen Herkunft, wie es sich für ein BDM-Mädchen schickte, und noch dazu in ihrem feinsten Hochdeutsch: »Weißt du, dass deinesgleichen hier nichts zu suchen hat? Juden ist der Eintritt ins Kino gesetzlich untersagt. Draußen steht's beim Eingang an der Kasse. Hast du das gesehen?« Was blieb mir übrig, als die rhetorische Frage zu bejahen?

Das Märchen vom Schneewittchen lässt sich auf die Frage reduzieren, wer im Königsschloss etwas zu suchen hat und wer nicht. Die Bäckerstochter und ich folgten der vom Film vorgegebenen Formel. Sie, im eigenen Hause, den Spiegel ihrer rassischen Reinheit vor Augen, ich, auch an diesem Ort beheimatet, aber ohne Erlaubnis, und in diesem Augenblick ausgestoßen, erniedrigt und preisgegeben. Ich hatte mich unter Vorspiegelungen falscher Tatsachen hier eingeschlichen, den Nazis bestätigend: »Und der Jud hat den Brauch, / Und es bringt ihm was ein, / Schmeißt man ihn von vorne raus, / Kehrt er hinten wieder rein.« Wenn ich auch das Gesetz, das ich verletzt hatte, für ungerecht hielt, so war ich doch beschämt, ertappt worden zu sein. Denn die Scham entsteht einfach dadurch, dass man einer verbotenen Tat überführt wird, und hat oft mit schlechtem Gewissen gar nichts zu tun. Wäre ich nicht erwischt worden, so wäre ich auf meine Waghalsigkeit stolz gewesen. [...]

Es ging doch schneller vorbei als erwartet, für mich immer noch lang genug. Der Vertreterin unanfechtbarer Gesetzmäßigkeiten fiel nicht mehr viel ein. Wenn ich mich noch ein einziges Mal unterstehen tät, hierher zu kommen, so würde sie mich anzeigen, ich hätt ja noch Glück, dass sie's nicht gleich täte. Ich stand mit weit aufgerissenen Augen, einigermaßen erfolgreich meine Tränen schluckend. Die Platzanweiserin, die zugehört hatte, denn wir waren die letzten im Saal, half mir nachher in den Mantel, drückte mir meine Geldbörse, die ich sonst liegen gelassen hätte, in die Hand und sagte ein paar beruhigende Worte. Ich nickte, unfähig zur Gegenrede, dankbar für den Zuspruch, eine Art Almosen.

Es war noch hell, ich lief noch ein wenig durch die Straßen, wie betäubt. Ich hatte an diesem Nachmittag für meine Person, in meinem Bereich und ganz unmittelbar erfahren, wie es mit uns und den Nazis stand. Dass der Schrecken in diesem Fall nicht ganz gerechtfertigt war, ändert nichts an der Tatsache, dass ich es nun wusste. Ich hatte das Gefühl gehabt, in tödlicher Gefahr zu schweben, und dieses Gefühl verließ mich nicht mehr, bis es sich bewahrheitete. Ohne es richtig durchdenken zu müssen, war ich von jetzt an Erwachsenen voraus. Ich kam weinend und wütend nach Hause, empört über meine Mutter und fand diesmal ausnahmsweise Unterstützung bei Tante Rosa. Meine Mutter zuckte die Achseln. »Wem fällt so was schon ein? Ein Kind beim Märchenfilm zu

belästigen.« Und zu mir: »Reg dich nicht auf über die blöde Schikse. Es gibt Ärgeres.« Aber das war es ja gerade. War das nicht schon das Arge? Ich wär ja fast angezeigt worden. Wo fing das Ärgere an? Wie sollte ich denn wissen, was ernst war und was nicht? Meine Mutter hatte gut reden, sie wusste vermutlich, wo man ertrinkt und wo man sich noch gerade über Wasser hält. Ich aber kannte mich nicht aus und wollte die Welt erklärt haben. Was war das Ärgste, konnte es letzten Endes etwas anderes als der Tod sein? Kein Mensch informierte einen. Warum nahm man meine Erfahrungen nicht ernst, warum war man nicht deutlicher? Dass meine Erwachsenen selbst nicht ein noch aus wussten und dass ich schneller lernte als sie, begriff ich natürlich nicht, oder war erst im Begriff, es zu begreifen. Ich gewann den Eindruck, dass von meiner Mutter hauptsächlich schlechte Ratschläge zu erwarten seien. Dieser Eindruck war falsch. Wie andere Menschen erteilte meine Mutter abwechselnd schlechte und gute Ratschläge. Manchmal steckte Verfolgungswahn, manchmal Vernunft und exakte Information, manchmal Wohlwollen, manchmal Missgunst dahinter, meistens jedoch ein undifferenzierter Instinkt, Gemisch aus unausgewogenen Lebenserfahrungen aller Art, eine trübe, brodelnde Suppe von Gedanken und Gefühlen. Mein mangelndes Vertrauen zu ihr, das mit diesem misslungenen Kinobesuch anfang, hätte mich zwei, drei Jahre später, als sie wieder einmal recht hatte, fast das Leben gekostet.

Erster Teil: Wien

Kapitel 10

(S.50-52)

Die Erinnerung spült zurück. Die meisten von uns, die den Judenstern getragen haben, meinen, sie hätten ihn schon viel früher tragen müssen. Auch ich irre mich da, muss nachschlagen. Das kommt daher, dass die Ausgrenzung von Juden eben schon vor September 1941 im vollen Gang war. Ich kann nicht sagen, dass ihn ungern getragen habe, den Judenstern. Unter den Umständen schien er angebracht. Wenn schon, denn schon. Wir mussten die Dinger kaufen, und zwar bei der jüdischen Kultusgemeinde, die das Geld natürlich nicht behalten durfte, sondern den Handel für das Reich vermittelte. Die Nazis haben sich für alles bezahlen lassen, und dieser kommerzielle Zynismus steht in enger Verbindung mit den Untugenden, die sie den Juden nachsagten. Wo ein unsauberer Profit zu machen war, und sei er noch so kleinlich, wie die 10 Pfennige pro Judenstern, haben die Nazis einkassiert.

Meine Mutter schätzte, zehn Stück würden reichen, kam damit nach Hause und hat sie vor meinen neugierigen Augen angenäht, an die Kleidungsstücke, die man auf der Straße trägt, Mäntel, Jacken. Schnell hat sie die gelben Flecken angeheftet, mit dem verächtlichen Gesichtsausdruck, den ich bewunderte und mir zu eigen machen wollte, wenn er gegen unsere Feinde gerichtet war, und der mich zur Verzweiflung trieb, wenn er sich auf meine Freunde oder die Dinge, die ich schön fand, wie den Schillerschen Blankvers, bezog.

Man war nicht sicher, wie die Bevölkerung auf die neue Verordnung reagieren würde, und so verließen wir am ersten Tag zusammen das Haus. Überall trafen wir Leute, die auch den Stern trugen. Ein neues Straßenbild. Eine Jüdin sagte schnell im

Vorbeigehen zu meiner Mutter: »Er passt zu ihrer Bluse.« Ich fand das mutig und witzig, meine Mutter war weniger beeindruckt.

Einmal, als wir den Judenstern schon trugen, aber noch die öffentlichen Verkehrsmittel, wenn auch nicht die Sitzplätze, benutzen durften, tappte jemand in der Straßenbahn im Tunnel nach meiner Hand. Mein erster Gedanke war, ein Mann, der mich belästigen will, mein zweiter, ein Taschendieb. Ich hielt also meine Hand fest. Aber nein, dieser Mann, drückte mir etwas in die Hand, ein Geschenk. Offensichtlich wollte er so sein Mitleid mit mir bekunden, dem Kind mit dem Judenstern. Ich verstand das sofort. Juden zu beschenken war aber verboten, darum hat er's im Tunnel getan. In der Zeitung hatte ich erst neulich eine Bildserie mit Versen à la Wilhelm Busch, über eine Judenfreundin, und daher Volksfeindin gelesen.

Für Rebekka Rosenstengel,
Bei der sie in Schulden steckt,
Schafft Frau Knöterich, dieser »Engel«
Schokolade und Konfekt.

Ich kann, wie gesagt, nicht umhin, mir alles Gereimte zu merken. Das Geschenk war eine Orange. Als der Zug aus dem Tunnel herausfuhr, hatte ich sie schon in die Tasche gesteckt und sah dankbar zu dem Fremden auf, wie er wohlwollend auf mich hinunterschaute. Meine Gefühle aber waren gemischt [...] und ich gefiel mir nicht in dieser Rolle. Ich wollte mich als oppositionell statt als Opfer sehen, daher nicht getröstet werden. Kleine geheime Kundgebungen wie diese halfen ja

nicht, standen in keinem Verhältnis zu dem, was geschah, halfen nicht einmal mir in der fortschreitenden Verarmung und Beschränkung meines Lebens. Es war eine sentimentale Geste, in der der Spender sich in seinen guten Absichten bespiegelte, für mich nicht einmal so brauchbar wie die tröstenden Worte der Platzanweiserin beim Schneewittchen-Film. Doch ich hätte ihn ja in Verlegenheit und wahrscheinlich in größere Schwierigkeiten gebracht, wenn ich sein Almosen abgelehnt hätte, wenn ich es ihm zurückgegeben hätte, etwa mit den Worten: »Du machst es dir leicht. Auf deine Orange pfeif ich.« Eine undenkbbare Reaktion. So ungefähr erklärte ich den Vorfall meiner Mutter, als ich mit der unerwünschten Gabe und der dazugehörigen Geschichte nach Hause kam. Sie aber war radikaler als ich: »Was fällt dir ein, Geschenke von Fremden auf der Straße anzunehmen? Wir sind keine Bettler. Kriegst du nicht genug zu essen?« Aber es war doch ein Dilemma, oder? Keines, das ich mit ihr besprechen konnte. Ich stieß nur auf den mir bekannten, starren, an mir vorbei ins Leere gerichteten Blick, der bedeutete, dass sie einen freien Auslauf für ihre aufgestaute Angst und Wut gefunden hatte. Ich stand ratlos vor dieser moralischen Ausweglosigkeit, wo man nichts richtig machen konnte. Hätte ich gerade diesen Menschen, der es ja gut mit mir gemeint hatte, gefährden sollen? Andererseits: Hatte ich nicht auch meinen Spaß gehabt bei dem Abenteuer einer kleinen Verschwörung zwischen mir und einem Fremden, eine Szene, in der ich die mir zugeteilte Rolle des dankbaren Judenkindes doch mit einer gewissen Überzeugung gespielt hatte?

Leitfragen zur Textlektüre:

- Was für eine Situation wird im Text beschrieben?
- Hast du in deinem bisherigen Leben schon einmal eine ähnliche Erfahrung gemacht?
- Wie hättest du in der beschriebenen Situation gehandelt?
- Gibt es im Textauszug sprachliche Besonderheiten?
- Gibt es Besonderheiten in der Darstellung?
- Welchen Zweck erfüllen die Darstellung und die eingesetzten Stilmittel?
- Welches Hintergrundwissen kannst du mit dem Dargestellten verknüpfen?

Mirjam Pressler: »Malka Mai«

Malka Mai's Familie (Textauszüge 8-10)

Malka sprang aus dem Bett und schlüpfte in das Kleid, das Henja, die Näherin, ihr zu Beginn des Sommers aus einer abgetrennten Bahn des Vorhangs genäht hatte, weil man schon lange keine neuen Stoffe mehr bekommen konnte. Das Kleid war sehr schön und es wäre noch schöner gewesen, wenn dieser blöde Stern nicht gewesen wäre. Malka bemühte sich immer, ihn zu übersehen, nachdem sie erst gejammert und geweint und gebettelt hatte, man möge ihn wieder abtrennen. Aber sowohl ihre Mutter als auch Minna hatten gesagt, das sei ausgeschlossen, solange die Deutschen hier wären, müsse sie den Stern tragen.

[...] Als die Küchentür laut ins Schloss fiel, schreckte Hanna Mai, Malkas Mutter, aus ihren Gedanken hoch. Sie saß unten im Ambulatorium an ihrem Tisch. Seit man ihr die Lizenz als Kreisärztin entzogen hatte, bekam sie kein Gehalt mehr. Aber da weit und breit kein Arzt lebte, wurde sie weiterhin gerufen, wenn es nötig war. Doch das

kam immer seltener vor und sie hatte oft mehr Zeit als ihr lieb war. Automatisch schaute sie auf ihre Armbanduhr. Zehn nach neun. Um elf würde sie zum Judenviertel gehen, auf der anderen Seite des Städtchens, und nach der Frau des Schusters sehen, die vor drei Tagen einen Sohn geboren hatte. Bis dahin blieb ihr nichts übrig, als hier zu sitzen und zu warten. Sie seufzte. Sie fühlte sich als Opfer der Umstände, die sie zur Untätigkeit zwangen, ein Opfer der Zeit, und diese Rolle passte ihr nicht. [...]

Sie hörte Minna in der Küche herumarbeiten, ungeduldig und nachlässig, und seufzte wieder. Kein Wunder, dass Minna mürrisch war, eine Sechzehnjährige ohne Gesellschaft, ohne wirkliche Freunde, ohne die Möglichkeit einen Beruf zu erlernen. Minna war in einem schwierigen Alter, und seit Zofia weggegangen war, war alles nur noch schlimmer geworden. Hanna ballte ein paar Mal die Hände zu Fäusten, dann streckte sie die Finger [...]

Malka erfährt Ausgrenzung (Textauszüge S.18-19)

Sie konnte schon viele deutsche Wörter verstehen, zum Spielen reichten sie jedenfalls. Veronika sprach weder Polnisch noch Ukrainisch, nur Deutsch. Das war eine seltsame Sprache, ein bisschen wie die, die ihre Verwandten in Krakau sprachen. [...] In diesem Moment trat Frau Schneider ins Zimmer. »Malka«, sagte sie, kam mit ein paar raschen Schritten näher und zog das Kind hoch. »Malka, du musst nach Hause gehen, du kannst hier nicht bleiben zum Spielen.« Malka startete die Frau an. Das sommersprossige Gesicht sah auf einmal gar nicht mehr so freundlich aus, die rötlichen Augenbrauen stießen über der Nase fast zusammen. »Malka«, sagte Frau Schneider und ihre Stimme wurde etwas weicher. »Heute geht es nicht. Lauf heim zu deiner Mama.« Ihre Oberlippe war leicht hochgezogen, so dass man die schief stehenden Zähne sehen konnte. Veronika hob den Kopf und warf ihrer Mutter einen erstaunten Blick

zu, aber sie protestierte nicht, sie spielte einfach weiter. Frau Schneider schob Malka auf den Flur und zur Hintertür. Die Sonne schien grell in Malkas Gesicht, als die Tür aufging. Dann stand sie hinter dem Haus. »Beeil dich«, sagte Frau Schneider noch. »Los, lauf.« Aber Malka beeilte sich nicht. Sie ging langsam mit gesenktem Kopf, die Straße hinauf. Sie war gekränkt und wütend und trat nach einem Stein. Erst als er laut gegen das Tor der Kronowskis krachte, spürte Malka den Schmerz an ihrem Zeh. Tränen traten ihr in die Augen. Warum hatte Veronika nicht gesagt: Ich will aber, dass Malka dableibt? Bestimmt lag es an dem dummen Stern, dass Frau Schneider sie weggeschickt hatte. Seit sie den Stern tragen musste, spielten die polnischen und ukrainischen Kinder nicht mehr mit ihr. Sie deuteten mit dem Finger auf sie und schrien ihr »Jüdin, Jüdin« nach.

-
- Welchen Einfluss hat die soziale Ausgrenzung der Juden auf Malkas Familie?
 - Auf welche Weise erfährt Malka persönlich Ausgrenzung?

Gudrun Pausewang: »Reise im August«

Stigmatisierung (S.30)

»Warum tragen die alle solche Sterne?«, hatte Alice gefragt. »Damit muss sich jeder Jude kennzeichnen«, hatte Großmutter erklärt. »Warum tragen wir dann keine Sterne?«, war Alice nächste Frage gewesen. »Man muss sie nur auf der Straße tragen«, hatte Großvater gesagt. »Wir sind ja nie aus dem Haus gegangen«. »Mami und Papi hatten auch keine Sterne, als sie zum Zahnarzt gingen!«, hatte Alice gerufen. [...]

- Vergleiche die Wahrnehmung von Alice mit den anderen Texten!
- Wie nimmt Alice die Stigmatisierung mit dem gelben Judenstern wahr?

Rückzug ins Versteck/Flucht aus der Öffentlichkeit (S.52-53)

Und noch etwas Seltsames: Alice hatte überhaupt niemals das Haus verlassen dürfen! Einmal hatte sie es im Keller nicht mehr ausgehalten und die Großeltern angefleht, hinaus zu dürfen. Aber sie hatten sie nicht gehen lassen. »Es ist so schmutzig in den Straßen«, hatte ihr Großmutter nervös erklärt. »Das kannst du dir gar nicht vorstellen. In diesem Schmutz kann man sich den Tod holen.«

- Warum schirmen die Großeltern Alice von der Außenwelt ab?
- Ist diese Strategie sinnvoll oder entmündigend?

Die Novemberprogrome 1938 (S.100-102)

Aber an diesen wunderschönen Tagen konnte Alice nicht denken, ohne auch an die schreckliche Novembernacht erinnert zu werden. Es war eine Woche nach Großvaters Geburtstag gewesen. Alice hatte schon geschlafen. Aber dann wurde sie durch ein helles Aufleuchten im Zimmer geweckt. Alice rief ihre Eltern, die gerade zusammen musizierten, und zeigte aufgeregt zum Fenster. Da kamen auch schon Großvater und Großmutter herauf, und alle sahen fassungslos die Stadt. Die Synagoge brannte, die große schöne Synagoge, an der sie immer vorbeikamen, wenn sie zu Großvaters Kaffeegeschäft fuhren. Die ganze Stadt, der ganze Himmel war vom Feuerschein hell erleuchtet, ja, sogar die Wände des Zimmers. Großvater ballte die Hände in den Hosentaschen, das sah sie genau. Großmutter weinte, und Papi und Mami hielten sich an den Händen. Alice war zwei- oder dreimal in der Synagoge gewesen, mit den Großeltern. Mami und Papi gingen nie hin. [...]

Seit jener Novembernacht, so schien es Alice, war alles anders geworden – irgendwie düster und unheimlich. Einen Tag vor dem Brand hatte ihr Großmutter ein wunderschönes weißes Eislaufkostüm mit Pelzbesatz geschenkt. Es war ihr dann zu klein geworden, ohne dass sie es auch nur ein einziges Mal getragen hatte. Denn auch auf die Eisbahn durfte sie nicht mehr. Und dann verkauften Großvater und Papi die Kaffeegroßhandlung ganz an Frau Lohmann und blieben von nun an daheim. Alice hatte es sehr Leid getan. Sie war gern im Kaffeegeschäft gewesen. Zwischen den Säcken, Paketen und Regalen konnte man so herrlich Verstecken spielen! »Großvater verträgt den Staub in den Lagerräumen nicht mehr«, hatte ihr Mami erklärt. Merkwürdig.

Für alles hatten sie eine einleuchtende Erklärung gehabt, alle miteinander. Sogar für den heimlichen Umzug in den Keller. Und sie hatte ihnen geglaubt und blind vertraut und hatte nicht geahnt, was inzwischen außerhalb der weißen Villa vorging. Im Keller war es dann sehr einsam geworden.

- Wie werden die Progrome beschrieben? Distanziert oder persönlich?
- Welche Konsequenzen haben die Progrome für die Familie von Alice?