

ZUR FUNKTION VON HOLOCAUSTLITERATUR IM UNTERRICHT

AN DEUTSCHEN GYMNASIEN:

RUTH KLÜGERS *WEITER LEBEN* UND BERNHARD SCHLINKS *DER VORLESER*

by

SEBASTIAN BURKHOLDT

(Under the Direction of Martin Kagel)

ABSTRACT

In this thesis I present how Ruth Klüger's *weiter leben. Eine Jugend* and Bernhard Schlink's *Der Vorleser* could be used for teaching about the Holocaust in German secondary schools (Gymnasium). In the first chapter I give an overview about the teaching of the Holocaust in the German curriculum and the History curriculum of the Bavarian and the Saxon Gymnasium. I review how often and in which class levels Holocaust is discussed, how much time is spent, which aspects are looked at and which educational methods are suggested as well as general and specific goals. In the second and third chapter I argue, that both texts are significant for teaching about the Holocaust, because they contain oppositions and ambiguities which initiate discussions. By studying the texts students become enabled to think and learn about the Holocaust. At the end of both the second and the third chapter I give a specific example of how both texts can be used in class.

INDEX WORDS: Holocaust, Shoah, Klüger, weiter leben, Schlink, Vorleser, Gymnasium

ZUR FUNKTION VON HOLOCAUSTLITERATUR IM UNTERRICHT  
AN DEUTSCHEN GYMNASIEN:  
RUTH KLÜGERS *WEITER LEBEN* UND BERNHARD SCHLINKS *DER VORLESER*

by

SEBASTIAN BURKHOLDT

A Thesis Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial Fulfillment  
of the Requirements for the Degree

MASTER OF ARTS

ATHENS, GEORGIA

2012

© 2012

Sebastian Burkholdt

All Rights Reserved

ZUR FUNKTION VON HOLOCAUSTLITERATUR IM UNTERRICHT  
AN DEUTSCHEN GYMNASIEN:  
RUTH KLÜGERS *WEITER LEBEN* UND BERNHARD SCHLINKS *DER VORLESER*

by

SEBASTIAN BURKHOLDT

Major Professor: Martin Kagel  
Committee: Brigitte Rossbacher  
Christine Haase

Electronic Version Approved:

Maureen Grasso  
Dean of the Graduate School  
The University of Georgia  
August 2012

## INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
KAPITEL	
1 DER HOLOCAUST IM DEUTSCH- UND GESCHICHTSUNTERRICHT AN BAYERISCHEN UND SÄCHSISCHEN GYMNASIEN.....	1
1. Der Gymnasiallehrplan in Bayern .....	4
2. Der Gymnasiallehrplan in Sachsen.....	7
3. Exkursionen zu Orten des Gedenkens .....	11
4. Zur Auswahl der Texte .....	12
2 SELBSTREFLEXIVITÄT IN RUTH KLÜGERS <i>WEITER LEBEN. EINE JUGEND</i> .....	16
1. Merkmale des Textes .....	18
2. Zur Signifikanz des Textes für die Repräsentation des Holocausts.....	27
3. Widersprüchliche Figuren.....	30
4. <i>weiter leben</i> im Unterricht .....	37
3 SCHULD UND VERANTWORTUNG IN BERNHARD SCHLINKS <i>DER VORLESER</i> .....	48
1. Zur Problematik des Romans.....	53
2. Konstruierte Charaktere .....	55
3. <i>Der Vorleser</i> im Unterricht.....	68

ABSCHLUSS

ZUR RELEVANZ DER TEXTE IN DER GEGENWART .....	81
LITERATURVERZEICHNIS .....	84

## KAPITEL 1

### DER HOLOCAUST IM DEUTSCH- UND GESCHICHTSUNTERRICHT

#### AN BAYERISCHEN UND SÄCHSISCHEN GYMNASIEN

Im Januar 2000 trafen sich auf Initiative des schwedischen Ministerpräsidenten Göran Persson die höchsten politischen Vertreter von 46 Ländern auf dem *Stockholm International Forum on the Holocaust*, um über einen gemeinsamen Weg im Umgang mit dem Holocaust zu beraten.

Bereits 1998 hatte Persson Anstrengungen zur Verbesserung der Bildungsarbeit im eigenen Land eingeleitet, nachdem bei einer Umfrage unter schwedischen Schülern eine weite Verbreitung von Zweifeln darüber, dass der Holocaust tatsächlich geschehen sei, deutlich wurde. Zeitgleich wurde das Ziel ins Auge gefasst, die Bildungsarbeit bezüglich des Holocaust weltweit auszubauen, was in der Gründung der *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research* (ITF) und der Organisation des oben genannten Forums resultierte.<sup>1</sup>

In der Abschlusserklärung vom 28. Januar 2000 hieß es: „Wir haben die gemeinsame Verpflichtung, das Studium des Holocaust in allen seinen Dimensionen anzuregen. Wir werden die Aufklärung über den Holocaust an unseren Schulen und Universitäten sowie in unseren Gemeinden fördern und sie in anderen Einrichtungen unterstützen.“<sup>2</sup> Auch die Bundesrepublik Deutschland unterschrieb die Erklärung. Zudem war sie Gründungsmitglied der ITF – ein Engagement, in dem sich die Bereitschaft zur Aufarbeitung der eigenen Geschichte

---

<sup>1</sup> Vgl. "History of the ITF." ITF. N. d. N. p. 10. Mai 2012.  
(<http://www.holocausttaskforce.org/about-the-itf/history-of-the-itf.html>)

<sup>2</sup> "Erklärung des Stockholmer Internationalen Forums über den Holocaust." ITF. N. d. N. p. 10. Mai 2012.  
(<http://www.holocausttaskforce.org/about-the-itf/stockholm-declaration.html?lang=de>)

widerspiegelte und das ein Grund für die verbindliche Implementierung des Themenkomplexes in den Lehrplänen aller 16 Bundesländer war.<sup>3</sup>

In meiner Untersuchung diskutiere ich exemplarisch die reformierten Lehrpläne der Bundesländer Bayern und Sachsen in den Fächern Deutsch und Geschichte. Der Holocaust ist in allen Bundesländern ein zentraler Themenkomplex im Geschichtsunterricht der höheren Klassenstufen und aufgrund seiner literarischen und filmischen Darstellungen auch für den Deutschunterricht relevant. Bayern ist für mich dazu von Bedeutung, weil ich in dem Bundesland meine Ausbildung erhalte und dort als Lehrer arbeiten möchte. Sachsen soll in diesem Fall als Vergleichsobjekt dienen, denn es hat den Ergebnissen des Bildungsmonitors 2011 zufolge „das leistungsfähigste Bildungssystem aller Bundesländer,“ inklusive der neuen Bundesländer.<sup>4</sup> Auch wurde 2008 eine Kooperationsvereinbarung zwischen Sachsen und der *Internationalen Schule für Holocaust-Studien* (ISHS) der israelischen Gedenkstätte Yad Vashem unterzeichnet, deren Zielsetzung es ist, „eine für alle Schüler altersgerechte Vermittlung von Wissen über das jüdische Leben während und nach dem Holocaust“ zu erreichen.<sup>5</sup>

In meiner Arbeit beschränke ich mich auf Lehrpläne für das Gymnasium, da der Holocaust hier ausführlicher als in anderen Schularten diskutiert wird. In der sächsischen Mittelschule, in der Haupt- und Realschule zusammengefasst sind, wird das Thema im Geschichtsunterricht lediglich einmal in Klassenstufe acht im zehnten Unterrichtsstunden

---

<sup>3</sup> Vgl. "Country Report on Holocaust Education in Task Force Member Countries. Germany." ITF. 2006. N. p. 10. Mai 2012. (<http://www.holocausttaskforce.org/education/holocaust-education-reports/germany-holocaust-education-report.html>)

<sup>4</sup> Saalmann, Julia. "Bildungsmonitor 2011: Sachsen hat das beste Bildungssystem." *Der Bildungsmonitor 2011*. INSM-Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft GmbH, 16. August 2011. 10. Mai 2012. (<http://www.insm.de/insm/Presse/Pressemeldungen/Bildungsmonitor-2011.html>)

<sup>5</sup> "Kooperationsvereinbarung zwischen Sachsen und Internationaler Schule für Holocaust-Studien vereinbart." *Sachsen.de. Medienservice Sachsen*. Sächsische Staatskanzlei, 28. April 2008. 10. Mai 2012. (<http://www.medienservice.sachsen.de/medien/news/140538>)

umfassenden Lernbereich „Völkermord und Kriegsverbrechen“ thematisiert.<sup>6</sup> Dabei stehen neben den historischen Ereignissen auch deren juristische Aufarbeitung sowie die Werteorientierung im Mittelpunkt. Im Lehrplan für das Fach Deutsch ist die Behandlung von Holocaustliteratur nicht verbindlich gefordert,<sup>7</sup> dennoch wird in den Lektüreempfehlungen Literatur vorgeschlagen, die das Thema aufgreift.<sup>8</sup> Der Lehrkraft bleibt es damit selbst überlassen, entsprechende Texte einzusetzen.

Das gilt gleichermaßen für die Deutschlehrer in den bayerischen Haupt- und Realschulen, da die jeweiligen Lehrpläne Holocaustliteratur weder verbindlich vorsehen, noch vorschlagen. In Geschichte wird der Holocaust in beiden Schularten jeweils nur einmal thematisiert. In der Hauptschule geht es in der achten Jahrgangsstufe in den Lernbereichen „Von der „Machtergreifung“ zur Diktatur“ und „Terror und Völkermord“ um die „Verfolgung politischer Gegner und Errichtung von Konzentrationslagern“ und die „Entrechtung und Ermordung der Juden in Europa.“<sup>9</sup>

In der Realschule wird in Klassenstufe neun innerhalb des 14 Unterrichtsstunden umfassenden Lernbereichs „Totalitäre Herrschaft, Zweiter Weltkrieg und die Folgen“ unter anderem über den Völkermord an den verschiedenen Opfergruppen sowie „Verantwortung und Schuld“ gesprochen.<sup>10</sup> Diese starke Beschränkung lässt wenig Freiraum für eine ausführliche

---

<sup>6</sup> "Lehrplan Mittelschule. Geschichte." *Sachsen.de. Schule und Ausbildung*. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport, 2004/2009. 16. 10. Mai 2012. ([http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp\\_ms\\_geschichte\\_2009.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_ms_geschichte_2009.pdf))

<sup>7</sup> Vgl. "Lehrplan Mittelschule. Deutsch." *Sachsen.de. Schule und Ausbildung*. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport, 2004/2009. 10. Mai 2012. ([http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp\\_ms\\_deutsch\\_2009.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_ms_deutsch_2009.pdf))

<sup>8</sup> Vgl. "Lektüreempfehlungen. Deutsch/Mittelschule." *Sachsen.de. Schule und Ausbildung*. N. p., n. d. 10. Mai 2012. ([http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/ms\\_deutsch\\_lektuereempfehlungen.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/ms_deutsch_lektuereempfehlungen.pdf))

<sup>9</sup> "Lehrplan für die bayerische Hauptschule, Kapitel III-Teil I Jahrgangsstufe 8." *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung*. N. p., 7. Juli 2004. 290/291. 10. Mai 2012. (<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=b465c24c93879a028c04af4f7b8c1f2b>)

<sup>10</sup> "Lehrpläne Realschule R6. Geschichte. Jahrgangsstufe 9." *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung*. N. p., 1. August 2003. 435. 10. Mai 2012. (<http://www.isb.bayern.de/isb/>)

Diskussion des Holocausts, was die Umsetzung der vom Schulprofil und von den Lehrplänen vorgegebenen Ziele erschwert.

## 1. Der Gymnasiallehrplan in Bayern

In Bayern werden im Deutschunterricht des neu eingeführten, achtjährigen Gymnasiums an vier Stellen Themenfelder aufgegriffen, die den Holocaust mit einschließen. Dazu werden jeweils unverbindliche Lektürevorschläge gegeben. In Jahrgangsstufe neun wird für den Komplex „Krieg und Verfolgung“ unter anderem Anne Franks *Tagebuch* und im für die Jahrgangsstufe zehn vorgesehenen Komplex „Verfolgung und Unterdrückung – Anpassung und Widerstand“ unter anderem Primo Levis *Ist das ein Mensch?* empfohlen.<sup>11</sup> Auch im zweiten Komplex „Schuld, Verbrechen und Recht“ in Klasse neun kann Holocaustliteratur eingesetzt werden.<sup>12</sup> Für den in Jahrgangsstufe zwölf vorgesehenen Themenkomplex „Literatur von 1945 bis zur Gegenwart“ wird Prosa von Bernhard Schlink vorgeschlagen.<sup>13</sup> Ziel der Lektüre im Deutschunterricht soll neben der Auseinandersetzung mit Literatur vor allem das Entwickeln von „fundierten Standpunkten und Werthaltungen“ und die Reflexion der „eigenen Wertvorstellungen“ sein.<sup>14</sup>

---

download.aspx?DownloadFileID=fab4cf677c2066d8457d2939c50840e9)

<sup>11</sup> "Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 10." *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums*. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2004. 10. Mai 2012. (<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26211/Lekt%FCrevorsch%E4ge%20Jg%2010.pdf>)

<sup>12</sup> Vgl. "Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 9." *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums*. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2004. 10. Mai 2012. (<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26241/Lekt%FCrevorsch%E4ge%20Jg.%209.pdf>)

<sup>13</sup> "Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 12." *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums*. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2004. 10. Mai 2012. (<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26540/Lekt%FCrevorsch%E4ge%20Jg.%2012.pdf>)

<sup>14</sup> "12 Deutsch." *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums*. 2004. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. 10. Mai 2012. (<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26540>)

Auffällig ist, dass die jeweiligen Lernbereiche sehr großräumig angelegt sind. In Sachsen gibt es zwar einen Richtwert für die zu verwendenden Unterrichtsstunden, allerdings nur für den gesamten Komplex, in den das Thema Holocaust eingebettet ist. Im bayerischen Lehrplan gibt es hingegen keinerlei zeitliche Vorgaben. Die Lehrkraft muss eigenständig entscheiden, wie viel Zeit sie welchem Thema widmen will, was zu großen Unterschieden in der Gestaltung führen kann. Aufgrund der nur groben Standardisierung tragen die Lehrer mehr Verantwortung für die Lehre, im Gegenzug steht mehr Freiraum für das Festigen von Grundwissen, individuelle Förderung und Profilbildung zur Verfügung.<sup>15</sup>

Bei der Betrachtung der Geschichtslehrpläne fällt auf, dass das Thema „Holocaust“ mit sehr viel ausführlicheren Vorgaben und Erwartungen präsentiert wird, als dies im Fach Deutsch der Fall ist. In Bayern wird es in der neunten Klasse in Zusammenhang mit dem Komplex Nationalsozialismus diskutiert, wobei dieser deutlich überwiegt. Die Schüler lernen innerhalb des auf 17 Unterrichtsstunden veranschlagten Lernbereichs etwas über die „Entrechtung, Verfolgung und Ermordung der Juden sowie weiterer Bevölkerungsgruppen“ und die „Auschwitz-Lüge“ als Geschichtsfälschung.<sup>16</sup> Auch hier entscheidet die Lehrkraft selbstständig, wie viel Aufmerksamkeit diesen Aspekten zukommen soll.

In Jahrgangsstufe elf beschäftigen sich die Schüler im Lernbereich „Hitlers willige Volksgenossen? Die Deutschen und der Holocaust“ sieben Unterrichtsstunden lang exklusiv mit dem Holocaust. Dabei stehen die Aspekte Volksgemeinschaft, Ausgrenzung der jüdischen Bevölkerung und Antisemitismus sowie die Frage nach der Wahrnehmung der Judenverfolgung

---

<sup>15</sup> Vgl. "Gestaltungsfreiheit im Lehrplan Deutsch." *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums*. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2004. 10. Mai 2012. (<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26770/Gestaltungsfreiheit%20im%20Lehrplan%20Deutsch.doc>)

<sup>16</sup> "9 Geschichte." *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums*. 2004. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. 10. Mai 2012. (<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26228>)

seitens der Zivilbevölkerung im Vordergrund.<sup>17</sup> Im direkt darauf folgenden Lernbereich „Die frühe Bundesrepublik“, der acht Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen soll, werden unter anderem die Nachwirkungen des Nationalsozialismus im neuen Deutschland mit den Aspekten „Erfahrung der Deutschen mit dem „Dritten Reich“; „Umerziehung“; „Lehren aus Weimar“ [und] Verhältnis zu Israel“ betrachtet.<sup>18</sup> Dieser Lernbereich ist der letzte, in dem der Komplex Holocaust und seine Nachwirkungen dezidiert vorgeschrieben ist.

Ein Hauptziel des Geschichtsunterrichts in Bayern ist, zur Bildung und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler beizutragen. Dies soll unter anderem durch die kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit geschehen, wodurch „wichtige Voraussetzungen für eine wertgeprägte Grundhaltung geschaffen“ würden und die Schüler zu einer „Haltung der Aufgeschlossenheit und Toleranz“ erzogen werden sollen.<sup>19</sup> Neben dieser Wertorientierung ist die Erziehung zur „Verantwortung für sich selbst und für andere“ ein weiterer Grundaspekt des „Profil[s] und Anspruch[s] des bayerischen Gymnasiums.“<sup>20</sup> Es ist naheliegend, dass im Deutschunterricht weit weniger Gewicht auf die historischen Aspekte der Lektüre als auf die literaturwissenschaftlichen gelegt wird. Die literarische Diskussion als Ergänzung begreifend, schreibt das Profil des Faches Geschichte die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Deutsch vor, womit die Ziele beider Fächer aufeinander bezogen werden können.<sup>21</sup>

---

<sup>17</sup> Vgl. "11/12 Geschichte." Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums. 2004. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. 10. Mai 2012.

(<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26818>)

<sup>18</sup> Ebd.

<sup>19</sup> "Fachprofil Geschichte." Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums. 2004. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. 10. Mai 2012.

(<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26390>)

<sup>20</sup> "Profil und Anspruch des bayerischen Gymnasiums." Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums. 2004. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. 10. Mai 2012.

(<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/>

[contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26350&PHPSESSID=fe41e78f6a4866b8f9a75e7057e6e5b8](http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26350&PHPSESSID=fe41e78f6a4866b8f9a75e7057e6e5b8))

<sup>21</sup> Vgl. "Fachprofil Geschichte."

## 2. Der Gymnasiallehrplan in Sachsen

Anders als in Bayern ist im Deutschunterricht des Bundeslandes Sachsen das Thema Holocaust nur einmal innerhalb des achtjährigen Gymnasiums dezidiert vorgesehen. In den Jahrgangsstufen elf und zwölf wird im Lernbereich „Deutschsprachige Literatur seit 1945“ die „Interpretation von [kurzen] Texten, die den Holocaust thematisieren,“ gefordert, wobei lediglich im Leistungskurs längere Texte eingesetzt werden sollen.<sup>22</sup> Eine Auswahl an möglichen Texten ist vorgegeben, jedoch nicht verbindlich, sodass Flexibilität bei der Wahl von Literatur gegeben ist. Werke von Bernhard Schlink oder Ruth Klüger sind weder unter den Lektüreempfehlungen für die Klassenstufen fünf bis zehn<sup>23</sup>, noch in den bis 2012<sup>24</sup>, noch in den ab 2013<sup>25</sup> auf das Abitur vorbereitenden Lektürelisten zu finden. Der Lehrkraft ist die Initiative, Texte der Autoren in den Unterricht aufzunehmen und den Holocaust stärker in den Mittelpunkt zu rücken, somit selbst überlassen. Gleichwohl wird die Kenntnis von Holocaustliteratur für das Abitur vorausgesetzt.

Innerhalb einer einmaligen Thematisierung kann einer intensiven und ausführlichen Diskussion von Holocaustliteratur nur bedingt Rechnung getragen werden, vor allem in Hinblick auf die für das Fach Deutsch formulierten Ziele und Aufgaben, „Empathiefähigkeit,“ „Fähigkeit zum Perspektivwechsel“ und „Wertvorstellungen [...], die auf einem humanistischen Menschenbild und demokratischen Grundwerten basieren,“ auszubilden.<sup>26</sup>

---

<sup>22</sup> "Lehrplan Gymnasium. Deutsch." *Sachsen.de. Schule und Ausbildung*. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport, 2004/2009/2011. 41/49. 10. Mai 2012.

([http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp\\_gy\\_deutsch\\_2011.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_deutsch_2011.pdf))

<sup>23</sup> Vgl. "Lektüreempfehlungen. Deutsch/Gymnasium. Klassenstufe 5-7. Klassenstufe 8-10." *Sachsen.de. Schule und Ausbildung*. Sächsisches Bildungsinstitut, n. d. 10. Mai 2012. ([http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/gy\\_deutsch\\_lektuereempfehlungen\\_2009.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/gy_deutsch_lektuereempfehlungen_2009.pdf))

<sup>24</sup> Vgl. "Ministerialblatt des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport Nr. 8/2010." *Sächsische Verkündungsmedien*. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport, 1. Juli 2010. 320. 10. Mai 2012. ([http://www.sachsen-gesetze.de/shop/mb\\_kultus/2010/8/read\\_pdf](http://www.sachsen-gesetze.de/shop/mb_kultus/2010/8/read_pdf))

<sup>25</sup> Vgl. "Ministerialblatt des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport Nr. 7/2011." *Sächsische Verkündungsmedien*. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport, 7. Juli 2011. 184. 10. Mai 2012. ([http://www.sachsen-gesetze.de/shop/mb\\_kultus/2011/7/read\\_pdf](http://www.sachsen-gesetze.de/shop/mb_kultus/2011/7/read_pdf))

<sup>26</sup> "Lehrplan Gymnasium. Deutsch.", 2.

Bei der Konzeption des sächsischen Geschichtslehrplans wurde auf eine im Vergleich zum Fach Deutsch detailliertere Beschreibung der Erwartungen Wert gelegt. Eine Besonderheit ist hier die Formulierung von jahrgangsspezifischen Zielen zusätzlich zu den übergreifenden Zielen des Faches Geschichte und der gymnasialen Bildung. Das Thema Holocaust taucht im sächsischen Curriculum wie in Bayern zum ersten Mal in Klassenstufe neun innerhalb des Lernbereichs „Die nationalsozialistische Diktatur“ auf. In Klassenstufe zehn beschäftigen sich die Schüler dann im Rahmen des Komplexes „Der Ost-West-Konflikt“ mit dem „Umgang mit der NS-Vergangenheit“ im Nachkriegsdeutschland.<sup>27</sup>

Durch die Thematisierung des Holocaust, auch innerhalb einer vorgeschlagenen Kooperation mit anderen Fächern wie zum Beispiel Ethik und Religion, sollen die Schüler „Empathie,“ die Fähigkeit zum „Perspektivwechsel“ sowie „Reflexions- und Diskursfähigkeit“ entwickeln.<sup>28</sup> Neben dem Genozid als solchem werden auch „Möglichkeiten des Widerstands gegen Terror und Gewalt“ diskutiert, was bei den Schülern „Verantwortungsbereitschaft“ zum „Widerstand gegen Unrecht“ wecken soll.<sup>29</sup>

Hieran zeigt sich bereits, dass der reformierte Lehrplan in Sachsen schwerpunktmäßig auf Methodenkompetenz und Werteorientierung ausgelegt ist. Dabei ist neben der Vermittlung von historischem Wissen die Erziehung der Lernenden zu „humane[r] und rationale[r] Orientierung und Handlungsbereitschaft“ Ziel und Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Dieses Ziel zu verfolgen und zu verwirklichen stelle „den emanzipatorischen Aspekt historischen Lernens“ dar.<sup>30</sup> Wie in Bayern ist es der Lehrkraft selbst überlassen, wie sie diese Erwartungen umsetzt.

---

<sup>27</sup> "Lehrplan Gymnasium. Geschichte." *Sachsen.de. Schule und Ausbildung*. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport, 2004/2007/2009/2011. 29. 10. Mai 2012.

([http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp\\_gy\\_geschichte\\_2011.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_geschichte_2011.pdf))

<sup>28</sup> Ebd., 25.

<sup>29</sup> Ebd.

<sup>30</sup> Ebd., 4/2.

In den Jahrgangsstufen elf und zwölf liegt dem Lehrplan eine andere Strukturierung als in den vorhergehenden Klassenstufen zugrunde. Zum einen entscheiden alle Schüler vorab darüber, ob sie das Fach in der Sekundarstufe II im Grund- oder im Leistungskurs fortsetzen wollen; zum anderen folgt der Geschichtsunterricht nicht mehr einer chronologischen Gliederung, sondern setzt sich aus Querschnittsthemen zusammen.

Im Grundkurs wird der Holocaust im Lernbereich „Demokratie und Diktatur“ thematisiert, wobei wiederum Werteorientierung (Zivilcourage) und die Entwicklung von Reflexions- und Diskursfähigkeit sowie Methodenkompetenz im Umgang mit historischen Quellen angestrebt werden. Auch hier obliegt es dem Lehrer, den Zeitrahmen festzulegen, da der gesamte Komplex 26 Unterrichtsstunden umfasst. Die Diskussion konzentriert sich auf die „systemtypischen Maßnahmen zur Ausschaltung von realen und vermeintlichen Gegnern“ sowie auf den Widerstand gegen den NS-Staat.<sup>31</sup>

Die Schüler sollen dazu angeleitet werden, eigenständig „Forschung zum Schicksal der lokalen jüdischen Gemeinde in der NS-Zeit“ durchzuführen, wodurch Reflexions- und Diskursfähigkeit hinsichtlich „Erklärungsversuche[n] für das Funktionieren der Mordmaschinerie, Auseinandersetzung mit Rechtfertigungsversuchen, Befehlsnotstand [und] Nichtwissen“ geschult werden sollen.<sup>32</sup> Mit dieser Aufgabe wird sichergestellt, dass Lokalgeschichte, die den Schüler auf einer persönlichen Ebene stimulieren soll, in den Unterricht einbezogen wird.

Der Grundkurs hat die Möglichkeit, sich im Rahmen des Themas „Formen von Geschichtskultur“ weitere vier Stunden mit den Aspekten „Aufarbeitung des NS-Unrechts nach 1945“ und dem „Umgang mit dem Gedenken an die Judenverfolgung“ zu beschäftigen.<sup>33</sup> Dies ist jedoch nicht verbindlich, da es sich hier um einen der für die Sekundarstufe II vorgesehenen

---

<sup>31</sup> "Lehrplan Gymnasium. Geschichte.", 34.

<sup>32</sup> Ebd.

<sup>33</sup> Ebd., 36.

Wahlpflicht-Lernbereiche handelt, die nur im Falle einer Wahl durch die Schüler bearbeitet werden.

Für den Leistungskurs der Jahrgangsstufe zwölf ist dieser Lernbereich hingegen verbindlich und mit 45 Unterrichtsstunden zudem weit ausführlicher angelegt. Für das Thema „Holocaust“ ist auch hier keine genaue Zeitspanne vorgegeben, womit der aufgewendete Zeitraum von der Klasse beziehungsweise der Lehrkraft bestimmt werden kann. Im Gegensatz zum Grundkurs wird hier explizit das Trainieren der „Reflexionsfähigkeit“ hinsichtlich „Schuld und Verantwortung [und] Geschichtskontroversen“ und das Arbeiten an Fallbeispielen für den „Umgang mit NS-Verbrechen“ und die „Wertung und Aufarbeitung des Krieges“ gefordert.<sup>34</sup>

Auch für den Leistungskurs der Jahrgangsstufe elf gibt es einen Wahlpflicht-Bereich, der als „Politische Partizipation von Juden zwischen Ausgrenzung und Integration“ bezeichnet wird. In ihm beschäftigen sich die Schüler unter anderem mit der „historischen Entwicklung des Antisemitismus“ und dem „Umgang der Deutschen mit Schuld und Verantwortung,“ wobei sie direkt mit Zeitzeugen und jüdischen Organisationen in Kontakt kommen sollen.<sup>35</sup>

Explizite Lernziele für den Geschichtsleistungskurs der Sekundarstufe II in Sachsen sind unter anderem die Aneignung von „historische[r] Urteilsfähigkeit“ und das „Entwickeln der Fähigkeit und Bereitschaft, humane und rationale Überzeugungen zu vertreten,“ was zugleich ein allgemeines fachliches Ziel darstellt.<sup>36</sup> Weitere fachliche und überfachliche Ziele, die mit dem Unterricht über den Holocaust einhergehen, finden sich in der Leistungsbeschreibung des sächsischen Gymnasiums. Neben der „Fähigkeit zu Empathie und Perspektivwechsel“ sowie Toleranz sollen die Schüler lernen, „sich für die Rechte und Bedürfnisse anderer einzusetzen.“<sup>37</sup>

---

<sup>34</sup> "Lehrplan Gymnasium. Geschichte.", 48.

<sup>35</sup> Ebd., 43.

<sup>36</sup> Ebd., 44/45.

<sup>37</sup> "Leistungsbeschreibung des Gymnasiums." *Sachsen.de. Schule und Ausbildung*. Comenius-Institut, Juni 2004. 4.

### 3. Exkursionen zu Orten des Gedenkens

Eine Besonderheit stellt die im bayerischen Geschichtsunterricht der neunten Jahrgangsstufe geforderte „Exkursion zu einem Gedenkort für die Opfer des Nationalsozialismus“ dar, wodurch die Schüler ihr über den Holocaust erworbenes Wissen vertiefen sollen.<sup>38</sup> Die Konzentrationslager Dachau oder Flossenbürg sind dafür vorgesehen, wodurch auch ein regionalgeschichtlicher Bezug geschaffen wird.

Im sächsischen Gymnasium ist eine „Exkursion zu einer Gedenkstätte“ zwar nicht obligatorisch, wird dafür jedoch zweimal vorgeschlagen – in der Jahrgangsstufe neun, dazu sowohl im Grund-, als auch im Leistungskurs.<sup>39</sup> Damit soll der expliziten Zielsetzung, die Fähigkeit zur Erschließung von „Formen des Gedenkens an Gedenkortern zu entwickeln,“ Rechnung getragen werden.<sup>40</sup> In der Sekundarstufe II steht die Gedenkstätte Pirna-Sonnenstein zur Auswahl, wobei hier der Aspekt Euthanasie im Vordergrund steht. Wie in Bayern wird an dieser Stelle eine Verbindung zur Regionalgeschichte hergestellt, wodurch den Schülern die „Einsicht [...] in die Bedeutung von Geschichte für die eigene Lebenswelt“ vermittelt werden soll.<sup>41</sup> Exkursionen als neue Form des Lernens über den Holocaust sind jedoch nicht in allen Bundesländern und allen Schularten vorgegeben.<sup>42</sup>

Auffällig ist, dass die Lehrpläne keinerlei weiterführende Vorschläge zu Vorbereitung, Durchführung und Auswertung einer solchen Exkursion geben. Auch die Überprüfung und Bewertung der erworbenen Erkenntnisse wird nicht weiter konkretisiert. Die eigenständige Beschäftigung mit Gedenkstättenpädagogik, unter anderem durch das Heranziehen

---

10. Mai 2012. (<http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/grundsatzpapiere/Leistungsbeschreibung%20Gymnasium%20nebst%20Studententafel.pdf>)

<sup>38</sup> "9 Geschichte."

<sup>39</sup> "Lehrplan Gymnasium. Geschichte.", 25/34/39.

<sup>40</sup> Ebd., 23.

<sup>41</sup> Ebd., 24.

<sup>42</sup> Vgl. Rauch, Stefanie. "Verankerung von Gedenkstättenbesuchen im Unterricht (Teil I)." *Gedenkstättenrundbrief* 134 (2006): 14.

wissenschaftlicher Sekundärliteratur, ist daher unerlässlich, um die vorgegebenen Ziele erreichen zu können. Auch hinsichtlich der zeitlichen Organisation des Besuchs wird keine Aussage gemacht. Entscheidend sei laut Stefanie Rauch deshalb „das Engagement einzelner Lehrkräfte und die Förderung der Gedenkstättenbesuche durch staatliche Institutionen.“<sup>43</sup>

Der Mangel an Leitlinien besteht jedoch nicht nur hinsichtlich der Exkursionen. Wie bereits angesprochen geben die Lehrpläne lediglich grobe Vorgaben für die Thematisierung des Holocausts im Unterricht. Vor allem der sächsische Geschichtslehrplan macht zwar relativ detaillierte Angaben bezüglich der zu diskutierenden Aspekte und der zu erreichenden Ziele, jedoch findet eine Lehrkraft keinerlei Hinweise zu Methoden und Materialien, die effektiv verwendet werden können. Da die Lehrer selbstständig für eine inhaltliche und didaktische Aufbereitung der Themengebiete verantwortlich sind, müssen weitere Quellen, zum Beispiel wissenschaftliche Publikationen oder Experten, hinzugezogen werden, um die komplexen Zielstellungen der Lehrpläne und Schulprofile umsetzen zu können.

#### **4. Zur Auswahl der Texte**

Im Folgenden werde ich auf meine Motive für die Auswahl von Ruth Klügers *weiter leben*<sup>44</sup> und Bernhard Schlinks *Der Vorleser*<sup>45</sup> eingehen. Ich ziehe die beiden Texte für meine Untersuchung zur Rolle literarischer und autobiographischer Texte im Unterricht über den Holocaust heran, da sie im Holocaustdiskurs vor allem in Deutschland von großer Bedeutung sind. Im heutigen Deutschland ist man sich der Verantwortung für den Holocaust bewusst; gleichzeitig herrscht die Erkenntnis, dass die nachgeborenen Generationen keine direkte Schuld an den Ereignissen der

---

<sup>43</sup> Rauch, Stefanie. "Verankerung von Gedenkstättenbesuchen im Unterricht (Teil II)." *Gedenkstättenrundbrief* 135 (2007): 9-16.

<sup>44</sup> Klüger, Ruth. *weiter leben. Eine Jugend*. Göttingen: Wallstein, 1992.

<sup>45</sup> Schlink, Bernhard. *Der Vorleser*. Zürich: Diogenes, 1997.

Vergangenheit tragen. Die Bildungsarbeit konzentriert sich deshalb darauf, junge Deutsche für ihre Verantwortung den Opfern gegenüber und für ihre Verantwortung zum Lernen über den Holocaust und zur Bekämpfung von Unrecht zu sensibilisieren. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wie Bildungsarbeit effektiv verrichtet werden kann und wie diese aussehen muss, damit die (deutsche) Gesellschaft ihre Verantwortung bewusst akzeptiert und annimmt. Meiner Ansicht nach können die Texte einen essentiellen Beitrag zu dieser Diskussion im Unterricht leisten.

Klügers Autobiographie stellt eine Mischung aus geschichtlichen Elementen und Interpretation sowie Kommentierung seitens der Autorin dar, womit der Text in den literarisch-historischen Bereich gehört. *Der Vorleser* ist dagegen ein fiktionaler Roman, der jedoch auf historischen Hintergründen aufgebaut ist. Durch ihre interdisziplinäre Konzeption sind beide Texte vielfältig einsetzbar. Innerhalb des Geschichtsunterrichts lässt sich über sie historisches Wissen vermitteln und im Fach Deutsch können sie als Material für den Unterricht über Literatur fungieren. Darüber hinaus sind der Einsatz in weiteren Fächern sowie fächerübergreifende Zusammenarbeit vorstellbar.

Anhand beider Texte lassen sich vielfältige Themenkomplexe diskutieren, so zum Beispiel das Verhältnis von Verantwortung und Schuld, Unschuld und Scham, die Aufarbeitung der Verbrechen des Nationalsozialismus, Opfer des Holocaust sowie das Leben und Überleben in den Lagern. Weiterhin wird das Verhältnis von Tätern und Opfern thematisiert und auf besondere Art und Weise behandelt. Nicht zuletzt kommt Deutschland und seiner Geschichte eine zentrale Rolle innerhalb der Texte zu, weshalb ein Diskurs über diese Rolle in der Schule angestoßen werden kann. Beide Texte eignen sich zudem, das Thema *Gender* zu diskutieren, wobei Klügers *weiter leben* ein Beispiel für eine neue Literatur aus jüdisch-feministischer Perspektive ist.

Die jeweilige Konzeption macht die Lektüre sehr komplex, wodurch die Bearbeitung als Herausforderung begriffen werden kann. Schlinks Roman ist zwar leicht zugänglich und lesbar, lädt jedoch nicht zur Reflexion über die inhaltlichen Diskurse ein. Aufgrund dessen muss der Text im Unterricht ausführlich diskutiert werden, um von den Schülern effektiv rezipiert werden zu können. Klügers Autobiographie ist ein anspruchsvolles Stück Literatur, dennoch „spannend und lehrreich,“<sup>46</sup> und zwingt den Leser regelrecht zur Reflexion. Dadurch wird eine ständige Beschäftigung mit dem Inhalt initiiert, auch über die Lektüre hinaus. Dagmar Lorenz stellt heraus: „The amount of factual and theoretical information contained in Klüger’s candid account makes for great textual intensity.“<sup>47</sup> Norgard Klages macht dazu klar: „the voice with which Klüger narrates is one of a mature, feminist literature professor, not that of a twelve-year-old girl.“<sup>48</sup>

Von besonderer Bedeutung ist, dass die Hauptfiguren am Beginn beider Texte Kinder beziehungsweise Jugendliche sind. Dadurch kann es den Schülern leichter fallen, sich mit ihnen zu identifizieren, da sie sich im ähnlichen Alter befinden. Klüger „proviziert [geradezu] ein Gespräch insbesondere mit der jüngeren Generation unter den deutschen Nichtjuden, denen sie ihr Buch ausdrücklich gewidmet hat.“<sup>49</sup> Bei Schlink werden zudem Themen behandelt, die in der Lebenswelt der Schüler relevant sind: die erste Liebe oder die Beziehung zu den Eltern. Hierdurch wird der Einstieg für Schüler leichter und sie können persönliches Interesse entwickeln, wodurch die spätere Analyse erleichtert wird.

---

<sup>46</sup> Kammler, Clemens. "Ein Ereignis im Auschwitz-Diskurs. Ruth Klügers Autobiographie „weiter leben. Eine Jugend“ im Unterricht." *Der Deutschunterricht* 47.6 (1995): 27.

<sup>47</sup> Lorenz, Dagmar C.G. "Memory and Criticism: Ruth Klüger’s *weiter leben*." *Women in German Yearbook* 9 (1994): 209.

<sup>48</sup> Klages, Norgard. "A Different Voice: ‘Vergangenheitsbewältigung’ in Ruth Klüger’s *weiter leben* and *unterwegs verloren*." *German Monitor* 72 (2010): 90.

<sup>49</sup> Braun, Michael. "»Für ein Kind war das anders«. Kindheit in der Holocaust-Literatur: Louis Begleys *Lügen in Zeiten des Krieges* (1991/94) und Ruth Klügers *weiter leben. Eine Jugend* (1992)." *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 27.1 (2002): 109.

Bei der Betrachtung der Lehrpläne wird klar, dass Ruth Klügers *weiter leben* sowie Bernhard Schlinks *Der Vorleser* nicht explizit als Unterrichtsmaterial gefordert werden. Beide Texte sind jedoch im besonderen Maße dazu geeignet, die in den Lehrplänen und in den Schulprofilen vorgegebenen Lernziele umzusetzen. Sie beinhalten Widersprüche und Ambiguitäten, die die Autoren offenbaren und thematisieren, wodurch Diskussionen provoziert werden. Als Teil des Holocaustdiskurses bieten die Texte Raum für einander entgegenstehende Interpretationen, und – insbesondere im Fall Bernhard Schlinks – Revisionismus bis hin zu Leugnung. Durch eine offene und eingehende Diskussion der Problematik lassen sich bei den Schülern Lernprozesse in Gang setzen und Einsichten über den Holocaust vermitteln. Die Schüler können sich der Komplexität der Thematik bewusst werden und lernen, eigene fundierte Urteile zu fällen.

Im Zentrum meiner Analyse soll die Frage stehen, welche Zielsetzungen man mit Hilfe der Texte und der Diskussionen, die sie auslösten, umsetzen kann und auf welche Art und Weise der Lernprozess gestaltet werden kann. Dabei werde ich auch Vorschläge erläutern, wie sich die Texte sinnvoll und effektiv in den Deutsch- beziehungsweise Geschichtsunterricht integrieren lassen. Wichtig ist das vor allem aufgrund der angesprochenen Unvollständigkeit der staatlichen Lehrpläne, die sehr wenig Anleitung zur effektiven Vermittlung der Thematik geben.

## KAPITEL 2

### SELBSTREFLEXIVITÄT IN RUTH KLÜGERS *WEITER LEBEN. EINE JUGEND*

Ruth Klügers Autobiographie *weiter leben. Eine Jugend* erschien 1992 in Deutschland in deutscher Sprache und wurde von den Kritikern mit viel Lob und, über die Jahre, zahlreichen Auszeichnungen bedacht. Die Autorin – eine 1931 in Wien geborene österreichische Jüdin – wanderte nach dem Zweiten Weltkrieg nach Amerika aus und machte dort als Germanistikprofessorin Karriere. In ihrer Autobiographie schreibt sie über die wichtigsten Stationen ihres Lebens, ohne jedoch einen lückenlosen Ablauf sämtlicher Ereignisse zwischen dem Jahr ihrer Geburt und ihrem Besuch in Göttingen 1988 zu geben. Stattdessen reflektiert sie über Geschehenes und ihre Erinnerungen und verfolgt dabei zwei Ziele: die Bewältigung der Erfahrungen als Opfer des Holocaust und die Aufarbeitung des problematischen Verhältnisses zu ihrer Mutter. Dabei gibt sie auch tiefe Einblicke in die Entwicklung ihres Selbstbildes und die zwischenmenschlichen Beziehungen in ihrem sozialen Umfeld.

Im ersten Teil des Buches werden die Kindheit in Wien und erste Konflikte mit der Mutter beschrieben, der zweite Teil ist den Erlebnissen in den Konzentrations-, Vernichtungs- und Arbeitslagern Theresienstadt, Auschwitz und Christianstadt, in denen die junge Ruth mit ihrer Mutter gefangen gehalten wurde, gewidmet. Im darauffolgenden Teil beschreibt die Autorin ihre Flucht aus der Lagerwelt und die unmittelbare Nachkriegszeit in Bayern, in der sie aufs Gymnasium ging und in Regensburg ein Studium begann. Der vierte Teil des Textes handelt vom Leben und Studium in New York und der Arbeit in den Vereinigten Staaten. Am Schluss gibt es einen Epilog, in dem Klüger über ihren Besuch in Göttingen spricht, bei dem sie einen

schweren Zusammenstoß mit einem Fahrradfahrer erlitt. Sie reflektiert über diesen Unfall, bei dem sich ihr das Gefühl aufdrängt, Opfer deutscher Angriffslust zu sein, und die darauf folgende Behandlung im Krankenhaus, bei der sie ungefragt zum medizinischen Forschungsobjekt deutscher Ärzte wird. Dieses Gefühl des erneuten Ausgeliefertseins und die Angst vor Verlust der Erinnerung sollten zum Anstoß für Klüger werden, die Autobiographie zu schreiben.

Im Jahre 2001, kurz nach dem Tod ihrer Mutter, veröffentlichte Klüger ihre Autobiographie in englischer Sprache unter dem Titel *Still Alive: A Holocaust Girlhood Remembered*. Dabei wurde der Text der amerikanischen Öffentlichkeit angepasst, indem Verweise auf deutsche Schriftsteller weggelassen oder mit Verweisen auf englischsprachige Autoren ersetzt und inhaltliche Änderungen sowie Ergänzungen vorgenommen wurden. Dadurch ergeben sich neue Perspektiven und Erkenntnisse für den Leser. Zudem bewertet Klüger das Verhältnis zur Mutter weitaus nachgiebiger als noch in der deutschen Version. Sie selbst kennzeichnet *Still alive* als „neither a translation nor a new book: it’s another version, a parallel book, if you will.“<sup>50</sup>

2008 erschien *unterwegs verloren. Erinnerungen*, der zweite Teil der Autobiographie, in dem die Autorin über ihr Studium und die Arbeit an amerikanischen und zwei deutschen Universitäten schreibt.<sup>51</sup> Hier steht die Reflektion über Antisemitismus und Diskriminierung von Frauen sowie „unterwegs verlorene“ Beziehungen zu Freunden, den Söhnen, dem Mann sowie Kollegen im Vordergrund.

Mit *weiter leben* beeinflusste Klüger den Diskurs über den Holocaust maßgeblich und nicht nur in Deutschland. Clemens Kammler sieht in dem Text „eine Gegenposition zu einem [...] unbrauchbar gewordenen „Verarbeitungsschema“ des Holocaust,“ weshalb er ihn „ein

---

<sup>50</sup> Klüger, Ruth. *Still Alive: A Holocaust Girlhood Remembered*. New York: The Feminist Press at The City University of New York, 2001. 210.

<sup>51</sup> Klüger, Ruth. *unterwegs verloren. Erinnerungen*. Wien: Zsolnay, 2008.

„Ereignis“ im Auschwitz-Diskurs“ nennt.<sup>52</sup> Dagmar Lorenz macht deutlich, wie viele Ebenen die Darstellung in sich vereint, was sie für die Lehre vielfältig einsetzbar macht: „*weiter leben* combines autobiography and critical metadiscourse integrating feminist theory, Holocaust studies, theories of fascism, and history.“<sup>53</sup> Anhand von vier zentralen Aspekten möchte ich die Signifikanz des Buches für den Holocaustdiskurs und den schulischen Unterricht näher erläutern.

## 1. Merkmale des Textes

### 1.1. Die autobiographische Form

Das primäre Charakteristikum von *weiter leben* liegt in der Verbindung von autobiographischer Form und essayistischem Kommentar. Der Text kann daher nicht als reine Autobiographie gelten, sondern er hat die Form des Memoirs: „Memoiren stellen nicht die individuelle Lebensgeschichte in den Mittelpunkt [...] sie beinhalten vielmehr Gedanken, Erinnerungen und Beobachtungen meist einer Figur des öffentlichen Lebens zu ihrer Zeit, Begegnungen mit anderen Persönlichkeiten, der von ihr mitgestalteten Politik etc.“<sup>54</sup> Die autobiographische Art der Darstellung ist keine singuläre Erscheinung, sondern unter Überlebenden des Holocaust weit verbreitet.<sup>55</sup> Dennoch wurde derartigen Schriften vor dem Erscheinen von Klügers Text wenig Aufmerksamkeit in Deutschland zuteil.<sup>56</sup> Das Bewusstsein über die Form erzeugt bestimmte Erwartungen, zum Beispiel dass man es mit einer subjektiven und auf die Perspektive des Autors zentrierten Darstellung zu tun hat. Autobiographien von Überlebenden des Holocaust sind jedoch auch als eine schriftliche Form der Zeitzeugenaussage und damit als historische Dokumente von

---

<sup>52</sup> Kammler, "Ein Ereignis im Auschwitz-Diskurs.", 19.

<sup>53</sup> Lorenz, "Memory and Criticism", 208.

<sup>54</sup> Wagner-Egelhaaf, Martina. *Autobiographie*. Stuttgart und Weimar: Metzler, 2000. 6.

<sup>55</sup> Siehe dazu die Schriften von Primo Levi, Elie Wiesel, Tosia Szechter Schneider, Philomena Franz, Eugen Kogon u.a.

Die autobiographische Form ist allerdings nicht nur bei Überlebenden des Holocaust, sondern auch bei Überlebenden anderer menschlicher Katastrophen, zum Beispiel den stalinschen Säuberungen, verbreitet.

<sup>56</sup> Vgl. Klages, "A Different Voice", 85.

großem Wert. Sie werden vor allem dann von grundlegender Bedeutung sein, wenn eine persönliche Befragung der Zeitzeugen nicht mehr möglich ist.

Andreas Lixl-Purcell plädiert für einen vermehrten Einsatz von Memoiren im Unterricht, da er in ihnen einen Schlüssel für eine erfolgreiche Vermittlung des Holocaust sieht. Erinnerungsbücher seien „wie keine andere literarische Gattung geeignet [...], Schüler und Studenten mit der bedeutungsschweren Thematik vertraut zu machen“ und jenseits von „Autobiographien, Memoiren, Tagebüchern und Briefen [gäbe] es keine authentische Vermittlung des [Holocaust]Geschehens.“<sup>57</sup> Zudem seien sie speziell für den schulischen Unterricht geeignet, da sie „bei jüngeren Lesern eine tiefere didaktische Wirkung als Werke anderer Gattungen“ erzielen können.<sup>58</sup> Ruth Klüger macht in ihrer Autobiographie nicht nur Aussagen über die damaligen Verhältnisse, Ereignisse und Vorgänge, sondern schließt deren Interpretation aus ihrer Perspektive mit ein. Ihr persönliches Schicksal gibt einen eindrucksvollen Einblick in die Geschichte des Holocaust und macht dessen Schrecken deutlich.

Subjektivität ist ein zentrales Merkmal des Textes. Aufgrund dessen muss die Darstellung allerdings kritisch betrachtet werden. Ein Bericht aus persönlicher Perspektive wie *weiter leben* muss Zweifel an seiner Authentizität und die Frage nach dem Verhältnis von Wahrheit und Fiktion zulassen, denn „autobiographical writings contain elements of inaccuracy or fictionalized reality.“<sup>59</sup> Klüger ist sich dieser Problematik von vornherein bewusst. Immer wieder reflektiert sie an verschiedenen Stellen im Text kritisch über den Prozess des Erinnerns und Schreibens und „highlights her awareness of the unreliability and sketchiness of her own memory.“<sup>60</sup>

---

<sup>57</sup> Lixl-Purcell, Andreas. "Mehr Memoiren! Exil, Faschismus und Holocaust im Deutschunterricht." *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 25.2 (1992): 134/138.

<sup>58</sup> Ebd.

<sup>59</sup> Klages, "A Different Voice", 88.

<sup>60</sup> Ebd., 91/88.

Karolin Machtans gibt zu bedenken, dass „autobiographisches Erinnern niemals eine Rekonstruktion eines ‘so Gewesenen’,“ sondern ein Prozess der „Neuordnung und Interpretation der vergangenen Ereignisse“ ist.<sup>61</sup> Es ist also gar nicht notwendig, den Anspruch absoluter Wahrheit an die Autobiographie zu stellen, da die Darstellung aufgrund psychologischer Erinnerungsmuster von der historischen „Wahrheit“ abweichen muss. Klüger stellt klar: „Das reine Faktum gibt es [...] nicht. Wer immer sich [...] mit dem Holocaust abgibt, interpretiert.“<sup>62</sup> Der größte Wert des Texts ist demnach in der subjektiven Sichtweise und der Interpretation selbst zu suchen. Zudem gibt es einen Konsens im Feld der Holocauststudien darüber, „that it is not one particular medium or another that makes one form of “evidence” more reliable or valuable than others as a source of “true memory”, or of “history” of the Holocaust.“<sup>63</sup>

## 1.2. Identität und Multiperspektivität

Eines der bedeutendsten Charakteristika von *weiter leben* ist die Multiperspektivität des Textes. Die Autorin konstruiert und definiert ihre Identität durch ihre Autobiographie, indem sie auf verschiedenen Ebenen über ihre Erinnerungen reflektiert: „Klüger’s perspective can best be described in terms of shifting camera angles.“<sup>64</sup> Dabei bezieht sie sowohl persönliche, als auch kollektive Erfahrungen in den Bericht mit ein, trennt diese jedoch, da sie sich ihrer Subjektivität und der Unvollkommenheit ihres Gedächtnisses bewusst ist.

Eine primäre Funktion nimmt Klügers Perspektive als Opfer des Holocaust ein. Norgard Klages bemerkt, dass diese der Ansicht der Autorin zufolge im Holocaustdiskurs über Jahrzehnte

---

<sup>61</sup> Machtans, Karolin. *Zwischen Wissenschaft und autobiographischem Projekt: Saul Friedländer und Ruth Klüger*. Tübingen: Max Niemeyer, 2009. 13.

<sup>62</sup> Klüger, Ruth. *Gelesene Wirklichkeit. Fakten und Fiktionen in der Literatur*. Göttingen: Wallstein, 2006. 85.

<sup>63</sup> Bos, Pascale R. *German-Jewish Literature in the Wake of the Holocaust. Grete Weil, Ruth Klüger and the politics of address*. New York: Palgrave Macmillan, 2005. 15.

<sup>64</sup> Lorenz, "Memory and Criticism", 216.

hinweg zum Schweigen verurteilt gewesen sei.<sup>65</sup> Sie war eine Augenzeugin des Holocaust und erlebte die Verfolgung am eigenen Leibe. Ihr Bericht ist damit ein bedeutendes Geschichtsdokument, aus dem die Nachwelt lernen kann. Gleichzeitig begreift sie sich aber auch als Überlebende des Holocaust; sie ordnet sich also einer anderen Kategorie von Betroffenen zu. Mit ihrer Autobiographie will sie dennoch für die Opfer sprechen: „giving a literary voice to the Shoah victims,“ „a voice for the dead.“<sup>66</sup>

In Verbindung mit ihrem Status als Opfer des Holocaust steht ihre Selbstwahrnehmung als Jüdin. Schon als Kind wurde sie „jüdisch in Abwehr“ (wl, 40). Später kritisierte sie zwar die religiösen Vorschriften des Judentums, die sie als Frau beispielsweise vom öffentlichen Trauern ausschließen (Vgl. wl, 23) und damit aufgrund ihres Geschlechts diskriminieren, dennoch steht die Abkehr von ihrer Religion bei ihr nie zur Debatte. Sie bindet ihre Identität jedoch nicht nur an ihre Religion, sondern auch an ihr Geschlecht: „When Klüger writes about her identity as a Jew she often ties it to her identity as a woman. [...] she develops a Jewish feminist identity.“<sup>67</sup>

Klügers feministische Perspektive ist, anders als bei den Memoiren anderer Überlebender, einer der Hauptaspekte ihrer Autobiographie.<sup>68</sup> Laut eigener Aussage rechnet sie vor allem mit weiblichen Lesern und spricht diese direkt an, denn ihrer Ansicht nach „lesen [Männer] nur von anderen Männern Geschriebenes.“ (wl, 81) In diesem Kommentar steckt sicherlich eine gewisse Ironie, dennoch enthüllt er Klügers Skepsis, als Schriftstellerin von der (akademischen) Männerwelt, deren offener Diskriminierung sie in ihrer Karriere oft ausgesetzt war, ernst genommen zu werden.<sup>69</sup>

---

<sup>65</sup> Vgl. Klages, "A Different Voice", 85/86.

<sup>66</sup> Ebd.

<sup>67</sup> Ebd., 91.

<sup>68</sup> Reiter, Andrea. "“Ich wollte, es wäre ein Roman”. Ruth Klüger's feminist survival report." *Forum for Modern Language Studies* 38.3 (2002): 327.

<sup>69</sup> Vgl. Klüger, *unterwegs verloren*, 155/156.

Aufgrund ihres Schicksals als Opfer des Nationalsozialismus ist es verständlich, dass sie sich von den Deutschen abzugrenzen versucht. Zwar schrieb sie ihr Buch für ein deutsches Publikum, gleichwohl will sie eine strikte Distanz zwischen sich und ihren (deutschen) Lesern schaffen: „Ihr müßt euch nicht mit mir identifizieren, es ist mir sogar lieber, wenn ihr es nicht tut; und wenn ich euch „artfremd“ erscheine.“ (wl, 141) Dass Klüger ihre Autobiographie auf Deutsch schrieb und in Deutschland veröffentlichte, versteht Klages hingegen als „creating her identity in opposition to the perpetrators and their language.“<sup>70</sup> Andererseits kann der Text auch als Versuch gelten, mit den ehemaligen Peinigern in Kontakt zu treten und eine konstruktive Diskussion anzustoßen. Klages zufolge traut sie den Deutschen zu, sich weiter entwickelt zu haben und einen sinnvollen Dialog über den Holocaust führen zu können.<sup>71</sup> Die Autorin nähert sich den Deutschen also an, hält die Distanz zu ihnen jedoch stets aufrecht.

Überraschend ist hingegen, dass sie sich ebenso von dem Land abgrenzt, in dem sie geboren wurde. Sie lehnt die Idee einer österreichischen Herkunft für sich ab, denn schon als Kind erlebte sie ihre Heimatstadt Wien als „bis ins Mark hinein judenkinderfeindlich“ (wl, 67). Dennoch kann sie die Sprache ihrer Kindheit – das Wiener Hochdeutsch – nicht verleugnen, so wie sie ihre Sozialisierung nicht ablegen kann.<sup>72</sup> Dass Klüger ihr Herkunftsland zurückweist, könnte daran liegen, dass sich der Großteil der deutschen und österreichischen Juden nach 1945 zu einer Entscheidung gezwungen sah: „They would either live as Jews, but no longer in Germany or Austria [...], or have to renounce Jewishness and live as Germans or Austrians only.“<sup>73</sup>

---

<sup>70</sup> Klages, "A Different Voice", 91.

<sup>71</sup> Vgl. Ebd., 93.

<sup>72</sup> Vgl. Ebd., 94.

<sup>73</sup> Bos, *German-Jewish Literature*, 2.

Man könnte argumentieren, dass die Autorin eine nationale Zugehörigkeit generell ablehnt. Nicht nur von ihrem Herkunftsland und dem Land, das sie verfolgte, distanziert sie sich, sondern auch von ihrem Exilland, in dem sie sich ständiger Diskriminierung ausgesetzt sah. Norgard Klages kommt zu dem Schluss, dass „Klüger’s self is primarily defined by being Jewish and being a woman, not by being Austrian, German or American.“<sup>74</sup> Frederick Lubich sieht in Klügers Autobiographie sogar ein Beispiel für „German Jewish longing for a lost *Heimat*.“<sup>75</sup>

### 1.3. Die literarische Form

Es gibt vier Hauptaspekte, die *weiter leben* in ästhetisch-literarischer Hinsicht Besonderheit verleihen. Erstens reflektiert Klüger aus der „heutigen“ Perspektive über ihre Erinnerungen, die in Form von Flashbacks auftreten, und damit über den Prozess des Erinnerns selbst.<sup>76</sup> Zweitens interpretiert sie von ihr Erfahrenes aus dieser Perspektive, was ihre Darstellung vom bloßen Zeugnis unterscheidet. Beim gesamten Vorgang verbindet die Autorin historische Fakten, die Darstellung aus ihrer subjektiven Perspektive und literarische Darstellung. Durch ihre Reflexionen stellt sie weit verbreitete oder sogar als gesichert geltende Annahmen infrage, wodurch Leser ständig zur Reflexion angeregt werden. So widerspricht Klüger den Vermutungen, dass die Opfer „gut“ gewesen sein müssen und dass die Lager diese zu moralisch besseren Menschen erzogen hätten (Vgl. wl, 72). Auch kritisiert sie den Umgang mit dem Holocaust in Deutschland (Vgl. wl, 69/70). Ihre Autobiographie vermittelt Erkenntnisse oder treibt das Streben danach voran und zwingt den Leser zu einer aktiven Auseinandersetzung mit der Repräsentation des Holocaust.

---

<sup>74</sup> Klages, "A Different Voice", 95.

<sup>75</sup> Lubich, Frederick. "Surviving to Excel: The last German Jewish Autobiographies of Holocaust Survivors Ruth Klüger, Marcel Reich-Ranicki, and Paul Spiegel." *Modern Judaism* 25.2 (2005): 204.

<sup>76</sup> Klages, "A Different Voice", 86.

In vielen Autobiographien deutsch-jüdischer Frauen, die in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts erschienen, sieht Lixl-Purcell eine Hinwendung zu neuen Darstellungsweisen, in denen die weibliche Perspektive auf deutsch-jüdische Geschichte zum Ausdruck kommt. Dabei stellen das Entwickeln eigener Ausdrucksformen und das Erinnern Akte des Widerstands gegen politische Unterdrückung dar.<sup>77</sup> Klügers Autobiographie ist nicht nur dafür ein Beispiel, sondern auch für eine Möglichkeit, das Grauen des Holocaust durch Sprache zum Ausdruck zu bringen. Schon als junges Mädchen schrieb die Autorin Gedichte, was als Teil eines Prozesses zu verstehen ist „by which Klüger handles the traumatic experiences in the concentration camps and subsequently works through her memories and feelings of guilt caused by her status as a survivor.“<sup>78</sup>

Ihre Poesie ist ein Versuch, eine Sprache zu finden, mit der sie ihre traumatischen Erinnerungen überwinden kann. Sie wird von ihr als einer der Hauptgründe dafür gesehen, den Holocaust überlebt zu haben und nicht verrückt geworden zu sein: „Ich hab den Verstand nicht verloren, ich hab Reime gemacht.“ (wl, 127) Bei den Gedichten handelt es sich Klügers eigener Einschätzung zufolge nicht um große Poesie, sondern lediglich um „Kindergedichte, die [jedoch] in ihrer Regelmäßigkeit ein Gegengewicht zum Chaos stiften wollten, ein poetischer und therapeutischer Versuch, diesem sinnlosen und destruktiven Zirkus, in dem wir untergingen, ein sprachlich Ganzes, Gereimtes entgegenzuhalten.“ (wl, 125) Andererseits kann das Dichten auch als Akt des ästhetischen und spirituellen Widerstands gegen das nationalsozialistische Regime gelten<sup>79</sup> und dazu als Protest gegen ihren Ausschluss vom öffentlichen Trauern in der jüdischen Kultur interpretiert werden.<sup>80</sup>

---

<sup>77</sup> Vgl. Lixl-Purcell, "Mehr Memoiren!", 137.

<sup>78</sup> Klages, "A Different Voice", 87.

<sup>79</sup> Vgl. Lubich, "Surviving to Excel", 192.

<sup>80</sup> Vgl. Reiter, "“Ich wollte, es wäre ein Roman”", 329.

Micha Brumlik macht deutlich, dass es eigentlich unmöglich sei, von den Schrecken des Holocaust zu berichten, denn „[d]ie Erfahrung der Massenvernichtung überstieg [...] jedes menschliche Fassungs- und Erinnerungsvermögen und ist daher nicht darstellbar.“<sup>81</sup> Andererseits ist es jedoch unerlässlich, eben diese Erfahrung vermittelbar darzustellen, da es eine elementare Voraussetzung für die Aufarbeitung darstellt. Die Überlebenden der Konzentrationslager können, so Elie Wiesel, diese Aufgabe nur bewältigen, indem sie eine neue Sprache für das Unerklärliche erfinden.<sup>82</sup>

Clemens Kammler gibt zu bedenken, dass es sich bei *weiter leben* um „Literatur einer Minderheit, die sich der Sprache einer Mehrheit bedienen muß: der Sprache Österreichs und Deutschlands“ handelt.<sup>83</sup> Damit wird das Argument, das Dichten diene Klüger zur Artikulation ihrer Gedanken und zur Konstruktion ihrer Identität, untermauert – zumal die Sprache des Buches auch diejenige ihrer Peiniger ist. Micha Brumlik ist der Meinung, dass „künstlerische Formen des Eingedenkens noch die adäquateste der ohnehin unzureichenden Formen der rituellen Vergewisserung des Unvorstellbaren sind.“<sup>84</sup> Klügers Gedichte sind ein Beispiel für eine neue Sprache und künstlerische Formen. In ihnen geht es um einen poetischen Ausdruck von Gefühlen, nicht wie bei anderen Autoren um detaillierte Beschreibungen der Vorgänge in den Lagern. Die Gedichte können als geeignetes Lehrmaterial im Deutsch- und Geschichtsunterricht dienen, da sie historisches Wissen vermitteln und beim Unterricht über (deutschsprachige) Poesie eingesetzt werden können.<sup>85</sup>

---

<sup>81</sup> Brumlik, Micha. "Ein ruhiges Anschauen des Grauens? Zur Unzulänglichkeit des reformpädagogischen Erfahrungsbegriffs." *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts*. Hrsg. von Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke. Frankfurt und New York: Campus, 2004. 195.

<sup>82</sup> Vgl. Wiesel, Elie. *A Jew today*. Translated by Marion Wiesel. New York: Random House, 1978. 200.

<sup>83</sup> Kammler, "Ein Ereignis im Auschwitz-Diskurs.", 21.

<sup>84</sup> Brumlik, "Ein ruhiges Anschauen des Grauens? ", 202.

<sup>85</sup> Klüger reagiert auch auf Adornos berühmte Äußerung: „nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, ist barbarisch“ (Adorno, Theodor W. *Kulturkritik und Gesellschaft I. Prismen. Ohne Leitbild*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1977. 30.). Ihre Reaktion kann als Kritik beziehungsweise Widerstand verstanden werden: „Die Forderung muß von

Michael Rothberg sieht das Problem der Darstellbarkeit des Holocaust in der Unvereinbarkeit des realistischen und des antirealistischen Ansatzes, die in Opposition zueinander stehen. Einerseits sei eine realistische Darstellung notwendig, um das Bild der Vergangenheit nicht zu verzerren und um der Angst vor einer Trivialisierung der Opfer, die durch Fiktionalisierung und philosophische Spekulation entstehen kann, entgegenzutreten. Andererseits kritisiert eine antirealistische Richtung, dass der Holocaust nicht darstellbar sei und „that the reluctance to attempt epistemologically challenging analyses of the Nazi genocide has blocked from view the very aspects of the Holocaust that constitute its specificity.“<sup>86</sup>

Rothbergs Ansatz zur Lösung des Problems ist eine Repräsentationsweise, die er selbst „Traumatic Realism“ nennt und die er in Ruth Klügers Autobiographie zu erkennen glaubt. Darin sieht er ein Beispiel für die gleichzeitige Darstellung des Extremen – metaphorisch für die unaussprechlichen Geschehnisse in den Konzentrationslagern – und des Alltäglichen – der Welt, in der sich diejenigen befinden, die nicht Zeuge des Holocaust waren und deshalb mit dem Extremen nicht vertraut sind. Beide Kategorien werden in *weiter leben* weder als gegensätzlich, noch als verschmolzen, sondern als nebeneinander koexistierend dargestellt. Durch das Modell des „Traumatic Realism“ werden sie zusammengehalten und gleichzeitig voneinander getrennt.<sup>87</sup>

Klüger schafft es damit, dem Außenstehenden einen Einblick in ihre Erlebnisse zu geben und ihm diese verständlich zu machen, obwohl eben diese Erlebnisse weit außerhalb des Verständnisbereichs eines jeden liegen, der nicht selbst direkt betroffen war. Das schafft sie, indem sie die extreme Realität innerhalb eines für jeden verständlichen Rahmens – der

---

solchen stammen, die die gebundene Sprache entbehren können, weil sie diese nie gebraucht, verwendet haben, um sich seelisch über Wasser zu halten.“ (wl, 126).

Elaine Martin weist darauf hin, dass Adornos Satz falsch interpretiert wurde und dass er seine Aussage mehrfach revidierte (Martin, Elaine. "Re-reading Adorno: The 'after-Auschwitz' Aporia." *Forum* 2 (2006): 2/7. 10. Mai 2012. <http://www.forumjournal.org/site/sites/default/files/02/martin.pdf>).

<sup>86</sup> Rothberg, Michael. *Traumatic Realism. The Demands of Holocaust Representation*. Minneapolis und London: University of Minnesota Press, 2000. 108.

<sup>87</sup> Ebd., 129.

alltäglichen Realität – einbettet. Die Erzählerin wurde traumatisiert, hat das Extreme jedoch überlebt und muss nun in einer alltäglichen Welt weiter leben und vom Extremen berichten.<sup>88</sup>

Rothberg sieht die Vorteile seiner Theorie darin, dass Traumatic Realists wie Klüger nicht nur die Grenzen der Darstellbarkeit des Holocaust infrage stellen, sondern auch zur Wiederbelebung der Dokumentation beitragen. Durch die Repräsentation von extremer Gewalt als Grenzbereich des Alltäglichen wird das traumatische Ereignis zum „object of knowledge“ und der Leser dazu gebracht, über seine Beziehung zur posttraumatischen Kultur zu reflektieren.<sup>89</sup> Der Rezipient kann dadurch eine persönliche Beziehung zur Geschichte und zu den Opfern aufbauen, was in Anbetracht des Holocaust vor allem für Deutsche wichtig ist.

Dass es Jahrzehnte dauerte, bis Klüger über ihre Erfahrungen während des Holocaust berichten konnte, ist Cathy Caruth zufolge nicht ungewöhnlich, denn „the [traumatic] event is not assimilated or experienced fully at the time, but only belatedly, in its repeated possession of the one who experiences it [...] it is fully evident only in connection with another place, and in another time.“<sup>90</sup> Als andere Zeit beziehungsweise anderer Ort sind hier der Holocaust beziehungsweise die Konzentrationslager gemeint, in denen das traumatische Ereignis geschah. Aufgrund dieser Erkenntnisse ist eine verspätete Aufarbeitung als normal anzusehen, jedoch ist das Problem der immer größer werdenden zeitlichen Distanz und des damit verbundenen fortschreitenden Vergessens gegeben.

## **2. Zur Signifikanz des Textes für die Repräsentation des Holocausts**

Einer der Hauptgründe für die Signifikanz von *weiter leben* ist, dass Klüger Widersprüche im Holocaustdiskurs aufzeigt, diese offen ausspricht und kritisch diskutiert. Sie scheut sich nicht

---

<sup>88</sup> Vgl. Rothberg, *Traumatic Realism*, 138.

<sup>89</sup> Vgl. Ebd., 109.

<sup>90</sup> Caruth, Cathy. *Trauma. Explorations in Memory*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1995. 4/8.

davor, in der akademischen Welt weit verbreitete und als gesichert geltende Annahmen infrage zu stellen und teilweise unangenehme Wahrheiten aufzudecken. Diese Courage ist sowohl beispielhaft als auch notwendig, um den Diskurs tatsächlich voranzubringen. Dem Leser kann aufgrund dieser Offenheit der Atem stocken und mancher Leser wird Klügers kontroverse Thesen, zum Beispiel dass man das Lager mögen konnte, nicht ernst nehmen – mit männlichen Lesern rechnet die Autorin, wie bereits erwähnt, gar nicht erst. Die Lektüre zwingt den ernsthaften Rezipienten jedoch zu einer ständigen und tiefgehenden Auseinandersetzung mit dem Thema, wodurch das Nachdenken über den Holocaust bereichert sowie verändert wird und die Diskussion neu geführt werden kann. Klüger selbst ruft zu einer konstruktiven und kontroversen Diskussion auf (Vgl. w1, 141).

Beispielhaft für ihr Vorgehen ist unter anderem die offene Kritik am deutschen Weg des Umgangs mit dem Holocaust. Sie stellt nicht nur Riten und Methoden infrage, sondern kritisiert auch Historiker, die ihrer Ansicht nach den falschen Weg bei der Aufarbeitung und Vergangenheitsbewältigung beschreiten. So prangert sie zum Beispiel die Bewahrung und die derzeitige Nutzung der zu Orten des Gedenkens umfunktionierten Konzentrationslager – von ihr als „Museumskultur der KZs“ (w1, 69) bezeichnet – als nutzlos an und warnt vor Aberglauben und der Sentimentalisierung des Diskurses (Vgl. w1, 76).

Auch traut sich die Autorin auszusprechen, was im von Männern dominierten Holocaustdiskurs unaussprechlich war:<sup>91</sup> „Ich hab Theresienstadt irgendwie geliebt, und die neunzehn oder zwanzig Monate, die ich dort verbrachte, haben ein soziales Wesen aus mir gemacht“ (w1, 102). Dieses Bekenntnis macht das Vorhandensein von Widersprüchlichkeiten deutlich und führt beim Leser unweigerlich zu einem Zustand der Verwirrung. Die innere Vorstellung sträubt sich regelrecht dagegen, den Konzentrationslagern, die als „terrible beyond

---

<sup>91</sup> Vgl. Reiter, "“Ich wollte, es wäre ein Roman”", 329.

imagination“ gelten, irgendeine positive Wirkung zuzuschreiben.<sup>92</sup> Lubich nennt die Situation daher „perversion of social progress.“<sup>93</sup>

Ein weiteres Beispiel stellt Klügers Einschätzung der sozialen Verhältnisse unter den Opfern dar. Sie enttarnt die Masse der Lagerinsassen als keineswegs selbstlose Gemeinschaft, in der sich jeder um jeden kümmerte und in der höhere Werte als im Rest der Welt galten. So verachteten politische Häftlinge die Juden als moralisch minderwertig und interessierten sich nicht für deren Rettung (Vgl. wl, 74/75) und in Auschwitz verhielten sich Insassen mit niedrigeren Nummern überlegen, da sie länger überlebt hatten (Vgl. wl, 113). Die Autorin bestreitet zwar nicht, dass es Solidarität gegeben hat, wie sich beispielsweise an der „Adoption“ Dithas nachvollziehen lässt (Vgl. wl, 153/154), dennoch offenbart sie das Lagerleben als täglichen, harten Überlebenskampf, in dem niemand als moralisch erneuerter Mensch wiedergeboren wurde. Zudem macht sie deutlich, dass die Opfer nicht als homogene Masse mit homogenen Erfahrungen gelten können: „Hinter dem Stacheldraht-Vorhang sind nicht alle gleich, KZ ist nicht gleich KZ. In Wirklichkeit war auch diese Wirklichkeit für jeden anders.“ (wl, 82)

Die dargestellten Widersprüche und Ambiguitäten müssen im Unterricht über den Text herausgearbeitet und diskutiert werden. Die Schüler müssen verstehen, dass diese im Holocaustdiskurs existieren und dass sie dem Revisionismus und der Leugnung Vorschub leisten können. Kenntnis der Problematik ist ein erster Schritt hin zu einer Lösung derselben und hin zu einem besseren Verständnis des Holocaust. Im Unterricht müssen die Schüler Probleme aus verschiedenen Perspektiven betrachten und diskutieren lernen und letztlich Stellung beziehen. Zudem ist die Methode, die die Autorin für ihre Darstellung anwendet, vorbildhaft, da sie zum engagierten Hinterfragen und Differenzieren anregt.

---

<sup>92</sup> Schulte-Sasse, Linda. "“Living on” in the American Press: Ruth Kluger’s *Still Alive* and Its Challenge to a Cherished Holocaust Paradigm." *German Studies Review* 27.3 (2004): 472.

<sup>93</sup> Lubich, "Surviving to Excel", 191.

### 3. Widersprüchliche Figuren

#### 3.1. Zur Wahrnehmung von Ruth Klüger

Eine zentrale Ambiguität in *weiter leben* besteht auf der Ebene der dargestellten Figuren, so zum Beispiel hinsichtlich der Wahrnehmung der Autorin durch die Außenwelt beziehungsweise den Leser. Es gibt verschiedene Perspektiven, aus der man Ruth Klüger betrachten kann: An erster Stelle ist sie eine lebende Person, Professorin und Schriftstellerin. Auf dieser Ebene wird der real existierende Mensch betrachtet, was aufgrund der autobiographischen Form ihres Berichts durchaus zulässig ist. Dazu lässt sich die Hauptfigur des Buches auch getrennt von der Autorin betrachten, wobei hier Unterscheidungen zwischen dem jungen Mädchen, der Studentin und der Erwachsenen Ruth gemacht werden können. Klüger wird dadurch als mehrdimensionale Persönlichkeit präsentiert, die weit mehr als nur ein „Opfer des Holocaust“ ist. Sie ist eine vielschichtige, in sich widersprüchliche Figur, die sich auf unterschiedliche Weise deuten lässt.

Zentral für den Text ist hingegen, dass man Klüger primär als Opfer des Holocaust wahrnimmt, was sie aufgrund ihres Schicksals zweifellos ist; sie sich selbst jedoch nicht zu den wahren Opfern zählt, da sie der Vernichtung entging und weiter lebte. Sie macht diese Differenz im Text deutlich, indem sie als Erwachsene kritisch über ihre Zeit als Kind, ihre damaligen Gedanken und Empfindungen oder über ihren Status im Vergleich zu dem der Toten reflektiert. Dagmar Lorenz nennt diesen Modus „dual perspective“ oder „Bi-polarization.“<sup>94</sup> Diese Ambiguität beziehungsweise Multiperspektivität entsteht bei Klüger aufgrund einer natürlichen inneren Widersprüchlichkeit des Opfers. Wie jeder andere Mensch trägt sie die typische Komplexität des menschlichen Charakters in sich.

In ihrer Rolle als Opfer des Holocaust stellt sie die deutsche Art des Umgangs mit Schuld und Verantwortung – ein dezidiertes Lernziel des Geschichtsunterrichts – infrage. Wie bereits

---

<sup>94</sup> Lorenz, "Memory and Criticism", 213.

erwähnt kritisiert sie die „Museumskultur der KZs“ (wl, 69) – „ein Gemisch aus Sakralisierung, Besserwisserei, Tabuisierung und kathartischer Verdrängung“, wie Kammler es beschreibt<sup>95</sup> – und mit ihrer rhetorischen Frage „Bewahrung der Stätten. Wozu nur?“ (wl, 70) wird indirekt auch die Vorgabe der Lehrpläne, eine „Exkursion zu einem Gedenkort für die Opfer des Nationalsozialismus“ zu unternehmen, kritisch hinterfragt. Sie hält es für einen „tiefe[n] Aberglaube[n]“ (wl, 76), dass man am Ort des Verbrechens Verstehen lernen könne. Ungeachtet dieser Skepsis ist es sicher nicht Klügers Anliegen, sämtliche Überreste der Konzentrationslager zu beseitigen. Vielmehr muss ihre Kritik als Aufruf verstanden werden, genau über die Nutzung der Gedenkort nachzudenken. Diese schlicht zu besuchen, führt zu keinem Lernprozess; eine didaktische Aufarbeitung der Exkursionen ist aus diesem Grund unerlässlich, auch weil die Lehrpläne bisher kaum Hinweise zur Vor- und Nachbereitung geben.

Die bisherige Nutzung der KZs verleite zur Sentimentalität und führe „hin zur Selbstbespiegelung der Gefühle“ (wl, 76). Gegen eben diese Sentimentalisierung und Trivialisierung des Diskurses schreibt die Autorin an. Micha Brumlik gibt zu bedenken, dass „im Hinblick auf die zeitgeschichtliche Bildung Jugendlicher auf zwanghafte, lächerliche und aufgenötigte Formen ritualisierter Aufmerksamkeitserzwingung unbedingt zu verzichten“ sei.<sup>96</sup> Vielmehr müsse der „Schmerz über das Geschehene erfahrbar zu machen [sein], ohne ihn in moralisierende „Lehren aus der Vergangenheit“ umzuschreiben.“<sup>97</sup> Problematisch ist jedoch, dass wir die Orte des Verbrechens und Gedenkens auch besuchen, da wir sie als moralisch reinigend sehen möchten.<sup>98</sup> Wir sehnen uns danach, eine moralisierende Wirkung aus dem Holocaust herauszufiltern, denn die Vorstellung, keinerlei didaktischer Gedanke oder erhellende

---

<sup>95</sup> Kammler, "Ein Ereignis im Auschwitz-Diskurs.", 22.

<sup>96</sup> Brumlik, "Ein ruhiges Anschauen des Grauens?", 200.

<sup>97</sup> Kammler, "Ein Ereignis im Auschwitz-Diskurs.", 30.

<sup>98</sup> Vgl. Schulte-Sasse, "'Living on' in the American Press", 472.

Wirkung folge aus den Schrecken der Vergangenheit, wäre nur schwer zu ertragen. Klüger protestiert jedoch dagegen, das Studium des Holocaust mit dem Ziel der Erlösung und inneren Reinigung zu betreiben. Diese Hoffnung auf Katharsis muss man erst überwinden, um konstruktiv diskutieren zu können.

Die Autorin ruft aufgrund der dargestellten Problematik zur offenen Auseinandersetzung auf und ermutigt, streitsüchtig zu sein (wl, 141), anstatt dauerhaft das nicht überzeugende Mantra „Let us remember, so the same thing doesn't happen again“ zu rezitieren.<sup>99</sup> Elisabeth Domansky sieht das Ziel darin, „endlich den Erinnerungen der Opfer und ihrer Kinder an erlittenes Unrecht aus keinem anderen Grunde zuzuhören als dem, daß jenes Unrecht stattgefunden hat und weil es ein fundamentales menschliches Recht darstellt, die eigene Geschichte erzählen zu können.“<sup>100</sup> Ein erster Schritt in diese Richtung wurde gemacht, als die Kooperation mit jüdischen Einrichtungen als Teil des Unterrichts über den Holocaust in die Lehrpläne integriert wurde. Auf diese Weise können die Schüler mit Opfern des Holocaust in persönlichen Kontakt treten.

Betrachtet man die Autorin als Opfer des Holocaust, findet sich in ihrer Autobiographie die beeindruckende Darstellung eines authentischen Einzelschicksals. Die Rezeption dieser Geschichte kann beim Leser Gefühle der Empathie für die Opfer hervorrufen, so wie es die vorgegebenen Lernziele in den Lehrplänen verlangen. Klüger distanziert sich jedoch entschieden von den Menschen, die sie als tatsächliche Opfer bezeichnet, indem sie über ihr Schicksal als Überlebende und ihr post-Holocaust Dasein reflektiert; und auch indem sie ihre Kinder nicht nach dem Vater benennt: „Wir [Überlebenden] bilden keine Gemeinschaft mit den dort Umgekommenen.“ (wl, 140) Damit will sie eine „falsche“ Identifikation mit den Opfern verhindern,

---

<sup>99</sup> Klüger, Ruth. "Forgiving and Remembering." *Publications of The Modern Language Association of America* 117.2 (2002): 313.

<sup>100</sup> Domansky, Elisabeth. "Die gespaltene Erinnerung." *Kunst und Literatur nach Auschwitz*. Hrsg. von Manuel Köppen. Berlin: Erich Schmidt, 1993. 196.

die wiederum zu einer Trivialisierung von deren Schicksalen führen würde. Klüger sieht es für Überlebende des Holocaust, die Memoiren verfassen, als Problem an, am Leben zu sein (Vgl. w1, 139). Der Text handelt vom Tod von Millionen von Menschen, doch der Autor sei am Leben und damit glimpflich davon gekommen. Hierin zeigt sich ein weiterer Widerspruch innerhalb des Diskurses, der speziell für den Bericht von Überlebenden gilt: Die Differenz zwischen Leben und Tod vom Autor zu den Opfern, über die er schreibt und zu denen er doch gezählt wird.

Fraglich ist an dieser Stelle, ob das Entwickeln von Empathie hier noch möglich ist. Aufgrund der ablehnenden Haltung einer Sentimentalisierung des Holocaustdiskurses gegenüber ist traditionelle Empathie auf Basis einer emotionalen Betrachtung der Opferschicksale nicht möglich. Stattdessen wird der Rezipient in die Richtung der Erkenntnis, die Klügers Text vermittelt, gedrängt, sodass daraus Empathie entstehen kann. Man könnte von einer differenzierteren Form der Empathie sprechen, in der nicht alle von den Nationalsozialisten verfolgten Menschen in ein Schema „gepresst“ werden. Entscheidend ist, dass der Leser Beziehungen zu seinem eigenen Leben herstellen kann, um für sich selbst eine Bedeutung aus den Erfahrungen der Opfer ziehen zu können.

### **3.2. Zur Wahrnehmung außenstehender Personen**

Ambiguität lässt sich ebenso in der Darstellung außenstehender Personen – also derer, die nicht durch den Holocaust bedroht waren – beobachten. Es geht dabei weniger um eine innerliche Ambiguität, sondern um verschiedene Typen von Deutschen, die der Vergangenheit und deren Opfern aus unterschiedlicher Perspektive gegenüberstehen. In Klügers Darstellung lassen sich drei Typen finden: der solidarische, der sympathisch auf Opfer wirkt; der revisionistische, der dem Leiden der Opfer mit Verharmlosung und Abwehr begegnet; und der Typus, der sich zwar

für Wiedergutmachung einsetzt, dabei jedoch unreflektiert vorgeht. Hier zeigt sich, dass es hinsichtlich des Umgangs mit den Überlebenden nicht „den Deutschen“ gibt, so wie es nicht „das Opfer“ gibt.

Beispielhaft für den ersten Typ ist Christoph alias Martin Walser, den Klüger nach dem Krieg an der Universität in Regensburg kennenlernte. In ihm findet sie einen Freund, der ihr zum „Inbegriff des Deutschen“ (wl, 212) wurde: „Großzügig, liebenswürdig“, von einer „milden Art“ und „menschliche Anteilnahme“ zeigend (wl, 211/210) – also genau gegenteilig zum Bild des nationalsozialistischen Verbrechers, das sie selbst erlebt hatte. Zwischen Christoph und ihr entwickelte sich eine „zähe Freundschaft,“ die auf literarischen Gesprächen und „wohlwollender Faszination mit Ungleichartigkeiten im anderen Geschlecht“ (wl, 211) beruhte. Die Autorin überlässt es dabei der Interpretation des Lesers, diese Beschreibung als Ausdruck für tiefergehende Empfindungen dem Freund gegenüber zu interpretieren.

Die zwischenmenschliche Beziehung scheint für beide Seiten befriedigend gewesen zu sein, obwohl sich Klüger defensiv gab und Christoph als Deutscher dem Nationalsozialismus hätte gewogen sein können. Die Freundschaft war wichtig, da sich die junge Studentin in dem Milieu eines weiterhin blühenden Nationalismus sah, in dem sie sich nicht willkommen, sondern lediglich geduldet fühlte (Vgl. wl, 208). Christoph bildet einen Gegenentwurf zu dieser Atmosphäre. Er wird als schöngeistig und „Dichter und Denker“-Natur charakterisiert. Er behandelt die junge Ruth als gleichwertig und diskriminiert sie aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit oder ihres Geschlechts nicht. Klüger sieht zwar einen Abstand zwischen sich und dem deutschen Freund, stellt aber fest, gar nicht so verschieden von ihm zu sein (Vgl. wl, 212/213). Christoph ist hier ein Beispiel für einen Deutschen, der es versteht, mit der Überlebenden umzugehen. Da er die Außenseiterin akzeptiert, stellt er ein Vorbild dar.

Dieses Bild verändert sich später jedoch, als er sich als einer der deutschen Intellektuellen herausstellt, die Meinungen über den Holocaust postulieren, ohne den Opfern wirklich zugehört zu haben (Vgl. wl, 215). Er ist von Klügers Fremdheit zwar fasziniert, er setzt sich damit aber nur soweit auseinander, „als es seine Identität nicht gefährdet.“<sup>101</sup> Darin identifiziert die Autorin zwei Hauptprobleme des deutschen Holocaustdiskurses. Aufgrund des Wandels muss man bei Christoph letztendlich von einem widersprüchlichen Umgang mit der Überlebenden sprechen. Zwar zeigt er sich solidarisch, er räumt der Stimme des Opfers jedoch nicht den Platz ein, den diese verdient, und er ist nicht bereit, seine eigenen Überzeugungen ernsthaft infrage zu stellen. Dies bringt Klüger zu der Frage, ob „Lernen ohne eine solche Gefährdung [der Eigenständigkeit] richtiges Lernen“ sei (wl, 212). Für die junge Ruth war Christoph ein wichtiger Freund im Leben, dennoch muss sie ihn kritisieren.

Ein Beispiel für revisionistisches Verhalten stellt Klügers Bekannte Gisela dar. An ihrem Beispiel lässt sich nicht nur Unverständnis, sondern tiefe Ignoranz gegenüber dem Schicksal der Opfer erkennen. So muss sich Klüger von ihr belehren lassen: „Theresienstadt sei ja nicht so schlimm gewesen“ (wl, 84). Die Autorin interpretiert dieses Verhalten als eine Abwehrreaktion, mit der das deutsche Gewissen erleichtert werden soll (Vgl. wl, 85). Dagmar Lorenz sieht darin jedoch eine tiefe Spaltung zwischen Opfern und Tätern: „The character of Gisela illustrates the gulf separating the victims from the perpetrators and their allies.“<sup>102</sup> Dieser Graben ist es, der eine Annäherung zwischen Deutschen und jüdischen Mitmenschen schwierig macht. Kammler zufolge beginnt das Problem allerdings bereits damit, dass es für Schüler schwierig sei, die „Ambivalenz der gegenwärtigen deutschen Bevölkerung gegenüber Juden zu erkennen.“<sup>103</sup>

---

<sup>101</sup> Kammler, "Ein Ereignis im Auschwitz-Diskurs.", 29.

<sup>102</sup> Lorenz, "Memory and Criticism", 218.

<sup>103</sup> Kammler, "Ein Ereignis im Auschwitz-Diskurs.", 30.

Die Art und Weise, mit der Gisela Ruth Klüger begegnet, ist typisch für diejenigen, die sich nicht wirklich mit den Opfern auseinandersetzen wollen. Im Gegensatz dazu ruft die Autorin in ihren Reflektionen zum Zuhören und zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Thema auf. Indem sie ihr Buch direkt an die Deutschen adressiert, macht sie einen ersten Schritt, den Abstand zu ihnen zu verringern. Adorno zufolge ist eine Konfrontation mit dem Geschehenen und den Betroffenen ein wichtiger Schritt, um eine Wiederholung der Verbrechen zu verhindern: „Nicht zuletzt darin liegt die Gefahr, daß es sich wiederhole, daß man es nicht an sich herankommen läßt und den, der auch nur davon spricht, von sich wegschiebt, als wäre er, wofern er es ungemildert tut, der Schuldige, nicht der Täter.“<sup>104</sup>

Zwei Deutsche, die sich für eine Wiedergutmachung einsetzen, sind die beiden Studenten, die Klüger in Göttingen antrifft. Sie streichen in Auschwitz als Zivildienstleistende Zäune an und versuchen so, ihren Beitrag zum Erhalt des Geländes zu leisten. Sie werden als „sympathisch“ und als „junge Leute mit Grundsätzen“ beschrieben und damit zunächst positiv dargestellt (wl, 69). Die Autorin steht dem Motiv der beiden Studenten skeptisch gegenüber, gleichwohl respektiert sie den guten Willen, zur Aufarbeitung beitragen zu wollen.

Klügers Kritik an den Studenten ist, dass sie vorgefertigte Ansichten haben, die sie scheinbar nicht zu ändern bereit sind. So weigern sie sich, einen Unterschied zwischen Juden und Polen zu machen und den polnischen Antisemitismus anzuerkennen (Vgl. wl, 71). Der Grund dafür ist in einer mangelnden Fähigkeit zur Reflexion zu suchen. Anstatt am Mainstream-Diskurs mitzuwirken, sollten die Studenten Fragen stellen, den Opfern zuhören und über ihre Rolle in sowie ihren Beitrag zu der Vergangenheitsbewältigung nachdenken.

---

<sup>104</sup> Adorno, Theodor W. "Erziehung nach Auschwitz." *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969*. Hrsg. von Gerd Kadelbach. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1970. 98.

Anhand der dargelegten Negativbeispiele wird den Schülern aufgezeigt, wie ein Umgang mit den Opfern nicht aussehen darf. Für die Erarbeitung besserer Alternativen sind Klügers Darstellungen allerdings nur indirekt hilfreich, weshalb im Unterricht darüber erst reflektiert und die Problematik dann weitergehend besprochen werden muss. Konkrete Möglichkeiten dazu sollen im folgenden Teil erläutert werden.

#### **4. *weiter leben* im Unterricht**

##### **4.1. Welche Lernziele lassen sich verfolgen?**

Klügers *weiter leben* scheint für ein Verfolgen der in den Lehrplänen geforderten Lernziele gut geeignet, denn „[t]hrough her works, [she] challenges readers to rethink and deal with the past in a direct and honest way.“<sup>105</sup> Mahlendorf zufolge ist die Autobiographie „an excellent text to open a dialogue between teachers and students about the Holocaust.“<sup>106</sup> Das Initiieren einer offenen und wenn nötig auch kontroversen Diskussion, vor allem in Deutschland, ist eine Hauptintention der Autorin. Mit dem Lesen und intensiven Diskutieren des Texts in der Schule kann dieser Intention entsprochen werden und die Schüler können ihre Diskursfähigkeit den Bildungs- und Erziehungszielen des sächsischen Gymnasiums entsprechend trainieren.<sup>107</sup>

Klügers Methode des Reflektierens und Kommentierens stellt einen Weg dar, sich kritisch und differenziert mit Geschichte auseinanderzusetzen. Die Schüler können anhand dieses konkreten, literarischen Beispiels die in den Lehrplänen geforderte kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit direkt erleben und daraus lernen. Indem sie den mehrdeutigen Charakter Ruth Klüger aus verschiedenen Perspektiven betrachten, entwickeln sie die „Fähigkeit zum

---

<sup>105</sup> Klages, "A Different Voice", 98.

<sup>106</sup> Mahlendorf, Ursula R. "Trauma Narrated, Read and (Mis)understood: Bernhard Schlink's *The Reader*: "...irrevocably complicit in their crimes..."." *Monatshefte* 95.3 (2003): 475.

<sup>107</sup> Vgl. "Lehrplan Gymnasium. Geschichte.", IX.

Perspektivwechsel.“<sup>108</sup> Dabei hilft es, dass Klüger explizit auf ihre Ambiguität als Opfer und Überlebende des Holocaust sowie erlebendes Kind und erwachsene Autorin hinweist. Durch die Vermischung der Darstellung ihrer Erlebnisse als junges Mädchen und der Reflexion darüber aus ihrer Sicht als Erwachsene und Akademikerin vollzieht sie selbst einen Perspektivwechsel. Dem Schüler steht damit ein konkretes Beispiel für die multiperspektivische Betrachtung historischer Sachverhalte zur Verfügung.

Klüger macht mehrfach deutlich, dass sie sich der Fehlbarkeit und Unvollständigkeit ihres Gedächtnisses bewusst ist, weshalb ihre Autobiographie weder als vollständig, noch als „reine“ Wahrheit betrachtet werden darf. Der Leser wird damit zu einer kritischen Analyse ihrer Sichtweise regelrecht aufgerufen. Zudem wird den Schülern von der Verfasserin einer historischen Quelle selbst vor Augen geführt, dass das unter anderem in Sachsen geforderte kritische Betrachten von Quellen, Literatur und Lernmaterial unerlässlich ist, um effektiv damit umgehen zu können.<sup>109</sup> Der Effekt daraus ist wiederum, dass man lernt, zu „fundierte Standpunkten“ zu finden.<sup>110</sup>

Da Klüger ihre Kindheitserlebnisse darstellt, können die Schüler leichter Zugang zum Text und eventuell sogar Parallelen zu ihrem eigenen Leben finden. Damit fällt es ihnen leichter, sich mit der jungen Ruth zu identifizieren. Dies wäre eine grundlegende Voraussetzung für das Entwickeln von Empathie, so wie es an den deutschen Gymnasien gefordert wird.<sup>111</sup> Dabei soll jedoch keine Empathie aus Mitleid, sondern Empathie aus Erkenntnissen heraus – zum Beispiel der Erkenntnis, dass die Autorin vergleichbare Kindheitserlebnisse und -probleme hatte, wie viele junge Menschen – entstehen. Die Autobiographie stellt zwar ein beeindruckendes Einzel-

---

<sup>108</sup> "Lehrplan Gymnasium. Deutsch.", 2.

<sup>109</sup> Vgl. "Lehrplan Gymnasium. Geschichte.", 3.

<sup>110</sup> "12 Deutsch."

<sup>111</sup> "Lehrplan Gymnasium. Deutsch.", IX.

schicksal einer Überlebenden des Holocaust dar, sie will jedoch kein Mitleid für die Verfasserin wecken. Vielmehr zeigt der Text auf, dass es entscheidend ist, den Betroffenen ernsthaft zuzuhören, über das Gelernte nachzudenken und die eigenen Überzeugungen infrage zu stellen.

Weiterhin kann *weiter leben* zu einem besseren Verständnis der historischen Schuld und Verantwortung der Deutschen beitragen, da es die Folgen von Verfolgung an der Psyche einer Betroffenen offenbart. Auf der anderen Seite stellt das Verhalten einiger außenstehender Figuren Beispiele für einen problematischen Umgang mit dem Holocaust dar. Über solches Verhalten muss reflektiert werden, womit die Schüler ihre Reflexionsfähigkeit trainieren. Anhand der Ignoranz und Ablehnung dem Schicksal Klügers gegenüber lassen sich Leitlinien für einen besseren Umgang mit der Schuld und den Opfern erarbeiten. Dadurch lernen die Schüler etwas über förderlichen „Umgang der Deutschen mit Schuld und Verantwortung.“<sup>112</sup>

Klüger wendet für ihre Betrachtung Fähigkeiten an und vertritt Standpunkte, die die Schüler den Lehrplänen entsprechend selbst entwickeln sollen. Es ist dabei vorteilhaft, dass der Text Anschauungsmaterial darstellt und konkrete Beispiele gibt; dies garantiert jedoch noch keinen Lernerfolg. Die bei Klüger ersichtlichen Methoden müssen von den Lernenden auf andere Sachverhalte übertragen werden, da sich komplexe Fähigkeiten nicht anhand eines einzigen Textes oder Diskussionsgegenstandes erlernen lassen. Das Entwickeln dieser Fähigkeiten stellt einen langwierigen Prozess dar, bei dem die Autobiographie einen Anfangspunkt darstellen und Hilfestellung leisten kann.

#### **4.2. Vorschläge für die Verwendung im Unterricht**

Anstatt einen vollständigen Plan für die Analyse von *weiter leben* zu geben, möchte ich mich auf Unterrichtsvorschläge für drei konkrete Diskussionspunkte, anhand derer sich spezifische

---

<sup>112</sup> "Lehrplan Gymnasium. Geschichte.", 43.

Einsichten gewinnen lassen, konzentrieren. Ziel ist es, Klügers Thesen für eine effektive Diskussion des Holocaust herauszufiltern, kritisch zu betrachten und in den Unterricht einzubeziehen. Im ersten Punkt diskutiere ich, wie sich Schüler eingehend mit Klügers Familienverhältnissen beschäftigen können, wodurch sie einerseits Zugang zum Text finden und andererseits Empathie für die Hauptfigur Ruth entwickeln sollen. Im zweiten Punkt wird erläutert, wie Klügers Beitrag zur Repräsentation des Holocausts diskutiert werden kann, sodass die Schüler grundlegende Kenntnisse darüber erlangen und ihre Diskussionsfähigkeit trainieren. Im dritten Teil zeige ich, wie durch eine kritische Analyse außenstehender Personen Wege zum besseren Umgang mit den Opfern sowie Schuld und Verantwortung erarbeitet werden können.

Bei einer ausführlichen Analyse von *weiter leben* müssen weitere Aspekte betrachtet werden. So wäre es unter anderem wichtig, die autobiographische und literarische Form des Textes zu analysieren, seine Multiperspektivität zu thematisieren und Einsicht über seine Bedeutung als historische, jedoch subjektive Quelle zu gewinnen. Des Weiteren lässt sich erforschen, wie sich die Autorin mit ihrer Autobiographie eine Identität konstruiert und welche Bedeutung die in den Text eingebetteten Gedichte haben.

Um die Autobiographie für den Unterricht vorzubereiten, wird der gesamte Text von der Klasse gelesen, bevor darüber gesprochen wird. Dabei sollten im Voraus von der Lehrkraft bestimmte Fragestellungen festgelegt werden, anhand derer die Schüler den Text strukturieren können. Während der Lektüre sollen relevante Textstellen markiert werden, um später im Unterricht darauf zurückgreifen zu können. Die Schüler beschäftigen sich so bereits beim ersten Lesen mit zentralen Thesen des Textes. Um das Arbeitspensum zu senken, könnte die Klasse aufgeteilt werden, sodass die verschiedenen Schülergruppen an jeweils nur ein oder zwei Schwerpunkten arbeiten.

## **Klügers Familienverhältnisse**

In der Anfangsphase des Unterrichts über die Autobiographie kann das Verhältnis der jungen Ruth zu verschiedenen ihrer Familienmitglieder thematisiert werden. Aufgrund des relativ geringen Altersunterschieds können sich die Schüler leicht mit dem Mädchen identifizieren, wodurch sie einen besseren Zugang zum Text finden und Sympathie für die Hauptfigur entwickeln können. Eventuell finden einige Jugendliche sogar Parallelen zwischen dem Text und ihrem eigenen Leben. Die Verhältnisse sollen sowohl aus Klügers Blickwinkel, als auch aus den Blickwinkeln der einzelnen Familienmitglieder betrachtet werden, womit die Schüler die Fähigkeit zum Perspektivwechsel trainieren und zu der Einsicht gelangen, dass Ruths Beziehung zu ihrer Familie ambivalent ist.

Manche Jugendliche in der Klasse haben vielleicht selbst ein ambivalentes oder problematisches Verhältnis zu den Eltern oder anderen Verwandten, was ihnen die Identifikation mit Ruth erleichtern könnte. Es ist jedoch fraglich, ob jemand bereit wäre, vor der Klasse offen darüber zu sprechen. Dies würde den Unterricht zwar bereichern, ist jedoch gar nicht unbedingt notwendig, wenn die Betroffenen innerlich auf ihr eigenes Leben reflektieren. Bedeutsam ist, dass in *weiter leben* ein Problem aufgegriffen wird, das jedem jungen Menschen bekannt sein dürfte: schwierige Auseinandersetzungen mit den eigenen Eltern und Verwandten. Angesichts dieser Grundsituation können die Schüler Verständnis für die Gedanken und Gefühle der jungen Ruth entwickeln.

Mit der Autobiographie verfolgt die Autorin unter anderem die Aufarbeitung des lebenslangen Konfliktes mit ihrer Mutter, weshalb diesem die größte Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Vor allem im ersten Teil (wl, 56-65) wird das Verhältnis als überwiegend negativ dargestellt, wobei teils schreckliche Erinnerungen verarbeitet werden. Die Schüler erkennen, dass

die Mutter gnadenlos handeln konnte, wie sich zum Beispiel an der Benzinkur zeigt, mit der Ruths Läuseproblem gelöst wurde (Vgl. wl, 60). Dabei sollen sie den Umgang der Mutter mit der eigenen Tochter als rücksichtslos und unbarmherzig kritisieren. Im zweiten Teil wird allerdings klar, dass Klüger ohne den Elternteil den Holocaust nicht überlebt hätte. Die Mutter setzt sich für die Tochter ein – zum Beispiel als sie für eine Extra-Portion Suppe ein viel zu schweres Fass trägt (Vgl. wl, 121) – und bringt sie damit durch die Lager. Von besonderer Bedeutung ist der Moment, in dem die Mutter den gemeinsamen Tod am elektrischen Zaun vorschlägt (Vgl. wl, 113/114). Die junge Ruth wird hier als stimmberechtigt betrachtet und ihre Meinung respektiert.

Anhand der genannten Beispiele lässt sich die Ambivalenz im Mutter-Tochter-Verhältnis effektiv diskutieren. Die Schüler lernen, dass Klüger ihrer Mutter „einerseits Aufdringlichkeit, Erziehung zur Abhängigkeit und Herrschsucht vorwirft“, sie andererseits aber erkennen muss, dass sich ihre Mutter in der Not für sie einsetzte.<sup>113</sup> Bei der Beurteilung ist zudem Vorsicht geboten, da der Text nur Klügers Perspektive bietet und daher kritisch betrachtet werden muss. An dieser Stelle bestehen die Möglichkeiten, Sichtweisen der Mutter zu erarbeiten, wofür die Schüler einen Perspektivwechsel durchführen müssen, oder *Still alive* (beziehungsweise Textstellen daraus) einzubeziehen, da das Verhältnis hier nachgiebiger beurteilt wird.<sup>114</sup>

Klügers Verhältnis zum Vater und zur Großtante ist ebenso ambivalent und für den Unterricht damit beispielhaft. Den Vater beschreibt sie als „Tyrann[en] von wunderbarer Leuchtkraft,“ der für sie „zwiespältig: zornig und undurchdringlich, dann wieder leicht und lustig“ war (wl, 32). Eine besondere Form der Darstellung bietet hier das Gedicht „Mit einem Jahrzeitlicht für den Vater“ (wl, 34/35), welches den Zwiespalt auf poetische Art und Weise widerspiegelt. Es macht zudem das Nebeneinander verschiedener Textsorten in *weiter leben*

---

<sup>113</sup> Kammler, "Ein Ereignis im Auschwitz-Diskurs.", 28.

<sup>114</sup> Da *Still alive* ein englischsprachiger Text ist, könnte dies in Kooperation mit dem Englischunterricht geschehen.

deutlich und kann zur Übung der Gedichtanalyse eingesetzt werden. Die Tante bleibt für Klüger eine Autoritätsfigur, die über sie bestimmte und sie zum Beispiel zwang, die für Kinder ekelerregende Milchhaut auf dem Kakao mitzutrinken; sie hat jedoch „auch diesen jämmerlichsten Tod erlitten, den in der Gaskammer.“ (Vgl. wl, 11) Die Schüler erkennen hier den Widerspruch zwischen Klügers Gefühlen des Verletztseins und den Schuldgefühlen als Überlebende den Ermordeten gegenüber.

Am Ende muss die Frage gestellt werden, wie es zusammen passt, dass Menschen ein junges Mädchen derart gängeln und seelisch verletzen können – im Falle von Klügers Mutter auch über den Holocaust hinaus – und gleichzeitig zum Opfer von Verfolgung und Ermordung werden. Es muss die Einsicht folgen, dass die Opfer keiner höheren Moral folgten und auch die Erfahrung von Verfolgung und Massenvernichtung keine besseren Menschen schuf. Die Autorin betont, dass die Konzentrationslager „keine Lehranstalt für irgend etwas gewesen [waren] und schon gar nicht für Humanität und Toleranz.“ (wl, 72)

### **Zum Holocaustdiskurs**

Ein herausragendes Merkmal von *weiter leben* stellt die Kritik am deutschen Holocaustdiskurs dar. Durch eine intensive Betrachtung des zweiten Teils, insbesondere der Reflexionen und Kommentare der Autorin, ist es möglich, unterschiedliche Einsichten über den Holocaust zu erlangen. Um Klügers Darstellung ihrer Lagererfahrungen richtig einordnen zu können, ist es jedoch notwendig, Vorwissen über Konzentrationslager zu haben. Dazu können andere Texte, die die grausamen Zustände und Ereignisse im KZ näher beschreiben, hinzugezogen werden.

Klüger macht an mehreren Stellen deutlich, dass die Autobiographie ihre persönliche Einzelerfahrung wiedergibt und dass jeder individuelle Erfahrungen machte (Vgl. wl, 82). Die

Schüler müssen hier schlussfolgern, dass der Text kritisch zu betrachten ist, da es sich um eine subjektive Darstellung handelt, die mit Erfahrungen anderer nicht übereinstimmen muss. Beispielhaft dafür ist das Eingeständnis, das KZ Theresienstadt gemocht zu haben (Vgl. wl, 102). Im Unterricht könnte dieser geradezu schockierende Widerspruch mit dem Titel „Das schöne KZ?“ oder „Glück im KZ“ eingeleitet werden, womit umgehend eine Diskussion provoziert wird. Unter der Frage wie es möglich war, dass sich die junge Ruth in Theresienstadt wohl fühlen konnte, erarbeiten die Schüler Gründe für die positive Erfahrung. Hier muss zudem der Kontrast zum Kindheitstrauma in der Heimatstadt Wien herausgearbeitet werden, wodurch sich das Provokante an der Erfahrung, das Lager mehr als die Heimat gemocht zu haben, verdeutlichen lässt. Weiterhin können die Beschreibungen der verschiedenen Lager, die Klüger erlebte, verglichen werden, sodass der Widerspruch zwischen ihrem „schönen Theresienstadt“ und den schrecklichen Seiten der KZs offenbart wird. Diese Analyse ermöglicht es den Schülern, einen Perspektivwechsel durchzuführen und die allgemeine Vorstellung vom furchtbaren Konzentrationslager differenzierter zu sehen.

Weiterhin vermittelt der Text die Einsicht, dass die Opfer des Holocaust keine einheitliche, geschlossene Gruppe waren und dass das Leben und Überleben in den Lagern ein täglicher, harter Kampf war – auch unter den Insassen selbst. So beschreibt Klüger unter anderem die Verachtung politischer Häftlinge den Juden gegenüber (Vgl. wl, 74/75) und die vermeintliche Überlegenheit der Auschwitz-Veteranen gegenüber Neuankömmlingen (Vgl. wl, 113). Die Analyse und Interpretation entsprechender Textstellen ermöglichen es, ein weitaus detailliertes Bild der lagerinneren Gesellschaft zu zeichnen. Die Schüler erkennen, dass es im KZ eine „Zwei-Klassen-Gesellschaft“ (wl, 149) geben konnte und dass moralische Widersprüche das Leben der Gefangenen prägten. Die Autorin nennt es „Verkehrte Welt“ (wl, 113).

Zentral in Klügers Kritik ist unter anderem die ablehnende Haltung gegenüber der „Museumskultur der KZs“ (wl, 69) und einer Sentimentalisierung des Diskurses (Vgl. wl, 76). Im Unterricht werden die Meinungen und Argumente der Autorin kritisch diskutiert und im Idealfall von den Schülern durch eigene Argumente kontrastiert oder sogar widerlegt. Hier eignet sich zum Beispiel die Episode über die „Zaunanstreicher“ (wl, 69-80), in der die Bewahrung ehemaliger KZs infrage gestellt wird. Unter Einbeziehung von Wissen über die didaktische Wirkung von Gedenkstätten werden Pro- und Kontra-Argumente für deren Erhaltung erarbeitet und gegeneinander abgewogen. Zentral ist dabei die Frage, was der Besuch einer Gedenkstätte leisten soll und wie ein Lernerfolg erzielt werden kann. Da die Klasse selbst eine Exkursion unternehmen wird, bietet es sich an, dass alle Teilnehmer gemeinsam Zielsetzungen, Vorbereitungs-, Durchführungs- und Auswertungsmöglichkeiten erarbeiten.

Schließlich erkennen die Schüler, dass die Autobiographie direkt an die Deutschen – und damit an sie – adressiert ist und dass es auch an ihnen liegt, die Diskussion über den Holocaust effektiv mitzuführen. Dabei soll Klügers gespaltenes Verhältnis zu den Deutschen diskutiert und Möglichkeiten für einen Dialog, den die Autorin zu initiieren sucht, gefunden werden.<sup>115</sup> Zudem muss die Einsicht folgen, dass der Diskurs über den Holocaust nicht als abgeschlossen gesehen werden darf, dass er ständig präsent sein und offen ausgetragen werden muss.

### **Umgang mit Schuld und Opfern**

Anhand des unangemessenen Verhaltens verschiedener Deutscher gegenüber Klüger lassen sich Maßstäbe für den Umgang mit (Holocaust)Opfern sowie Schuld und Verantwortung ableiten. Für eine Analyse bieten sich unter anderem Christoph, Gisela und die beiden Studenten, die in Auschwitz Zivildienst leisteten, an, da sie jeweils eine bestimmte Art des (unproduktiven)

---

<sup>115</sup> Zentral hierfür sind die Seiten 140 bis 142 im Text.

Umgangs mit der deutschen Vergangenheit repräsentieren. Durch einen Vergleich erkennen die Schüler einerseits Unterschiede zwischen den drei Typen, andererseits die Gemeinsamkeit, dass keine der Figuren ein Vorbild darstellen darf.

Christoph zeigt ein widersprüchliches Verhalten, da er sich dem Opfer Klüger gegenüber zwar aufgeschlossen, freundschaftlich und solidarisch verhält, jedoch nicht bereit ist, die eigenen Überzeugungen infrage zu stellen (Vgl. wl, 211-218). Dasselbe Problem lässt sich bei den beiden Studenten feststellen. Sie setzen sich zwar für eine Wiedergutmachung ein, sind jedoch nicht fähig, ihr Handeln und ihre Ansichten kritisch zu hinterfragen (Vgl. wl, 69-72).<sup>116</sup> Vielmehr sind sie ein Beispiel für blinden, ineffektiven Aktionismus. In einer Diskussion analysieren und bewerten die Schüler die Motive und Argumente der Studenten. Dabei lernen sie, dass eine innerliche Verpflichtung zur Aufarbeitung zwar eine gute Intension darstellt, der Weg jedoch genau durchdacht sein muss. Zudem folgt die Einsicht, dass man im Umgang mit (Holocaust)Opfern den Willen zum Zuhören und selbstkritischen Reflektieren haben muss. Ein Lernprozess kann nur in Gang kommen, wenn man diesem offen gegenüber steht.

Giselas Vorurteile sind hingegen ein drastisches Beispiel für Ignoranz und Selbstschutz (Vgl. wl, 84/85). Von den Schülern wird erwartet, dass sie eigenständig und aufgrund eines moralischen Empfindens Kritik an derartigem Verhalten üben. Da eine einfache Verurteilung nicht ausreicht, müssen zusätzlich Maßstäbe für einen besseren Umgang mit Opfern erarbeitet werden. Hierbei soll betont werden, dass gegenseitiges Interesse aneinander und Respekt für das Schicksal anderer Menschen grundlegende moralische Werte darstellen, und dass Gleichgültigkeit gegenüber dem Leiden anderer falsch ist und nicht hingenommen werden darf.

Im Zuge des Unterrichts über den Holocaust müssen die Schüler Kenntnis darüber erlangen, dass ein tiefer und nur schwer zu überwindender Graben zwischen Deutschen und

---

<sup>116</sup> Auf den Seiten 69 bis 80 finden sich weitere Beispiele für das beschriebene Fehlverhalten.

Juden<sup>117</sup> besteht, der eine Begegnung immer problematisch machen kann.<sup>118</sup> Dennoch sollte gerade von den nicht-jüdischen Deutschen die Initiative ergriffen werden, in einen Dialog zu treten und respektvoll miteinander umzugehen. Anhand von Klügers Autobiographie erkennen die Schüler, dass persönlicher Kontakt und echtes Interesse aneinander Vorurteile und gegenseitige Ablehnung abbauen kann. Um dies umzusetzen, schlägt der sächsische Geschichtslehrplan zum Beispiel vor, eine „Zusammenarbeit mit jüdischen Organisationen“ zu organisieren.<sup>119</sup>

Eine weitere Möglichkeit ist, jüdische Mitmenschen direkt zu befragen, wie sie sich einen Umgang mit Deutschen vorstellen und was sie von ihnen erwarten. Dies könnte zum Beispiel im Zuge einer persönlichen Begegnung mit Überlebenden in der Schule geschehen – solange dies noch möglich ist. Wichtig ist an dieser Stelle jedoch, dass Kontakt aufgenommen und der Dialog gesucht wird.

---

<sup>117</sup> Zum Zweck der Unterscheidung zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Deutschen verwende ich die Begriffe „Juden“ und „Deutsche“. Der Begriff „Juden“ umfasst dabei jüdische Menschen mit und ohne deutscher Staatsangehörigkeit.

<sup>118</sup> Vgl. Kammler, "Ein Ereignis im Auschwitz-Diskurs.", 30.

<sup>119</sup> Lehrplan Gymnasium. Geschichte. Hrsg. von Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport. 2004/2007/2009/2011, S. 43.

### KAPITEL 3

#### SCHULD UND VERANTWORTUNG IN BERNHARD SCHLINKS *DER VORLESER*

*Der Vorleser* ist ein von Bernhard Schlink geschriebener Roman, der 1995 in Deutschland erschien und zum millionenfach verkauften, internationalen Bestseller avancierte.<sup>120</sup> Bisher wurde er in 39 Sprachen übersetzt und 2008 auch verfilmt. Der Text bekam viel Lob von Kritikern und wurde in einem Spiegel-Interview mit dem Autor sogar als einer „der größten Triumphe der deutschen Literatur seit [...] „*Die Blechtrommel*““ beschrieben. Schlink, der neben seiner schriftstellerischen Tätigkeit seit 1992 Professor für Öffentliches Recht und Rechtsphilosophie an der Humboldt-Universität in Berlin ist, gewann zahlreiche Literaturpreise, darunter den Hans-Fallada- und den Heine-Preis sowie den ersten Welt-Literaturpreis.

Im Gegensatz zu Ruth Klügers *weiter leben* ist *Der Vorleser* ein Text, dessen Handlung frei erfunden ist. Schlink hat selbst deutlich gemacht, dass es für den Charakter Hanna Schmitz kein reales Vorbild gibt und die Geschehnisse rund um die Kirche erdacht sind.<sup>121</sup> Zudem handelt es sich, anders als bei von Überlebenden geschriebenen Texten, um „a view from the outside, from members of a different generation and of a group that belonged to the victimizers or the bystanders, never the victims.“<sup>122</sup> Dabei wird die „Bürde“ der deutschen Nachkriegsgeneration, mit der Schuld an den Verbrechen im Holocaust leben zu müssen, thematisiert. Beate Dreike fügt hinzu, dass *Der Vorleser* ein Buch sei, „das die Problematik von Gerechtigkeit und Rechtsprechung [...] thematisiert.“<sup>123</sup>

---

<sup>120</sup> Doerry, Martin und Hage, Volker. „Ich lebe in Geschichten.“ *Der Spiegel* 4 (2000): 180.

<sup>121</sup> Vgl. Ebd., 181.

<sup>122</sup> Bartov, Omer. "Germany as Victim." *New German Critique* 80 (2000): 30.

<sup>123</sup> Dreike, Beate M. "Was wäre denn Gerechtigkeit? Zur Rechtsskepsis in Bernhard Schlinks *Der Vorleser*."

Der Roman, der aus drei Teilen besteht, beginnt mit einer „Liebesgeschichte“ zwischen dem anfangs fünfzehnjährigen Michael Berg und der einundzwanzig Jahre älteren Hanna Schmitz. Die beiden treffen zum ersten Mal aufeinander, als der Jugendliche auf dem Heimweg von der Schule ist und sich übergibt. Hanna kümmert sich um ihn, wäscht ihn und bringt ihn nach Hause. Als Michael wieder gesund ist – er hatte Gelbsucht mit hohem Fieber – bittet ihn seine Mutter, noch einmal zu seiner Helferin zu gehen und sich bei ihr zu bedanken. Die Frau übt eine erotische Anziehung auf ihn aus und bei einem weiteren Treffen verführt sie ihn schließlich.

Die beiden Figuren werden in krasssem Gegensatz zueinander konstruiert. Hanna stammt aus Hermannstadt in Rumänien, arbeitet in Deutschland als Straßenbahnschaffnerin und lebt in einer spartanisch eingerichteten Wohnung in einem prunklosen Nachkriegshaus im Arbeitermilieu des Bahnhofsviertels. Sie besitzt kein hohes Bildungsniveau und ist, wie sich erst im zweiten Teil des Romans herausstellt, Analphabetin. Michael erhält dagegen eine gute Schulbildung – er geht aufs Gymnasium – und stammt aus gutbürgerlichem Hause – sein Vater ist Professor und die Familie wohnt in einer großen, reich ausgestatteten Wohnung.

In der Beziehung entwickelt sich bald ein Ritual, dass die Begegnungen zwischen beiden Figuren bestimmt: der Jugendliche muss der älteren Frau vorlesen und beide duschen gemeinsam, bevor es zum Liebesakt kommt. Dabei sind klare Machtverhältnisse erkennbar: Michael ist aufgrund des Altersunterschiedes deutlich unterlegen, weshalb er sich bereitwillig fügt. Hanna nutzt seinen Wunsch nach Sexualität dagegen für ihre Zwecke aus. Die Beziehung endet abrupt, als sie plötzlich spurlos verschwindet.

Im zweiten Teil sieht Michael, der inzwischen ein Jurastudent ist, Hanna sieben Jahre nach der Trennung im Gerichtssaal wieder. Als ehemalige Wärterin eines Außenlagers von Auschwitz wird sie von der westdeutschen Justiz angeklagt, Selektionen durchgeführt zu haben.

---

*German Life and Letters* 55.1 (2002): 118.

Hierbei wird enthüllt, dass sie sich von ausgewählten Häftlingen vorlesen ließ. Der zweite Anklagepunkt ist, den Tod von jüdischen KZ-Häftlingen mitverursacht zu haben. Die Gefangenen waren bei einem Todesmarsch in eine Dorfkirche gesperrt worden. Als das Gebäude in der Nacht aufgrund eines Bombenangriffs der Alliierten Feuer fing und niederbrannte, starben die Eingesperrten, da die Wärterinnen die Türen nicht öffneten. Während des Prozesses deduziert Michael aus dem Verhalten Hannas, dass sie Analphabetin ist, und ringt damit, die Entdeckung dem Gericht mitzuteilen und damit den Verlauf der Verhandlung grundlegend zu beeinflussen. Er entschließt sich letztendlich jedoch, nicht einzugreifen. Hanna wird zu einer lebenslangen Haftstrafe verurteilt, von der sie achtzehn Jahre im Gefängnis verbüßt. Nach sieben Jahren Gefangenschaft beginnt Michael, für sie zu lesen – das heißt er nimmt Bücher auf Tonbänder auf – und schickt ihr die Aufnahmen ins Gefängnis. Mit seiner Hilfe lernt Hanna schließlich selbst lesen und beschäftigt sich in der Folge insbesondere mit Literatur über den Holocaust.

1984 soll sie frei gelassen werden, doch sie nimmt sich am letzten Tag in der Haft das Leben. Der Roman endet damit, dass Michael Hannas Erspartes ihrem letzten Willen entsprechend der Tochter geben soll, die die Todesnacht mit ihrer Mutter überlebte. Diese lehnt das jedoch ab, woraufhin das Geld einer jüdischen Organisation, die gegen Analphabetismus kämpft, zu Gute kommt.

Die gesamte Handlung wird aus Michaels Sicht im Rückblick erzählt. Einen Perspektivenwechsel gibt es nur insofern, als dass der Junge im Laufe der Geschichte älter und reifer wird. Die drei Teile des Romans spielen dabei in je einem bestimmten Lebensabschnitt von Michael, die auch drei ganz unterschiedliche Geisteszustände im Leben eines Mannes darstellen. Zu Beginn ist er ein unerfahrener und naiver Jugendlicher, danach ein wissbegieriger Student und schließlich ein nüchterner, erwachsener Mann.

Die Beziehung im ersten Teil ermöglicht es jüngeren Lesern – speziell Jungen – sich mit der noch jungen Hauptfigur leicht zu identifizieren. Schüler können Michaels Gedanken und Gefühle leicht miterleben und nachvollziehen, da sie sich selbst in dem Alter befinden, in dem sie erste sexuelle Erfahrungen sammeln. Dass es sich bei der Geliebten um eine ältere, erfahrene Frau handelt, stellt dabei ein besonderes Element dar; beflügelt es doch die Phantasie vieler Leser. Zudem wird Spannung erzeugt, da immer wieder Hinweise auf ein Geheimnis, das Hanna in sich birgt, gegeben werden. Ihre Vergangenheit wird hingegen erst im zweiten Teil enthüllt, was für den Leser ein großes Überraschungsmoment darstellt. Diese Struktur verhindert, dass der erste und vielleicht prägende Eindruck von Hanna der einer Täterin des Holocaust ist. Der Leser wäre höchstwahrscheinlich nicht bereit, sich in gleichem Maße auf ihr Verhalten und ihre Gefühle einzulassen, wenn er sofort über ihre Taten Bescheid wüsste. Damit wird es dem Leser auch ermöglicht, zu Beginn der Lektüre eine mitreißende „Liebesgeschichte“ zu erleben, die nicht durch persönliche Hintergründe belastet ist.

Trotz vieler positiver Kritiken löste *Der Vorleser* heftige Debatten aus. Die Brisanz des Romans lag nach Meinung der Kritiker zum einen darin, dass Schlink in seinem Roman eine „Liebesgeschichte“ mit der Aufarbeitung der nationalsozialistischen Verbrechen vermischte.<sup>124</sup> Dabei wirkte es vor allem auf die amerikanische Leserschaft skandalös, dass eine reife Frau mit einem minderjährigen Jungen ein Verhältnis eingeht, wodurch die Handlung im ersten Teil als Missbrauchsgeschichte gelesen werden kann.<sup>125</sup> Zum anderen liegt ein zentraler und oft geäußerter Vorwurf darin, dass eine ehemalige KZ-Wärterin – eine Täterin also – als „zu menschlich“ geschildert sei.<sup>126</sup> Mit der Beziehung zwischen Michael und Hanna will der Autor außerdem den Widerspruch aufzeigen, der zwischen der Liebe zu der Elterngeneration und der

---

<sup>124</sup> Vgl. Doerry und Hage, „Ich lebe in Geschichten“, 182.

<sup>125</sup> Vgl. Ebd., 182/183.

<sup>126</sup> Vgl. Ebd.

gleichzeitigen Verurteilung ihrer Taten während des Nationalsozialismus besteht. Weiterhin deutete der Roman das Problem an, dass ehemalige Nazis unbehelligt unter den Deutschen lebten und noch immer leben, wogegen vor allem die 68er-Bewegung protestierte. Mahlendorf sieht den Wert des Textes gerade in „Schlink's attempt to show that the intimate contact with perpetrators, collaborators and by-standers was unavoidable for the entire post-WWII generation.“<sup>127</sup>

Aufgrund dieser kontroversen Themen wurde der Text vor allem in akademischen Zirkeln höchst ambivalent rezipiert. Auf der einen Seite wurde oft der Mut zu einer mehrdimensionalen Darstellung einer Täterin gelobt, statt eine simple Lösung der Täter-Opfer-Problematik anzubieten, weshalb *Der Vorleser* als „realistically ambivalent Holocaust novel“ gilt: „Schlink had replaced the black-and-white Nazi monster with a fatale monstrum, the more shaded and humanized Hanna Schmitz.“<sup>128</sup> Auf der anderen Seite wurde kritisiert, dass die Figur Hanna keinen moralischen Kriterien folgend handelt und diese bei ihrer Beurteilung auch nicht ausreichend zum Tragen kommen: „im letzten Moment bleibt das Urteil [über Hanna] unausgesprochen [und] die Eindeutigkeit der juristischen Tatsachen verschwamm in einem Meer moralischer Unwägbarkeiten.“<sup>129</sup> Aufgrund dieser Konzeption bestehe die Gefahr, dass der Leser Sympathie für Hanna entwickelt und ihre Schuld durch das Überbewerten ihres Analphabetismus relativiert wird.<sup>130</sup>

Jane Alison sieht Hanna in Schlinks Roman als Versuch, eine „tragic, romantic Jocasta“<sup>131</sup> zu porträtieren, was sie als „disturbing artistic decision“ bewertet.<sup>132</sup> Omer Bartov

---

<sup>127</sup> Mahlendorf, "Trauma Narrated, Read and (Mis)understood", S. 460.

<sup>128</sup> Alison, Jane. "The Third Victim in Bernhard Schlink's *Der Vorleser*." *Germanic Review* 81.2 (2006): 163.

<sup>129</sup> Wirtz, Thomas. "Immer nur lebenslänglich." *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Nr. 36 12. Februar 2000: V.

<sup>130</sup> Hall, Katharina. "The Author, The Novel, The Reader and The Perils of 'Neue Lesbarkeit': A Comparative Analysis of Bernhard Schlink's *Selbs Justiz* and *Der Vorleser*." *German Life and Letters* 59.3 (2006): 460/463.

<sup>131</sup> Jocasta: dt. Iokaste, Figur der griechischen Mythologie, Frau des Laios, heiratete nach dessen Tod ihren Sohn Ödipus

weist darauf hin, dass die wahren Opfer des Holocaust – die Toten und die Überlebenden – in Schlinks Roman keine Stimme haben: „their suffering, though conceded, remains abstract and evokes no emotion in the reader.“<sup>133</sup> Dies ist vor allem im Hinblick auf den Holocaustdiskurs in Deutschland, in dem die Opfer lange ungehört blieben, problematisch. Tess Lewis kommt zu dem Schluss, dass *Der Vorleser* eines der Bücher ist, „[that] hardly deepen our understanding of the Holocaust and its repercussions.“<sup>134</sup> Im Zuge der Diskussion um Schlinks Roman wurde schließlich der Vorwurf erhoben, dass er die Schuld der Deutschen am Holocaust verharmlose.<sup>135</sup>

### **1. Zur Problematik des Romans**

Bernhard Schlinks Roman stellt eine besondere Herausforderung dar. Er ist unter anderem deshalb problematisch, weil er durch die bewusste Konstruktion von Ambiguitäten und scheinbaren Widersprüchen Diskussionen anstößt, die nicht geführt werden müssen. Hinterfragt wird eine vermeintliche Oppositionen zwischen Täter und Opfer, Schuld und persönlicher Verantwortung sowie das Verhältnis von Täter- und Nachkriegsgeneration. Die Antworten bleiben hingegen nur vage oder werden nicht gegeben.

Die Figur Hanna Schmitz trägt eine Ambiguität als Täterin und Opfer in sich, mit der die Frage nach ihrer wahren Schuld gestellt und ihre Verantwortung relativiert werden soll. Durch die Darstellung aus der Sicht des liebenden Michael wird der Leser im ersten Teil dazu eingeladen, Hanna zu mögen und Sympathie für sie zu entwickeln. Dabei kommt dem Umstand, dass man erst später von ihren Taten und ihrem Analphabetismus erfährt, eine entscheidende Bedeutung zu. Erst im zweiten Teil des Romans wird der Leser mit der Vergangenheit Hannas

---

<sup>132</sup> Alison, "The Third Victim", 174/175.

<sup>133</sup> Bartov, "Germany as Victim.", 33.

<sup>134</sup> Lewis, Tess. "Postwar solipsisms." *The New Criterion* 16 (1997): 77.

<sup>135</sup> Vgl. Hage, Volker. "Unter Generalverdacht." *Der Spiegel* 15 (2002): 178.

konfrontiert. Sie ist angeklagt, Selektionen in einem Konzentrationslager durchgeführt zu haben und für den Tod von gefangenen Frauen mit verantwortlich zu sein – was sie auch zugibt. Diese Taten stellen einen unumstößlichen Beweis für ihre Schuld dar, doch soll durch den aus ihrem Analphabetismus resultierenden Opferstatus eine eindeutige Verurteilung erschwert werden. Zwar wird Hanna zu einer Gefängnisstrafe verurteilt, es wird jedoch die Frage gestellt, aufgrund welcher Maßstäbe man sie verurteilen kann und welches Strafmaß angemessen wäre. Während der Haft lernt sie lesen und beschäftigt sich mit ihrer Schuld. Dem wahren Prozess der Aufarbeitung, der in der Öffentlichkeit stattfinden würde, entzieht sie sich durch ihren Selbstmord jedoch. Sie rettet sich vor dem öffentlichen Eingeständnis ihrer Schuld und ihrer Verantwortung. Dass Hannas Erspartes am Schluss dem Kampf gegen den Analphabetismus zu Gute kommt, ist wiederum das falsche Zeichen, da das Handicap hiermit erneut zur Ursache für ihre Taten gemacht wird. Das eigentliche Problem, dass sie moralisch falsch handelte, wird dagegen übergangen.

Michael Berg ist in einen Widerspruch aus Liebe und dem Verlangen nach der Verurteilung von Hannas Verbrechen verstrickt, durch den der Status als Nachkriegsdeutscher zur Bürde verklärt wird. Ein konstruktiver Umgang mit der Schuld der Elterngeneration wird hier als unmöglich dargestellt, stattdessen wird zum Verstummen in Schuld und Scham verurteilt. Da Michael keine klare Beurteilung von Hanna finden kann, bleibt er bis zum Ende verwirrt, obwohl er sich darüber im Klaren sein müsste, dass Hanna moralisch falsch handelte. Das Erzeugen von Mitgefühl mit Hanna ist problematisch, da der Leser in denselben Konflikt wie Michael geführt werden soll – ein Konflikt, der dazu dienen soll, Hannas Schuld zu relativieren. *Der Vorleser* stellt ein zweifelhaftes Plädoyer dafür dar, Verständnis für die Täter zu empfinden.

Trotz seiner grundsätzlichen Problematik ist der Text gut im Unterricht zu gebrauchen, da sich durch das Aufzeigen der Methodik, mit der Ambiguitäten und Widersprüche konstruiert werden, Lerneffekte erzielen lassen. So können anhand der Figur Hanna Methoden zur Relativierung von Schuld verdeutlicht und anhand der Figur Michael Wege für den Umgang mit den Verbrechen des Nationalsozialismus erarbeitet werden. Durch eine tiefgehende Betrachtung und Bewertung der Charaktere kann man selbst zu einem gefestigten, moralischen Standpunkt finden und historische Urteilsfähigkeit entwickeln.

## **2. Konstruierte Charaktere**

### **2.1. Hanna als Täterin**

Wie in *weiter leben* lassen sich in *Der Vorleser* Ambiguitäten und Widersprüche in den Figuren finden. Anders als Klügers Text ist Schlinks Roman jedoch fiktional, weswegen die Charaktere unter anderen Gesichtspunkten betrachtet werden müssen. Sie entstammen der Imagination des Autors und nicht seiner Erinnerung an reale Personen. Schlink hat die volle Freiheit bei der Gestaltung seiner Akteure, sodass er mit deren Konzeption bestimmte Ziele verfolgen kann.

Kritiker haben dem Roman unter anderem vorgeworfen, dass beim Leser Mitleid für Hanna erzeugt und ihre Schuld durch die Überbetonung äußerer Umstände relativiert werden soll. Dem Autor zufolge ging es umgekehrt darum, sie als menschlich darzustellen und ihr die Monstrosität des Holocausttäters zu nehmen. Dem gegenüber wurde kritisiert, dass „Schlink Täter und Opfer auf eine Ebene stellen und der Verbrecherin gegen die Menschlichkeit ein menschliches Gesicht geben würde.“<sup>136</sup> Kleymann und Rings sind jedoch der Auffassung, dass „in Schlinks Roman [...] insbesondere zwischen der Perspektive der Täter und derjenigen der

---

<sup>136</sup> Kleymann, Susanne und Rings, Guido: "Unschuldig schuldig? Zur Schuldfrage und Vermittlung von Schlinks *Der Vorleser* im DaF-Unterricht." *German as a foreign Language* 2 (2004): 83.

Opfer unterschieden“ werde, da sich Hanna erst im Gefängnis mit der Perspektive der Opfer vertraut macht.<sup>137</sup>

Hanna ist eindeutig als Täterin zu erkennen. In der Nacht als die Kirche brannte, hatte sie wie alle anderen Wärterinnen die Möglichkeit, die Türen zu öffnen: „Sie taten es nicht, und die in der Kirche eingeschlossenen Frauen verbrannten.“ (DV, 103) Sie hatte es jedoch in der Hand, moralisch zu handeln und die Gefangenen freizulassen. Auch hätte sie bereits vorher Widerstand leisten können, indem sie Befehle verweigerte. Nicht weniger schwer wiegt, dass sie während des Prozesses nicht vollständig begreift, worin ihre Schuld liegt. Exemplarisch dafür steht ihre verzweifelte Reaktion beim Prozess dem Richter gegenüber. Zweimal fragt sie: „Was hätten Sie denn gemacht?“ (DV, 107/123) Nicht nur offenbart sie damit ihr Unverständnis für die Anschuldigungen, sondern sie impliziert auch, dass viele andere ebenso wie sie gehandelt hätten.

Hanna argumentiert, dass sie im Auftrag handelte und dass sie Angst hatte, die Gefangenen nicht mehr unter ihre Kontrolle zu bekommen, wenn sie sie frei gelassen hätte (Vgl. DV, 121/122). Hierbei handelt es sich entweder um einen Ausdruck vollkommener Rat- und Hilflosigkeit oder um bloße Schutzbehauptungen. Letzteres scheint plausibler, wenn man sich vergegenwärtigt, dass sich praktisch alle Verbrecher der NS-Diktatur mit dem Argument verteidigten, auf Befehl und im Einklang mit der gültigen Rechtsordnung gehandelt zu haben.<sup>138</sup>

Letztendlich bleiben die Umstände der Todesnacht unklar, worin William C. Donahue einen Anhaltspunkt dafür sieht, dass der Leser Verständnis für Hanna entwickeln soll: „we are invited to sympathise because her behaviour that night is never clearly revealed.“<sup>139</sup> Katharina Hall argumentiert, dass sie von den anderen Angeklagten abgegrenzt und damit zum „‘good’

---

<sup>137</sup> Kleymann und Rings, "Unschuldig schuldig?", 82.

<sup>138</sup> Vgl. Dreike, "Was wäre denn Gerechtigkeit?", 119.

<sup>139</sup> Donahue, William Collins. "Illusions of Subtlety: Bernhard Schlink's *Der Vorleser* and the Moral Limits of Holocaust Fiction." *German Life and Letters* 54.1 (2001): 61.

perpetrator“ stilisiert wird.<sup>140</sup> Im Gegensatz zu den anderen Frauen hat sie keinen Anwalt, der ein alter Nazi ist; ihr „Verteidiger vermied deren Jargon und Thesen.“ (DV, 92) Außerdem spricht sie nicht mit den anderen, wodurch sie aus der Gruppe herausgehoben wird (Vgl. DV, 95). Nicht zuletzt ist sie die einzige unter den Angeklagten, die die Wahrheit aussagt und ihre Mitwirkung an den Geschehnissen bereitwillig zugibt (Vgl. DV, 106), während die anderen lügen und täuschen: „Hanna wollte es richtig machen.“ (DV, 105) Die Verantwortung nimmt sie jedoch aufgrund von Scham auf sich – sie will nicht zugeben, dass sie nicht lesen kann, weshalb keine wahre Bereitschaft zur Reue zu erkennen ist.

Zu erörtern ist an dieser Stelle, auf welcher Basis sie aus heutiger beziehungsweise der Nachkriegsperspektive verurteilt werden kann. Im Dritten Reich existierten keine Gesetze, die das Leben der Opfer schützten, wodurch die Vernichtung von Millionen von Menschen möglich war. Aufgrund des Befehlsnotstandes und den politischen Zielen des Regimes fühlten sich die Täter den Weisungen ihrer Vorgesetzten verpflichtet. Es darf jedoch kein Rechtsempfinden geben, das die Ermordung von Menschen ermöglicht, womit die damalige rechtliche Situation als ungültig erklärt werden kann. Stattdessen kann man argumentieren, dass jeder Mensch ein grundsätzliches moralisches Empfinden, welches einen hohen Stellenwert in einer zivilisierten Gesellschaft hat, in sich tragen sollte: „Eine retrospektive Verurteilung kann [...] nur dadurch legitimiert werden, daß man ein moralisches Empfinden, ein Gewissen, voraussetzt, das unbedingt Priorität gegenüber dem jeweiligen Gesetz besitzt.“<sup>141</sup> Diese Position wird im Text von Michaels Professor unterstrichen: „Sie werden keinen [unter den Angeklagten] finden, der wirklich meint, er habe damals morden dürfen.“ (DV, 87)

---

<sup>140</sup> Hall, "The Author, The Novel, The Reader", 460.

<sup>141</sup> Dreike, "Was wäre denn Gerechtigkeit?", 120.

Menschlichkeit und Mitgefühl für andere Menschen könnten bei jedem Individuum als gegeben vorausgesetzt und beides zur moralischen und – mit Einschränkungen – auch zur gesetzlichen Norm erklärt werden. Unter dieser Voraussetzung kann das damals geltende, gesetzliche Recht umgangen und eine alternative Form von Gerechtigkeit angestrebt werden: „Sofern [...] grobes Unrecht vom Gesetz verordnet wird, [...] so darf das Recht auf seine Legitimität hin befragt und vom moralischen Standpunkt aus als ungültig angesehen werden.“<sup>142</sup> Hannas Schuld ist darin zu suchen, dass sie nicht moralischen Grundsätzen entsprechend und ihrem Gewissen verpflichtet handelte, sondern sich einer äußeren Autorität unterwarf. Der Bereitschaft, sich von außen aufgezwungener, fehlgeleiteter Norm zu beugen, muss Theodor W. Adorno zufolge entgegengewirkt werden. Stattdessen soll man seinem Gewissen verpflichtet sein.<sup>143</sup>

Ist es angemessen, Ungehorsam gegenüber einer höheren Befehlsgewalt zu fordern? Schlink selbst gibt in einer Vorlesung über den Umgang mit ehemaligen Mitarbeitern der DDR-Staatssicherheit zu bedenken, dass Befehlsverweigerung „gegenüber dem eindeutig unmoralischen Ansinnen gefordert werden“ könne.<sup>144</sup> In Hannas Fall können zudem Konsequenzen, die im Falle der Befehlsverweigerung eventuell gedroht hätten, nicht als mildernde Umstände berücksichtigt werden. Im Roman wird nie erwähnt, dass sie tatsächlich einer Gefahr für Leib und Leben gegenüber gestanden hätte, wenn sie die Gefangenen aus der Kirche befreit hätte. Sie sagt lediglich aus, die Verantwortung für die Gefangenen und Angst vor einem Chaos bei der Freilassung gehabt zu haben. Ihr Tun basiert deshalb mehr auf einer verpflichtenden Form der Gewissenhaftigkeit statt auf Angst vor Konsequenzen.

---

<sup>142</sup> Dreike, "Was wäre denn Gerechtigkeit?", 123.

<sup>143</sup> Vgl. Adorno "Erziehung nach Auschwitz.", 97.

<sup>144</sup> Schlink, Bernhard. "Vergangenheit als Zumutung?" Offene Staatlichkeit. Festschrift für Ernst-Wolfgang Böckenförde zum 65. Geburtstag. Hrsg. von Rolf Grawert, et al. Berlin: Duncker & Humblot, 1995. 352.

Letztlich ist eine Diskussion darüber, ob Hanna schuldig ist, überflüssig. Die Anklagepunkte sprechen für sich und bedürfen keiner Abwägung. Es spielt keine Rolle unter welchen Umständen ihre Taten geschahen, denn kein Handicap oder äußerer Faktor entschuldigt ihr Handeln oder gibt ihr das Recht, Verbrechen zu verüben oder ihnen tatenlos zuzusehen. Stattdessen sollte es möglich sein, auch unter schwierigen Umständen moralisch handeln zu können. Hanna fehlt es eindeutig an moralischen Überzeugungen und an Urteilsfähigkeit – doch nicht nur ihr, sondern auch Michael, der seine Unfähigkeit zu urteilen mit der Betäubung erklärt, die er im Angesicht der Schrecken des Holocaust entwickelte und nicht überwinden kann. Donahue zufolge fehlt es dem Roman grundsätzlich an moralischen Leitlinien, mit Hilfe derer sich Fragen zu Schuld und Verantwortung klären ließen: „The ‘numbness’ plea need not be overemphasised, [...] for it is only one part of a larger strategy meant to justify the exclusion of concrete legal, historical and moral facts that could actually answer specific questions about responsibility.“<sup>145</sup>

## **2.2. Hanna als Opfer**

Trotz der eindeutigen Schuld, die Hanna auf sich geladen hat, müssen andere Umstände, die neue Perspektiven auf ihre Verantwortung eröffnen, in die Beurteilung mit einfließen. Zentral dafür ist der Analphabetismus, der sie ein Leben lang psychisch unter Druck setzte und ihr Handeln mitbestimmte. Sie hat Angst davor, dass ihr Geheimnis enttarnt wird; und zwar so sehr, dass sie vor Gericht zugibt, einen Bericht verfasst zu haben, den sie nicht verfasst haben kann, und damit die Schuld anderer auf sich nimmt. Sie ist bereit, ein höheres Strafmaß als angemessen zu akzeptieren, denn „[i]hre Scham [...] ist ihr ein schwerwiegenderes Motiv als ein vielleicht günstigeres Strafmaß.“<sup>146</sup> Hanna kann damit als Opfer ihres Handicaps angesehen werden.

---

<sup>145</sup> Donahue, "Illusions of Subtlety", 70.

<sup>146</sup> Dreike, "Was wäre denn Gerechtigkeit?", 126.

Fraglich ist hingegen, inwieweit sich ihre Entscheidungen und Handlungen davon ableiten und erklären lassen. In einem Interview mit Bernhard Schlink heißt es in einer Frage der Journalisten: „Das Verhalten der Hauptfigur [...] erklärt sich letztlich aus ihrem Analphabetismus.“<sup>147</sup> Diese Sichtweise für ausreichend zu halten, wäre eine fatale Vereinfachung des Sachverhalts. Hannas Schuld besteht darin, nicht moralisch gehandelt zu haben. Grundsätzlich bedarf es nicht der Fähigkeit zum Lesen und Schreiben, um eine moralische Entscheidung zu treffen, so wie sich umgekehrt nicht behaupten lässt, dass „Analphabetismus unmittelbar zum Verbrechen führt.“<sup>148</sup> *Der Vorleser* liefert damit einen „questionable account of the relationship between literacy and an individual’s capacity for moral and aesthetic judgement.“<sup>149</sup>

Donahue sieht die Intention des Textes mehr darin, Hanna als Opfer statt als Täterin darzustellen und ihre Schuld zu neutralisieren.<sup>150</sup> So wird ihr Analphabetismus zum Alibi für den Beitritt zur SS und ihre Taten. Es ist höchst fraglich, warum sie gerade der SS beitreten musste, nachdem sie die Beförderung bei Siemens abgelehnt hatte. Über den gesamten Text hinweg wird der Charakter so entwickelt, dass Hanna innerhalb der Logik des Textes aufgrund der Umstände zur Täterin werden musste. Es ist die Verbindung von ausländischer Herkunft, niedrigem Bildungsgrad, schwierigen Lebensumständen, problematischen Aufgaben als SS-Mitglied und lähmender Angst vor der Enttarnung, die Hanna als konstruierten, teilweise unglaubwürdigen Charakter erscheinen lässt. Hier wird deutlich, dass die Lektüreerfahrung in eine bestimmte Richtung gelenkt werden soll.

Dies zeigt sich besonders deutlich in Michaels Meinung zu den Entwicklungen: „Hanna hatte sich nicht für das Verbrechen entschieden. Sie hatte sich gegen die Beförderung bei

---

<sup>147</sup> Hage, Volker und Koch, Julia. "Lesen muss man trainieren." *Der Spiegel* 2 (2002): 40.

<sup>148</sup> Kleymann und Rings, "Unschuldig schuldig?", 94.

<sup>149</sup> Johnson, Sally und Finlay, Frank. "(Il)literacy and (im)morality in Bernhard Schlink’s *The Reader*." *Written Language and Literacy* 4.2 (2001): 195.

<sup>150</sup> Vgl. Donahue, "Illusions of Subtlety", 72.

Siemens entschieden und war in die Tätigkeit als Aufseherin hineingeraten.“ (DV, 128)  
Aufgrund dessen sei sie „schuldig, aber nicht so schuldig [...], wie es den Anschein hatte.“ (DV, 132) Der Leser wird hier dazu verleitet, den Analphabetismus nicht nur als Ursache für den Beitritt zur SS, sondern auch als Ursache für die Verbrechen zu akzeptieren. Es soll Verständnis für Hannas Verfehlungen geweckt werden.

Damit wird ihre Verantwortung in ein völlig anderes Licht gerückt: „her guilt is relativised, with her illiteracy providing a mitigating context for her actions.“<sup>151</sup> Diese Darstellungsweise klammert einen Sinn für Gerechtigkeit, Mitgefühl und Humanität völlig aus. Hanna hätte trotz ihrer Mitgliedschaft in der SS und ihrer Aufsehertätigkeit Verbrechen weder tolerieren, noch selbst an ihnen mitwirken müssen. Zudem wird hier die Verantwortung aller Angeklagten infrage gestellt, da deren Täterschaft stets auf äußere Umstände, gegen die sie nichts ausrichten konnten, zurückgeführt werden könnte. Adorno konstatiert, dass sich „Auschwitz“ aufgrund eines „Mitläufertums“ in einer gesitteten Gesellschaft wie der deutschen ereignen konnte: „daß man seinen eigenen Vorteil vor allem anderen wahrnimmt und, um nur ja nicht sich zu gefährden, sich nicht den Mund verbrennt.“<sup>152</sup>

Erst im Gefängnis lernt Hanna lesen und schreiben. Fraglich ist an dieser Stelle, warum sie diesen „aufklärerischen Schritt“ nicht schon viel eher unternommen hatte. Selbst wenn man ihr den Status eines Opfers zugesteht, war sie dennoch nicht völlig hilflos diesem Zustand ausgesetzt. Sie hatte die Möglichkeit und die Pflicht, eigenverantwortlich Maßnahmen gegen den Analphabetismus zu ergreifen, um sich aus der Opferrolle zu befreien und ihre Täterschaft von vorn herein zu vermeiden. So trägt sie selbst Schuld daran, zur Täterin geworden zu sein, denn sie verharrte zu lange regungslos in ihrer Situation. Der Roman bietet diese Handlungsoption

---

<sup>151</sup> Hall, "The Author, The Novel, The Reader", 463.

<sup>152</sup> Adorno "Erziehung nach Auschwitz.", 106.

nicht an, sondern etabliert das Handicap als Entschuldigung für eine Kette von Entwicklungen, in der Hanna schlussendlich den Tod der Frauen hinnehmen musste.

In dieser „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant) liegt meiner Ansicht nach ein entscheidender Unterschied zu den wahren Opfern. Schlinks Figur hatte die Möglichkeit, selbstverantwortlich zu handeln, sich selbst zu befreien, Verantwortung zu übernehmen und damit ihr Schicksal anders zu gestalten. Die Opfer des Holocaust hatten diese Handlungsfreiheit nicht; sie waren ihren Verfolgern meist hilflos ausgeliefert: „the handicap of the Nazis’ victims, their Jewishness, was the equivalent of a death sentence. Hanna’s illiteracy makes her into a murderer; her victims’ Jewishness makes them the target of murder.“<sup>153</sup>

Hanna wird zur Täterin, weil sie ihre Benachteiligung ein Leben lang versteckt hat und nicht offen damit umgegangen ist. Sie hat nie über ihre Situation reflektiert und bewusst den Weg des Verbergens, der mit ständiger Angst vor der Enttarnung einhergeht, gewählt. Adorno hat darauf hingewiesen, dass „Erziehung [...] zu kritischer Selbstreflexion“ ein Schlüssel zur Verhinderung von Täterschaft sein kann.<sup>154</sup>

Problematisch ist, dass sie als Opfer äußerer Faktoren, gegen die sie scheinbar machtlos war, dargestellt wird. Dazu zählen neben ihrem Handicap auch die politischen Verhältnisse, der Befehlsnotstand, dem sie in der Todesnacht gegenüber stand, sowie die „Rechtsauffassung ihrer Zeit und [die] damit verbundene[...] Indoktrination.“<sup>155</sup> Durch seine Konzeption erweckt der Text den Eindruck, dass Hanna gar keine andere Wahl hatte, als die Dinge so geschehen zu lassen, wie sie passieren. Es scheint, als ob sie wehrlos innerhalb einer Kette von Ereignissen gefangen war. Donahue kritisiert, dass „readers now identify with the *humanised* Hanna

---

<sup>153</sup> Bartov, "Germany as Victim.", 31.

<sup>154</sup> Adorno "Erziehung nach Auschwitz.", 94.

<sup>155</sup> Dreike, "Was wäre denn Gerechtigkeit?", 122.

exclusively as one *determined* by forces beyond her control.“<sup>156</sup> Eben diesen Kräften kann man jedoch widerstehen: „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, [...] die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen.“<sup>157</sup>

Letztendlich muss Hanna Schmitz gleichzeitig als Täterin und Opfer betrachtet werden; und nicht nur als eines von beidem. Sie ist schuldig, nicht moralisch gehandelt zu haben, aber gleichzeitig ein Opfer ihres Analphabetismus und damit „as a woman both responsible for her actions (whatever they may have been) and yet fatefully determined by her underprivileged upbringing, larger socio-political environment, and specific disability.“<sup>158</sup> Problematisch ist hingegen, dass der Roman versucht, den Opferstatus als Entschuldigung für Verbrechen darzustellen. Hanna ist zwar eine widersprüchliche Figur, deshalb jedoch nicht minder schuldig.

### **2.3. Michael will verstehen**

Michael Berg ist die andere Hauptfigur im Roman, die durch innere Ambiguität gekennzeichnet ist. Als Erwachsener sieht er sich über die gesamte Handlung hinweg in einem Dilemma aus Schuld und Scham gefangen, denn er will die Taten seiner ehemaligen Geliebten – und damit die der Elterngeneration – gleichzeitig verstehen und verurteilen: „Aber beides ging nicht.“ (DV, 152) Diese Ambiguität zwischen Verständnis und Verurteilung wird im Text als ein scheinbar unlösbarer Widerspruch dargestellt, der nur in eine „Betäubung“ führen könne. Diese Betäubung sei Bartov zufolge jedoch „a means to avoid responsibility and reject all ethical categories.“<sup>159</sup> Problematisch ist weiterhin, dass das Verstehen mit Vergeben, Sympathie und Liebe, das Verurteilen hingegen mit Bestrafen, Antipathie und Distanz assoziiert wird. Beide Kategorien

---

<sup>156</sup> Donahue, "Illusions of Subtlety", 78.

<sup>157</sup> Adorno "Erziehung nach Auschwitz.", 97.

<sup>158</sup> Donahue, "Illusions of Subtlety", 61.

<sup>159</sup> Bartov, "Germany as Victim.", 34.

wirken eindimensional und weisen keinen Weg aus dem Widerspruch hinaus, da beides zu Scham und Schuldgefühlen führt.

Wenn Michael zu verstehen versucht, kann er nicht mehr so verurteilen, wie er es möchte; Hanna „nicht zu verstehen, bedeutete, sie wieder zu verraten.“ (Vgl. DV, 151/152) Er kann kein Verständnis für sie aufbringen und damit die Verbundenheit mit ihr anerkennen, denn er versucht sich von ihr distanzieren, da er sie verurteilen möchte und sich schuldig fühlt, eine Täterin geliebt zu haben (Vgl. DV, 129). Verurteilen kann er sie aber ebenso wenig, da er sie nicht verraten will. Der junge Student ist mit der Angeklagten also noch immer emotional verbunden, obwohl sie ihm nichts als „abuse, betrayal, anger, fear of intimacy, guilt, self-blame, alienation, and inability to experience any meaningful relationship“ gebracht hat.<sup>160</sup> Er gibt zu, dass er „die Erinnerung an Hanna zwar verabschiedet, aber nicht bewältigt hatte.“ (DV, 84)

Michael müsste folglich erkennen, dass er untrennbar mit der ehemaligen Geliebten verbunden ist, auch wenn er sich Distanz wünscht. Er müsste sie als Teil seines Lebens akzeptieren, um die Lähmung im Umgang mit der Vergangenheit hinter sich lassen zu können: „Ebenso wenig wie die deutsche Vergangenheit bewältigt und damit abgeschlossen werden kann bzw. soll, kann Michael seine Geschichte mit Hanna loswerden. Erst als er sie als Teil seiner Biographie begreift und akzeptiert, ihr nicht nur eine Nische, sondern einen Platz in seinem Leben einräumt, vermag er eine Form von Frieden zu finden.“<sup>161</sup> Dies kann zugleich auf die Nachfolgenerationen der Deutschen angewandt werden. Um die Vergangenheit erfolgreich zu bewältigen, müssen sie die für den Nationalsozialismus und den Holocaust Verantwortlichen als ihre Vorfahren anerkennen, anstatt sich strikt von ihnen abzugrenzen. Nur dann lässt sich die Vergangenheit als Teil der eigenen Identität akzeptieren.

---

<sup>160</sup> Mahlendorf, "Trauma Narrated, Read and (Mis)understood", 470/471.

<sup>161</sup> Kleymann und Rings, "Unschuldig schuldig?", 95.

Im Roman glaubt Michael gleichwohl, mit der Liebe Schuld auf sich genommen zu haben: „Ich mußte eigentlich auf Hanna zeigen. Aber der Fingerzeig auf Hanna wies auf mich zurück. Ich hatte sie geliebt.“ (DV, 162) Die tiefen Gefühle zu einem anderen Menschen werden hier mit Komplizenschaft gleichgesetzt, obwohl Michael nach dem Krieg aufwuchs und von Hannas Täterschaft nichts ahnte, als er sie liebte. Vergleichbar ist die Schuld objektiv indessen kaum: „Whatever he may have done or failed to do in his adolescent love affair with Hanna is clearly incommensurate with the guilt of adult guards who stood by [...], it verges frankly on the obscene that he should even juxtapose these two kinds of guilt.“<sup>162</sup> Michael müsste also deutlich werden, dass die Liebe zu der Frau und ihre Taten ihn nicht schuldig machen. Als Nachgeborener kann ihn ebenso wenig Schuld an den Ereignissen der Vergangenheit treffen, wie die deutschen Nachfolgegenerationen Schuld am Holocaust und den Taten ihrer Eltern tragen.

Im Text wird zur Diskussion gestellt, ob die Liebe zu den Eltern als Verstrickung in Schuld zu verstehen sei und ob die Absetzung von ihnen nur aus diesem Grund geschah (Vgl. DV, 163). Weder eine gleichsam „angeborene“ Schuld, noch eine unreflektierte Verurteilung der Eltern trägt zur Überwindung des Konflikts bei. Michael müsste sich diese Frage hingegen gar nicht stellen, da seine Eltern keine Täter im Nationalsozialismus waren. Obwohl es für ihn eigentlich keinen Grund gibt, distanziert er sich von ihnen und ist gleichzeitig auf Hanna fixiert, sodass er keine enge Beziehung zur eigenen Familie aufbauen kann. Sein Vater ist ebenso wenig fähig, eine Beziehung zu seinem Sohn aufzubauen. Er empfängt Michael lediglich wie einen Studenten in seiner Sprechstunde und berät ihn unter Anwendung wissenschaftlichen Wissens, nicht jedoch wie ein Vater.

Mahlendorf sieht in dieser Unfähigkeit zur familiären Kommunikation und im distanzierten Umgehen miteinander das zentrale Problem für Michael und seine Generation. Das

---

<sup>162</sup> Donahue, "Illusions of Subtlety", 66.

zentrale Anliegen des Textes bestehe deshalb darin, „the silence and avoidance of meaningful communication between family members, [und] the extent and the depth of the damage this silence inflicts“ zu thematisieren.<sup>163</sup> Ohne einen offenen und verständnisvollen Umgang innerhalb der Familie – und damit zwischen den verschiedenen Generationen – ist eine Lösung von Michaels Konflikt nicht möglich.

#### **2.4. Michael will verurteilen**

Trotz des Problems, nicht verstehen zu können, besteht bei Michael das Bedürfnis, Hanna zu verurteilen und von ihr Abstand zu nehmen. Er will sie aus seinem Leben verbannt wissen und empfindet innerlich Befriedigung durch ihre Haft: „Ich wollte sie weit weg von mir haben.“ (DV, 93) Diese Haltung steht metaphorisch für das Verhältnis von Tätergeneration und Nachkriegsgenerationen, bei dem es laut Schlink das Bedürfnis gab, „to expel them [die Eltern] from our reference system, push them out of our community solidarity.“<sup>164</sup> Stellvertretend für alle Nachkriegsdeutschen wird Michael als Opfer von Hanna, die stellvertretend für die Täter steht, dargestellt. Bartov sieht in ihm ein Opfer der Scham, zur zweiten Generation der Täter zu gehören, und seiner Gefühle zu Hanna.<sup>165</sup> Zudem sei er „a victim of the silence, desertion and emotional illiteracy of the older generation.“<sup>166</sup>

Michaels Darstellung ist offenbar ein erfolgloser Weg, den Widerspruch zwischen Verständnis und Verurteilung aufzulösen. Im Text selbst wird die Frage gestellt, ob man nur in „Entsetzen, Scham und Schuld verstummen“ sollte (DV, 100). Problematisch ist jedoch, dass der Roman keine Möglichkeit anbietet, die Frage zu beantworten. Stattdessen bekommt der Leser

---

<sup>163</sup> Mahlendorf, "Trauma Narrated, Read and (Mis)understood", 475.

<sup>164</sup> Wachtel, Eleanor. "Bernhard Schlink Interviewed." *Queen's Quarterly* 106.4 (1999): 549.

<sup>165</sup> Vgl. Bartov, "Germany as Victim.", 30.

<sup>166</sup> Mahlendorf, "Trauma Narrated, Read and (Mis)understood", 471.

den Eindruck, dass allein der Versuch zur Vergangenheitsbewältigung nutzlos sei.<sup>167</sup> Ein solcher Gedanke kann kein Beitrag zum Umgang mit der deutschen Vergangenheit sein.

Beispielhaft für die problematische Methode Michaels ist das Problem der Unterscheidung von Personen: „als ich [...] Täter, Opfer, Tote, Lebende, Überlebende und Nachlebende miteinander verglich, war mir nicht wohl [...]. Darf man derart vergleichen?“ (DV, 99) Eben diese Unterscheidung soll entsprechend den Unterrichtsrichtlinien der ITF jedoch gemacht werden, um die Geschichte multiperspektivisch betrachten zu können und eine Homogenisierung der damaligen Gesellschaft zu vermeiden.<sup>168</sup> Michaels Argumentation macht den Holocaust zu einem „total trauma that reduces everyone – victims, witnesses, perpetrators, the second generation – to an homogenizing silence“ und klammert das Leiden der wahren Opfer aus.<sup>169</sup>

Durch die Liebe zu Hanna bekommt Michael eine direkte und persönliche Verbindung zur Geschichte, sodass diese ihn persönlich betrifft und er ein Teil davon wird. Ihre Vergangenheit wird damit zu einem Element, das seine Identität entscheidend mitprägt. Anstatt Distanz zu suchen und sich als Opfer zu betrachten, sollte Michael sich aktiv mit seiner Beziehung zu Hanna und ihrer Vergangenheit auseinandersetzen. Die Betäubung im Umgang mit dem Holocaust kommt jedoch daher, dass er das nie tut: „he is frozen inside, "because he never confronts her or his guilt, his entanglement" in the past. "He kept himself from fully maturing [...] In a way he really stayed jungchen," the boy Hanna had seduced.“<sup>170</sup> Gerade als direkter Nachkomme der Tätergeneration hat Michael die Pflicht, Fragen zu stellen und zur Aufklärung beizutragen. Er muss erkennen, dass er Hannas Taten bewerten und sich einmischen muss, um an

---

<sup>167</sup> Vgl. Bartov, "Germany as Victim.", 34.

<sup>168</sup> Vgl. "Empfehlungen für den Unterricht über den Holocaust (die Shoah)." ITF. N. d. N. p. 10. Mai 2012. (<http://www.holocausttaskforce.org/education/guidelines-for-teaching/what-to-teach-about-the-holocaust.html?lang=de>)

<sup>169</sup> Parry, Ann. "The caesura of the Holocaust in Martin Amis's *Time's Arrow* and Bernhard Schlink's *The Reader*." *Journal of European Studies* 29.3 (1999): 262.

<sup>170</sup> Smith, Dinitia. "Seeking Guilt, Finding Fame; German's Novel of Nazi Era Becomes a U.S. Bestseller." *The New York Times* 30. März 1999: E-1.

der Aufarbeitung des Holocaust mitzuwirken. Für Mahlendorf zeigt der Roman deutlich, „that the silence about the perpetrators leads the post-WWII generation into situations where they are deformed by the contact with the perpetrators, become complicit with them, and continue the silence and denial of their elders.“<sup>171</sup>

### **3. *Der Vorleser* im Unterricht**

#### **3.1. Zur Signifikanz des Textes für den Unterricht**

Für den Einsatz im Unterricht scheint *Der Vorleser* gut geeignet, denn die Schüler können aufgrund seiner einfachen Konzeption leicht Zugang zum Text finden. Das Lesen stellt keine Herausforderung für den (jungen) Leser dar, da der Roman relativ kurz und in einfachen Sätzen sowie einer leicht zu verstehenden Sprache geschrieben ist. Der Handlungsablauf ist chronologisch aufgebaut und bietet keine verschiedenen zeitlichen Ebenen. Der einfache Aufbau rückt den Roman in die Nähe der Trivilliteratur. Die Handlung wird von Michael Berg aus der Ich-Perspektive erzählt, wodurch sich vor allem jüngere Leser mit dem Hauptcharakter identifizieren können. Aufgrund dessen gibt es jedoch keinen Perspektivwechsel.

Die Geschichte wird durch die romantische Beziehung zwischen Michael und der älteren Hanna besonders interessant. Entscheidend dafür sind die bereits genannten, grundlegenden Unterschiede zwischen den beiden Charakteren, vor allem hinsichtlich des Alters. Ein weiteres, vor allem für Jugendliche interessantes Element ist der Generationenkonflikt, dem Michael unterworfen ist. Er hat Probleme mit seinen Eltern, da er von ihnen nicht die Liebe und das Vertrauen erfährt, die er sich wünscht (Vgl. DV, 58/59). Hanna wird für ihn zur Geliebten und ist gleichzeitig eine mütterliche Figur, die die wahre Mutter teilweise ersetzt. Aufgrund dieser Konstellation ist eine psychoanalytische Betrachtung des Textes möglich.

---

<sup>171</sup> Mahlendorf, "Trauma Narrated, Read and (Mis)understood", 460.

Problematisch ist, dass der Leser – anders als bei Klüger – nicht unbedingt zum Nachdenken über die Fragestellungen zum Verhältnis von Täter-Opfer oder Schuld und Verantwortung angeregt wird. Donahue sieht Schlinks Buch als „not the kind of novel that begs a second reading.“<sup>172</sup> Katharina Hall argumentiert, dass es sich bei *Der Vorleser* um einen ‘closed’ Text handelt, der von der Leserschaft in einer bestimmten Weise erschlossen und interpretiert werden soll.<sup>173</sup> Um dies zu vermeiden, muss eine weiterführende Betrachtung von der Lehrkraft initiiert werden, sobald der Roman im Unterricht gelesen wird. Für die Schüler kann gerade dies am spannendsten sein, da die Story auf mehreren Ebenen Ambiguität mit hohem Diskussionspotenzial bietet. Bei der Diskussion des Romans ist es unverzichtbar, unter anderem Fragen nach richtigem und falschem Verhalten sowie Schuld und Unschuld zu erörtern. Dies gilt insbesondere für die Wahrnehmung von Hanna, denn „[a]s an examination of the reader responses [...] shows, many readers accept the value judgements the text[...] offer[s], particularly in relation to [the] perpetrator depictions.“<sup>174</sup>

Schlinks Text ist zwar fiktional, stellt jedoch vielerlei historische Bezüge her. So wird durch den Prozess um die Wärterinnen die juristische Aufarbeitung der NS-Verbrechen im Nachkriegsdeutschland direkt thematisiert, darunter vor allem die Verfahren gegen Frauen wie Irma Grese, zu der die Figur Hanna Parallelen aufweist.<sup>175</sup> Um die Verhandlung im Roman richtig einordnen zu können, müssen die Schüler Vorwissen über Kriegsverbrecherprozesse besitzen. Da dieses Thema einen weiteren Unterrichtsgegenstand darstellt, lässt sich dieser mit der Diskussion des Romans verknüpfen. In der Figur Michael Berg findet sich ein Vertreter der Nachkriegsgeneration, die erst lernen muss, mit dem Bewusstsein über die Nazi-Verbrechen der

---

<sup>172</sup> Donahue, "Illusions of Subtlety", 65.

<sup>173</sup> Vgl. Hall, "The Author, The Novel, The Reader", 449.

<sup>174</sup> Ebd.

<sup>175</sup> Irma Grese: Aufseherin in mehreren Konzentrationslagern, im Bergen-Belsen-Prozess zum Tode verurteilt

Vergangenheit umzugehen. Die Beziehung von Michael und Hanna „ist in gewisser Weise [...] eine Parabel für den Umgang der nachgeborenen Generation mit den Tätern des Dritten Reichs.“<sup>176</sup> *Der Vorleser* gehört laut Kleymann und Rings zu einer Literatur, in der „sich die Generation der mit der Schuld der Väter assoziierten „Nachgeborenen“ zu Wort“ meldet.<sup>177</sup>

Hinsichtlich der Verbindung von Fiktionalem und Historischen ist es zum einen diskussionswürdig, ob eine fiktionale Darstellung von Holocaustthemen überhaupt angemessen ist; und zum anderen, ob das Buch historisch gelesen werden soll und kann. Der Autor selbst betont: Die Darstellung des Holocaust „muss auf allen Ebenen geschehen. Wir brauchen alles, um Geschichte lebendig zu halten: die wissenschaftliche, die dokumentarische, die filmische und die literarische Vergegenwärtigung.“<sup>178</sup> Donahue meint hingegen, dass das Buch sogar dazu einlade, als historisch repräsentative Erzählung gelesen zu werden, da der Charakter Michael als „virtual spokesman for his entire generation“ fungiert.<sup>179</sup> Für die Schüler bedeutet das, dass sie die historischen Bezüge kennen müssen, damit diese kritisch betrachtet werden können. Nur wenn der geschichtliche Inhalt vertraut ist, können eventuelle Ambiguitäten und Widersprüche erkannt und kritisiert werden.

### **3.2. Welche Lernziele lassen sich verfolgen?**

Durch die Thematisierung und Diskussion der dargestellten Widersprüche und Ambiguität der beiden Hauptcharaktere lassen sich im Unterricht verschiedene Lernziele verfolgen. Anhand von Hannas Fehlverhalten in der Todesnacht sind Rückschlüsse auf ein angemesseneres Verhalten in einer solchen Situation zu ziehen, womit zu der in den Lehrplänen geforderten Werteorientierung

---

<sup>176</sup> Kleymann und Rings, "Unschuldig schuldig?", 85.

<sup>177</sup> Ebd., 81.

<sup>178</sup> Doerry und Hage, „Ich lebe in Geschichten“, 183.

<sup>179</sup> Donahue, "Illusions of Subtlety", 63.

beziehungsweise wertgeprägten Grundhaltung beigetragen werden kann.<sup>180</sup> Die Schüler müssen erkennen, dass Hanna in ihrer Situation falsch gehandelt hat und sich nicht in einer ausweglosen Situation befand, womit sie eindeutig als schuldige Täterin zu bezeichnen ist. Darauffolgend müssen Alternativen zu ihrem Verhalten erarbeitet und argumentativ legitimiert werden, denn eine reine Verurteilung aufgrund persönlicher Sichtweisen ist nicht ausreichend. An dieser Stelle üben die Schüler das Entwickeln von „fundierte Standpunkten und Werthaltungen,“ da sie Argumente entwickeln müssen, die ihre Einschätzung des Hauptcharakters unterstützen.<sup>181</sup>

Zugleich müssen die Schüler erkennen, dass Hanna ein Opfer ihres Analphabetismus ist, diesem jedoch nicht machtlos gegenüber stand. Sie hatte die Möglichkeit, aktiv gegen ihr Defizit vorzugehen und damit ihre spätere Täterschaft von vornherein zu verhindern. Dieser Umstand differenziert sie von den wahren Opfern des Holocaust, da diese meist nicht die Möglichkeit hatten, sich aus eigener Kraft aus ihrer Opferrolle zu befreien. Hanna dient als Negativbeispiel für eine Person, die aufgrund ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit zur Täterin wurde. An diesem Beispiel lässt sich deutlich erkennen, dass selbstverantwortliches und moralisches Handeln selbst unter schwierigen Umständen sowie aktive Bemühung zur Eigenbildung unbedingt notwendig sind. Möglichkeiten dafür werden vom Roman jedoch nicht angeboten, obwohl eben dies einen Weg zur Verhinderung von Täterschaft darstellen würde.

Die Schüler können anhand der Figur Hanna Schmitz lernen, dass es von grundlegender Wichtigkeit ist, „Verantwortung für sich selbst und für andere“ zu übernehmen, was ein weiteres Lernziel darstellt.<sup>182</sup> Zudem lernen sie, zwischen Täter und Opfer sowie Schuld und Verantwortung zu unterscheiden. Täter und Opfer verschwimmen in Hanna zwar, es ist jedoch notwendig, dass die Schüler beide Kategorien getrennt voneinander betrachten können. Bei ihr ist eine

---

<sup>180</sup> "Lehrplan Gymnasium. Geschichte.", IV.

<sup>181</sup> "12 Deutsch."

<sup>182</sup> "Profil und Anspruch des bayerischen Gymnasiums."

einfache und strikte Abgrenzung nach einem simplen Gut-Böse-Schema nicht möglich, die Differenzierung muss jedoch aufrechterhalten werden. Es muss die Einsicht folgen, dass Hanna so konstruiert ist, beides – Täter und Opfer – zugleich zu sein. Ebenso muss erkannt werden, dass innerhalb der Kategorien qualitative Unterschiede vorgenommen werden müssen. So ist Hanna nicht dieselbe Art Opfer, wie es die in der Kirche gefangenen Frauen waren.

Anhand von Michaels Beziehung zu einer Täterin, die stellvertretend für die Verbindung von Täter- und Nachfolgeneration steht, können die Schüler „Einsicht [...] in die Bedeutung von Geschichte für die eigene Lebenswelt“ gewinnen.<sup>183</sup> Sie erkennen, dass die Vergangenheit die eigene Identität mitbestimmt, auch wenn man nicht direkt an Ereignissen beteiligt war. Es wäre daher kontraproduktiv, sich von der Geschichte des eigenen Heimatlandes zu distanzieren.

Weiterhin lassen sich unter Betrachtung von Michaels Dilemma, das aus seinem problematischen Verhalten resultiert, Möglichkeiten ableiten, als nachgeborene Generation konstruktiv mit der Geschichte und einer eventuellen Schuld der Eltern umzugehen. Seine Betäubung und Verwirrung zeigt indirekt auf, dass es kontraproduktiv ist, in Scham und Entsetzen zu erstarren. Stattdessen muss man sich aktiv mit den Taten der Elterngeneration auseinandersetzen, um sich die eigene, historische Verantwortung bewusst zu machen. Dies ist nicht nur in Bezug auf die deutsche Nachkriegsgeneration zu sehen, sondern gilt zum Beispiel ebenso für Schüler aus dem Osten Deutschlands, die eine post-DDR-Generation darstellen und deren Eltern möglicherweise Mitschuld an den durch das SED-Regime verursachten Verbrechen hatten. Anhand dieses Beispiels lässt sich die kritische Auseinandersetzung mit Vergangenheit üben und der „Umgang mit [NS-]Verbrechen“<sup>184</sup> diskutieren. Zudem lernen die Schüler, zwischen selbst verursachter Schuld und eigener Verantwortung zu differenzieren.

---

<sup>183</sup> "Lehrplan Gymnasium. Geschichte.", 3.

<sup>184</sup> Ebd., 48.

### **3.3. Vorschlag für eine Unterrichtseinheit**

#### **Vorbedingungen und Vorüberlegungen**

Die von mir erarbeitete Unterrichtseinheit stellt keinen Plan für eine ausführliche Diskussion von *Der Vorleser* im Unterricht dar. Stattdessen beschränke ich mich auf eine Aktivität, mit der die Ambiguität der Charaktere Hanna Schmitz und Michael Berg verdeutlicht und thematisiert werden soll. In der Form eines Rollenspiels wird der Prozess um die Wärterinnen nachgestellt, wobei Hanna im Vordergrund steht. Zudem soll damit eine eventuelle Entscheidungsdiskussion, ob sie Täter oder Opfer, schuldig oder unschuldig ist, vermieden werden. Das Rollenspiel ist als Abschluss für einen Unterrichtsblock über den Roman vorstellbar, weshalb zuvor mehrere Stunden grundlegender Literaturunterricht erfolgt sein sollten, in dem unter anderem zum Verständnis des Textes notwendiges, historisches Wissen erarbeitet wurde.

Die Aktivität steht unter der übergreifenden Fragestellung, wie man mit Menschen, die in einem Regime wie dem Nationalsozialismus an der Ausführung von Straftaten beteiligt waren, umgehen soll. Abschließend sollen Maßstäbe für eine eventuelle juristische Verurteilung Hannas und Möglichkeiten für ein angemessenes Strafmaß diskutiert oder andere Arten für den Umgang mit ihrem Fall gefunden werden. Weiterhin steht die Frage im Raum, wie Michael mit seiner Situation umgehen kann. Mit Hilfe dieser Frage- und Aufgabenstellungen sollte es möglich sein, das Interesse der Schüler zu wecken. Zudem kann eine Verknüpfung zu weiterführendem Unterricht hinsichtlich der juristischen Aufarbeitung der NS-Verbrechen hergestellt werden.

Die Handlung des Romans muss den Schülern vertraut sein, um Vorwissen darüber aktivieren zu können. Für die Nachstellung eines Prozesses ist es weiterhin notwendig, dass alle Beteiligten den Ablauf eines Gerichtsverfahrens und die verschiedenen Akteure sowie deren Aufgabe im Verfahren kennen. Daher ist vorher zu klären, was Richter, Schöffen, Staatsanwälte

oder Verteidiger zu tun haben. Zudem müssen Verhaltensregeln bekannt sein, zum Beispiel wie man Einspruch erhebt. Ob dies erlaubt sein soll, kann von der Klasse oder der Lehrkraft entschieden werden. Es verspricht mehr Dynamik im Rollenspiel, ein Verbot könnte jedoch vorteilhaft für einen ruhigen und geordneten Ablauf sein. Weiterhin sollte die Klasse im Voraus eine Definition für die Kategorien Täter und Opfer erarbeiten, wodurch über die Maßstäbe zur Kategorisierung reflektiert wird.

Für die Planung des Rollenspiels muss der Klasse ausreichend Zeit gegeben werden (zwei Wochen), damit jeder Schüler die eigene Rolle sorgfältig vorbereiten kann. Schon vor Beginn des Unterrichts über Schlinks Roman sollte die Lehrkraft auf die geplante Aktivität hinweisen, damit beim Lesen darauf hingearbeitet werden kann. Die Vorbereitung sollte außerdem schriftlich geschehen, was die Reflexion über die eigenen Argumente erleichtert und eine gründliche Vorbereitung eines jeden Schülers gewährleistet. Zudem kann die Vorbereitung dann als Hausaufgabe zur Bewertung eingesammelt werden.

Die Verteilung der Rollen sowie der dazugehörigen Aufgabenstellungen sollte gleichzeitig mit der Ankündigung der Aktivität erfolgen, um Verwirrung bei den Schülern zu vermeiden. Eine andere Möglichkeit wäre, sie erst kurz vor der eigentlichen Nachstellung zu verteilen. In diesem Fall muss jeder Mitwirkende alle Rollen vorbereiten und gründlich durchdenken, anstatt sich nur auf seine zugewiesene oder gewählte zu beschränken. Dies bringt jedoch eine hohe Arbeitsbelastung für die Klasse mit sich. Um einen tatsächlichen Perspektivwechsel zu initiieren, sollten die Schüler eine Seite im Prozess vertreten, mit der sie nicht übereinstimmen oder gegen die sie sogar protestieren würden. Dafür kann zuvor eine Befragung durchgeführt werden. In diesem Fall wird man gezwungen, sich mit einer zur eigenen Meinung gegensätzlichen Perspektive zu beschäftigen.

Jede Rolle im nachgestellten Prozess ist mit mehreren, nicht mit einzelnen Schülern zu besetzen. Auf diese Weise muss jeder Teilnehmer mitarbeiten und bekommt die Chance, sich einzubringen. Es gibt fünf beziehungsweise sechs Gruppen: Hanna, ihre Verteidiger, die anderen angeklagten Frauen, die Staatsanwälte auf der Anklageseite, Michael, die Richter und die Schöffen, die jedoch optional sind. Um die Überlegenheit einer Seite in der Verhandlung zu verhindern, müssen alle Gruppen möglichst ausgeglichen sein.

Wichtig ist, dass sich die Schüler bei ihrer Nachstellung nicht sklavisch an den Ablauf des Prozesses im Buch halten und sich nicht auf die im Text präsentierten Argumente beschränken, sondern eigene Sichtweisen und Argumente entwickeln. Es sollen dabei keine Restriktionen gelten, solange sachlich diskutiert wird. Ziel ist es, eine lebhafte und doch strukturierte Auseinandersetzung zu erreichen, bei der neue Perspektiven eröffnet werden. Die Schüler müssen dabei auch Disziplin an den Tag legen und kooperativ mit ihren „Kollegen“ zusammenarbeiten, womit Teamfähigkeit geübt wird.

### **Die einzelnen Rollen**

Die Darsteller von Hanna sollen darüber nachdenken, wie sie sich angesichts ihrer Anklagepunkte fühlen und Gründe für ihr Empfinden nennen. Zudem müssen sie ermessen, wie sie sich im Prozess verhalten wollen, da sie zum Beispiel dadurch, dass sie den Analphabetismus zugeben, die Möglichkeit haben, den Ausgang der Verhandlung zu verändern. Ein reines Nachspielen der Handlung im Text soll möglichst vermieden werden, um dem Rollenspiel die Vorhersehbarkeit zu nehmen. Durch diese Aufgabe bekommt man einen Einblick in Hannas Psychologie und muss sich aktiv mit der Schuld der Figur auseinandersetzen.

Ihre Anwälte haben die Aufgabe, sie vor Gericht zu verteidigen. Die Darsteller müssen darüber nachdenken, wie und mit welchen Argumenten sie das tun würden, wobei Hannas Status als Opfer im Vordergrund stehen sollte. Hier wäre es hilfreich, den Analphabetismus zu enthüllen, da es den stärksten strafmildernden Umstand darstellt. Die Schüler können in dieser Rolle gleichwohl erkennen, dass ihre Mandantin eindeutig schuldig ist, sie jedoch unfair behandelt werden würde, wenn ihr Handicap bei der Urteilsfindung keine Berücksichtigung fände.

Die anderen angeklagten Frauen werden im Prozess befragt, um einen Kontrast zu Hanna innerhalb der Tätergruppe zu entwerfen. Anders als die Hauptfigur sind sie repräsentativ für die realen Täter im Holocaust, da sie ihre Schuld leugnen und keine Verantwortung auf sich nehmen wollen. Die Darsteller sollen eine Position der Uneinsichtigkeit einnehmen und Schuld ablehnen. In dieser Rolle erkennen die Schüler, dass es einen qualitativen Unterschied zwischen fiktionalen Tätern wie Hanna und den Tätern der Geschichte gibt. An dieser Stelle muss jedoch Vorwissen über das Verhalten von Kriegsverbrechern bei den Prozessen vorhanden sein, um den Unterschied zu Hanna deutlich machen zu können.

Die Gegenseite wird dagegen durch Staatsanwälte repräsentiert. Sie klagen Hanna an, für den Tod der Frauen in der Kirche verantwortlich gewesen zu sein und Selektionen in Auschwitz durchgeführt zu haben. Hierbei sind Argumente für ihre Schuld zu finden. In dieser Rolle lernen die Schüler, Hanna als Täterin zu erkennen, aber gleichzeitig ihr Handicap zu berücksichtigen.

Die Richter haben primär die Aufgabe, das Rollenspiel zu leiten und für Ruhe und Ordnung zu sorgen. Dabei haben sie wie bei einem wirklichen Prozess die Befugnisse, nachzufragen, Erklärungen zu fordern, Einspruch stattzugeben oder abzulehnen, Sprechverbot zu erteilen sowie Unruhestifter zur Ordnung zu rufen. Aufgrund der großen Verantwortung der

Richter ist abzuwägen, ob die Lehrkraft diesen Part übernehmen sollte. Sie hätte dann direkte Kontrolle über das Verfahren und Schüler, die sich unangemessen verhalten. Jedoch kann die Rolle auch an verantwortungsvolle Schüler vergeben werden, die das Vertrauen der Lehrkraft genießen. Sie können dann eine anspruchsvolle Funktion bekleiden und sich damit beweisen. Zudem herrscht unter den Schülern dann das Gefühl, dass sie selbst die Verantwortung für das Gelingen des Rollenspiels tragen.

Die Schöffen haben im Verfahren die Aufgabe, Hanna zu beurteilen und zu entscheiden, ob sie juristisch verurteilt werden kann. In dem Fall muss außerdem über ein angemessenes Strafmaß entschieden werden. Dabei geht es weniger um die Länge einer eventuellen Haft als um die Art der Strafe. Wie die Richter haben die Schöffen das Recht, nachzufragen und Erklärungen zu fordern, die für den Prozess der Urteilsfindung hilfreich sein könnten. Die Schüler erkennen Hanna hier als einen ambivalenten Charakter und lernen, wie wichtig es ist, zwischen der Täterin und dem Opfer zu differenzieren. Daraus ergibt sich die Einsicht, dass eine faire Verurteilung in solch einem Fall sehr schwierig ist und genau durchdacht sein muss.

Die Gruppe, die Michael verkörpert, muss sich überlegen, wie sie sich im Prozess verhalten will. Sie hat ebenso wie Hanna die Möglichkeit, den Ausgang entscheidend zu beeinflussen. Michael kann sie verteidigen, beschuldigen oder, wie im Text, neutral bleiben. Im Laufe der Darstellung soll der Student zudem als Zeuge aufgerufen werden, wo er über seine Beziehung sprechen und eine Einschätzung zu der Angeklagten geben soll. Dadurch wird der Verhandlung eine weitere Dimension hinzugefügt, die im Text nicht vorhanden ist. An dieser Stelle muss Michaels vergebliches Dilemma zwischen dem Verständnis für Hanna und dem Verurteilen ihrer Taten zur Sprache kommen. Die Darsteller müssen aus ihrer Sicht über die Liebe zu Hanna reflektieren und entscheiden, wie sie sie beurteilen und ob sie noch Gefühle für

sie hegen können. Die Schüler bekommen damit einen Einblick in Michaels Psyche und erkennen Hanna als einen ambivalenten Charakter. Zudem beschäftigen sie sich mit der moralischen Frage, ob man einen Täter lieben darf.

## **Ablauf**

Zur Einführung in die Unterrichtseinheit könnte historisches Bildmaterial über Wärterinnen in deutschen Konzentrationslagern sowie Kriegsverbrecherprozesse, wie zum Beispiel den Majdanek-Prozess, gezeigt werden. Hiermit bekommen die Schüler einen Eindruck von realen Täterinnen und der juristischen Aufarbeitung im Nachkriegsdeutschland. Anhand des Materials lässt sich außerdem der Umgang mit historischen Bildquellen üben. Anschließend kann die Lehrkraft den Ablaufplan vorstellen und letzte Instruktionen geben.

Die Gruppen gehen dann zusammen und haben einige Minuten für ihre abschließende Vorbereitung auf den Prozess Zeit. Hier gibt es zudem noch einmal die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Resultate der Vorbereitung und Ideen für das Rollenspiel sollten hingegen in einer der vorhergehenden Unterrichtsstunde besprochen worden sein und die Gruppen bereits zuvor zusammengearbeitet haben.

Nach Abschluss der Vorbereitung wird das Rollenspiel durchgeführt. Die Lehrkraft wechselt nun in ihre Rolle als Richter und eröffnet den Prozess mit einer kurzen Einleitung. Wenn Schüler die Gruppe der Richter besetzen, wird das Wort an sie übertragen. Als erstes geben beide Parteien ihr Eingangsplädoyer, um ihren Standpunkt darzulegen. Daraufhin werden die Zeugen befragt und die Diskussion initiiert. Erst wenn kein Beteiligter offene Fragen hat, geben Anklage und Verteidigung ihr Abschlussplädoyer. Die Richter und Schöffen haben nun ein paar Minuten Zeit, um über ihr Urteil und ein eventuelles Strafmaß zu beraten, welches

abschließend von den Richtern verkündet wird. Damit endet die Darstellung. Während der Beratungsphase sollte die Zeit zur stillen Reflexion über den Verlauf genutzt werden, wobei die Schüler Notizen zu ihren Eindrücken machen.

### **Auswertung**

Zur Auswertung des Rollenspiels bekommen alle Gruppen zuerst die Möglichkeit, über ihre Erfahrungen zu sprechen und ihre Notizen vorzustellen. Im besten Falle enthalten diese Fragestellungen, die umgehend zu einer Diskussion in der Klasse führen. Bei der Reflexion über den Verlauf stehen die Fragen im Vordergrund, ob man etwas gelernt hat, ob neue Perspektiven eröffnet wurden oder ob man sogar seine Meinung geändert hat. Hier sollen ebenso die Argumente der beiden Parteien und die Entscheidung des Gerichts zur Diskussion stehen, um diese eventuell zu revidieren. Weiterhin soll besprochen werden, ob man etwas anders machen würde, wenn man den Prozess erneut führen müsste; oder was man in einer anderen Rolle tun würde. Der Austausch mündet schließlich in der Fragestellung, wie man mit Tätern wie Hanna als Nachkriegsgeneration umgehen muss und welche Möglichkeiten es gibt, Gerechtigkeit in solch einem Fall herzustellen.

Ziel der Evaluation ist, einen Konsens über die Beurteilung von Hanna zu finden, ihre Schuldigkeit und gleichzeitige Ambiguität als Täterin und Opfer festzustellen. Die Schüler erkennen in den Taten Hannas die Wichtigkeit von selbstverantwortlichem Handeln, mit dem sich Täterschaft verhindern lässt, und moralischen Werten, mit denen sich in entscheidenden Momenten richtige Entscheidungen treffen lassen. Zudem lernen sie, dass die Angeklagte eindeutig Schuld auf sich genommen hat und Mitleid mit ihr daher verfehlt ist. Trotz der schwierigen Fragen, wie der Fall Hanna Schmitz zu beurteilen ist, ob sie verurteilt werden kann

und welches Strafmaß angemessen ist, erkennen die Schüler, dass man nicht zu nachlässig urteilen darf. Es darf keine Relativierung von Schuld zugelassen werden und Mehrdeutigkeit darf nicht zu einer Lähmung der Urteilsfähigkeit führen.

Neben der Beurteilung von Hanna soll in der Auswertung auch über die Figur Michael diskutiert und Wege gefunden werden, seine widersprüchliche Situation zu bewältigen. Die Schüler lernen, dass der junge Student seine Gefühle gegenüber Hanna nicht verleugnen darf und sich aktiv mit seiner Liebe zu ihr und ihrer Vergangenheit auseinandersetzen muss. Zudem folgt die Einsicht, dass Michael über die Schuld seiner ehemaligen Geliebten angemessen urteilen muss. Seine Verwirrung lässt sich daraus erklären, dass er das nicht tut und nicht erkennt, dass Hanna die Möglichkeit zur Verhinderung ihrer Täterschaft hatte.

Wichtig ist, der Auswertung genug Raum zu geben. Es ist für alle Beteiligten frustrierend, wenn eine lebhaftige Diskussion abgebrochen werden muss, bevor die wichtigsten Punkte besprochen wurden. Zudem wäre das Ziel verfehlt, wenn die Lehrkraft Erkenntnisse aus der Aktivität herausfiltert und den Schülern vorgibt. Die Schüler müssen selbstständig Lehren aus dem Rollenspiel ziehen können und einen Konsens finden. Zum Abschluss sollte darüber nachgedacht werden, wie man das Gelernte auf andere Beispiele und Situationen des eigenen Lebens übertragen kann.

## ABSCHLUSS

### ZUR RELEVANZ DER TEXTE IN DER GEGENWART

Diese Arbeit soll einen Beitrag zum Unterricht über den Holocaust im gymnasialen Deutsch- und Geschichtsunterricht leisten. Mit den beiden gewählten Texten *weiter leben. Eine Jugend* und *Der Vorleser* lassen sich nicht nur von Schulprofilen und Lehrplänen vorgeschriebene Lernziele verfolgen, die Schüler erlangen auch moralische Einsichten, wodurch zu ihrer Persönlichkeitsbildung beigetragen wird.

Meine Analysen und Vorschläge für einen schulischen Einsatz behandeln jedoch nur einige Aspekte, die im Holocaustdiskurs wichtig sind. Die Texte bieten weitaus mehr Möglichkeiten für literaturwissenschaftliche Diskussionen und einen interdisziplinären Einsatz. So könnten sie zum Beispiel unter dem Gesichtspunkt „moralisches Handeln“ in Fächern wie Ethik und Religion eingesetzt werden. Schlinks Text lässt sich zudem in Geschichte zur Einleitung eines Lernbereichs zur juristischen Aufarbeitung der NS-Vergangenheit einsetzen. Gleichzeitig können die Texte jedoch nicht allein für die Diskussion herangezogen werden, sondern müssen in Beziehung zu anderer Literatur gesetzt oder in Verbindung mit Sekundärliteratur gelesen werden.

Speziell bei Klüger ist eine vergleichende Betrachtung zwischen *weiter leben* im Deutschunterricht und dem englischsprachigen Pendant *Still alive* im Englischunterricht möglich. Zudem können verschiedene andere Schriften von ihr, wie *unterwegs verloren* oder wissenschaftliche Aufsätze, in die Interpretation und Diskussion einbezogen werden. Die Autobiographie kann außerdem als Beispiel bei einer ausführlichen Auseinandersetzung mit der

literarischen Form des autobiographischen Schreibens und speziell jüdisch-feministischer Literatur auseinandersetzen. Dabei ist auch das Thema „Konstruktion von Identität“ von Bedeutung. Nicht zuletzt bietet Klügers Poesie die Möglichkeit zur Analyse von Gedichten.

*weiter leben* kann als Aufruf verstanden werden, in einen Dialog mit ehemaligen Opfern des Holocaust zu treten. Gerade im Hinblick auf das heutige Verhältnis des deutschen Staates zu Israel lässt sich erkennen, dass Engagement zu einem freundschaftlichen und respektvollen Umgang richtig ist und unbedingt gefördert werden muss. Die Deutschen müssen sich ihrer Schuld bewusst sein und ihre Verantwortung dauerhaft wahrnehmen. Zudem haben andere Staaten, die nicht an Verbrechen wie Völkermorden beteiligt waren, die Verpflichtung, aus Fehlern anderer Gesellschaften zu lernen und sich für ein friedliches Miteinander auf der Welt einzusetzen.

Gleichzeitig betont Klüger, dass kein Opfer per se zu einem besseren Menschen wird und unantastbar ist. Deshalb hat niemand das Recht, sich gesetzeswidrig oder aggressiv gegenüber anderen Nationen zu verhalten. Vielmehr muss die Einsicht folgen, dass die Erfahrung von Verfolgung und Mord zu einer moralischen Läuterung führen sollte. Für die Deutschen bedeutet es zudem, dass sie trotz ihrer Schuld das Recht und die Pflicht haben, Kritik an unangemessenem Verhalten zu üben, um zum Beispiel kriegerische Auseinandersetzungen zu verhindern.

Aus dem Dilemma von Schlinks Figur Michael lassen sich Möglichkeiten ableiten, effektiv mit der Vergangenheit und ehemaligen Tätern umzugehen und nicht in eine Lähmung der Urteilsfähigkeit zu verfallen. *Der Vorleser* macht zwar deutlich, dass falsches Verhalten anderer Menschen nicht einfach verurteilt werden kann, da komplexe Umstände berücksichtigt werden müssen, dass jedoch eine klare Betrachtung vom moralischen Standpunkt aus immer möglich sein muss. Komplexität darf gewissenhaftes Handeln und Urteilen nicht einschränken.

Die Schüler lernen, dass der junge Student seine Gefühle gegenüber Hanna nicht verleugnen darf und sich aktiv mit seiner Liebe zu ihr und ihrer Vergangenheit auseinandersetzen muss. Ebenso muss er Wege finden, ernsthafte Kommunikation mit seinen Eltern zu initiieren, um die Distanz zu ihnen zu verringern. Unter Betrachtung der Metaphorik der Beziehung kann das auf das Verhältnis der Nachkriegsgeneration oder der post-DDR-Generation zu den Eltern übertragen werden.

Der Prozess gegen Hanna wirft Fragen auf, wie man mit ehemaligen Tätern umgehen muss. Die juristische Aufarbeitung des Nationalsozialismus ist zwar weitgehend abgeschlossen, das Grundproblem wird jedoch immer vorhanden sein, wenn sich ein Land mit seiner problematischen Vergangenheit auseinandersetzt. So ist beispielsweise der Umgang mit Tätern aus dem ehemaligen DDR-Regime, die für die Staatssicherheit arbeiteten, nach wie vor ein sensibles und nicht völlig geklärtes Problem in Deutschland. Zu bedenken ist hier, dass Unterschiede gemacht werden müssen, da der Holocaust mit keinem anderen Verbrechen vergleichbar ist und in der DDR kein Genozid geplant wurde. Deshalb können ehemalige Stasi-Spitzel nicht wie Massenmörder beurteilt werden. Grundsätzlich steht jedoch die Frage im Vordergrund, ob der Beschuldigte moralischen Maßstäben entsprechend handelte und eine nachträgliche Bestrafung infrage kommt. Daran lässt sich auch die qualitative Differenz zwischen Tätern und Opfern festmachen. Täter wie Hanna sind zwar manchmal auch Opfer, das jedoch gibt ihnen nicht das Recht, wider moralischen und gesetzlichen Maßstäben zu handeln.

## LITERATURVERZEICHNIS

### PRIMÄRLITERATUR

Kluger, Ruth. *Still Alive: A Holocaust Girlhood Remembered*. New York: The Feminist Press at The City University of New York, 2001.

Klüger, Ruth. *unterwegs verloren. Erinnerungen*. Wien: Zsolnay, 2008.

Klüger, Ruth. *weiter leben. Eine Jugend*. Göttingen: Wallstein, 1992.

Schlink, Bernhard. *Der Vorleser*. Zürich: Diogenes, 1997.

### SEKUNDÄRLITERATUR (PRINT)

Adorno, Theodor W. "Erziehung nach Auschwitz." *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969*. Hrsg. von Gerd Kadelbach. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1970. 92-109.

Adorno, Theodor W. *Kulturkritik und Gesellschaft I. Prismen. Ohne Leitbild*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1977.

Alison, Jane. "The Third Victim in Bernhard Schlink's *Der Vorleser*." *Germanic Review* 81.2 (2006): 163-177.

Bartov, Omer. "Germany as Victim." *New German Critique* 80 (2000): 29-40.

Bos, Pascale R. *German-Jewish Literature in the Wake of the Holocaust. Grete Weil, Ruth Klüger, and the politics of address*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

Braun, Michael. "»Für ein Kind war das anders«. Kindheit in der Holocaust-Literatur: Louis Begleys *Lügen in Zeiten des Krieges* (1991/94) und Ruth Klügers *weiter leben. Eine Jugend* (1992)." *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 27.1 (2002): 96-115.

Brumlik, Micha. "Ein ruhiges Anschauen des Grauens? Zur Unzulänglichkeit des reformpädagogischen Erfahrungsbegriffs." *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts*. Hrsg. von Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke. Frankfurt und New York: Campus, 2004. 189-204.

Caruth, Cathy. *Trauma. Explorations in Memory*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1995.

Doerry, Martin und Hage, Volker. "„Ich lebe in Geschichten“." *Der Spiegel* 4 (2000): 180-184.

- Domansky, Elisabeth. "Die gespaltene Erinnerung." *Kunst und Literatur nach Auschwitz*. Hrsg. von Manuel Köppen. Berlin: Erich Schmidt, 1993. 178-196.
- Donahue, William Collins. "Illusions of Subtlety: Bernhard Schlink's *Der Vorleser* and the Moral Limits of Holocaust Fiction." *German Life and Letters* 54.1 (2001): 60-81.
- Dreike, Beate M. "Was wäre denn Gerechtigkeit? Zur Rechtsskepsis in Bernhard Schlinks *Der Vorleser*." *German Life and Letters* 55.1 (2002): 117-129.
- Hage, Volker. "Unter Generalverdacht." *Der Spiegel* 15 (2002): 178-181.
- Hage, Volker und Koch, Julia. "Lesen muss man trainieren." *Der Spiegel* 2 (2002): 39-42.
- Hall, Katharina. "The Author, The Novel, The Reader and The Perils of 'Neue Lesbarkeit': A Comparative Analysis of Bernhard Schlink's *Selbs Justiz* and *Der Vorleser*." *German Life and Letters* 59.3 (2006): 446-467.
- Johnson, Sally und Finlay, Frank. "(Il)literacy and (im)morality in Bernhard Schlink's *The Reader*." *Written Language and Literacy* 4.2 (2001): 195-214.
- Kammler, Clemens. "Ein Ereignis im Auschwitz-Diskurs. Ruth Klügers Autobiographie „weiter leben. Eine Jugend“ im Unterricht." *Der Deutschunterricht* 47.6 (1995): 19-30.
- Klages, Norgard. "A Different Voice: 'Vergangenheitsbewältigung' in Ruth Klüger's *weiter leben* and *unterwegs verloren*." *German Monitor* 72 (2010): 85-105.
- Kleymann, Susanne und Rings, Guido: "Unschuldig schuldig? Zur Schuldfrage und Vermittlung von Schlinks *Der Vorleser* im DaF-Unterricht." *German as a foreign Language* 2 (2004): 81-110.
- Kluger, Ruth. "Forgiving and Remembering." *Publications of The Modern Language Association of America* 117.2 (2002): 311-313.
- Klüger, Ruth. *Gelesene Wirklichkeit. Fakten und Fiktionen in der Literatur*. Göttingen: Wallstein, 2006.
- Lewis, Tess. "Postwar solipsisms." *The New Criterion* 16 (1997): 74-77.
- Lixl-Purcell, Andreas. "Mehr Memoiren! Exil, Faschismus und Holocaust im Deutschunterricht." *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 25.2 (1992): 134-143.
- Lorenz, Dagmar C.G. "Memory and Criticism: Ruth Klüger's *weiter leben*." *Women in German Yearbook* 9 (1994): 207-224.

Lubich, Frederick. "Surviving to Excel: The last German Jewish Autobiographies of Holocaust Survivors Ruth Klüger, Marcel Reich-Ranicki, and Paul Spiegel." *Modern Judaism* 25.2 (2005): 189-210.

Machtans, Karolin. *Zwischen Wissenschaft und autobiographischem Projekt: Saul Friedländer und Ruth Klüger*. Tübingen: Max Niemeyer, 2009.

Mahlendorf, Ursula R. "Trauma Narrated, Read and (Mis)understood: Bernhard Schlink's *The Reader*: "...irrevocably complicit in their crimes..."." *Monatshefte* 95.3 (2003): 458-481.

Parry, Ann. "The caesura of the Holocaust in Martin Amis's *Time's Arrow* and Bernhard Schlink's *The Reader*." *Journal of European Studies* 29.3 (1999): 249-267.

Rauch, Stefanie. "Verankerung von Gedenkstättenbesuchen im Unterricht (Teil I)." *Gedenkstättenrundbrief* 134 (2006): 14-20.

Rauch, Stefanie. "Verankerung von Gedenkstättenbesuchen im Unterricht (Teil II)." *Gedenkstättenrundbrief* 135 (2007): 9-16.

Reiter, Andrea. "'Ich wollte, es wäre ein Roman'. Ruth Klüger's feminist survival report." *Forum for Modern Language Studies* 38.3 (2002): 326-340.

Rothberg, Michael. *Traumatic Realism. The Demands of Holocaust Representation*. Minneapolis und London: University of Minnesota Press, 2000.

Schlink, Bernhard. "Vergangenheit als Zumutung?" *Offene Staatlichkeit. Festschrift für Ernst-Wolfgang Böckenförde zum 65. Geburtstag*. Hrsg. von Rolf Grawert, et al. Berlin: Duncker & Humblot, 1995. 341-355.

Schulte-Sasse, Linda. "'Living on' in the American Press: Ruth Kluger's *Still Alive* and Its Challenge to a Cherished Holocaust Paradigm." *German Studies Review* 27.3 (2004): 469-475.

Smith, Dinitia. "Seeking Guilt, Finding Fame; German's Novel of Nazi Era Becomes a U.S. Bestseller." *The New York Times* 30. März 1999: E-1.

Wachtel, Eleanor. "Bernhard Schlink Interviewed." *Queen's Quarterly* 106.4 (1999): 545-555.

Wagner-Egelhaaf, Martina. *Autobiographie*. Stuttgart und Weimar: Metzler, 2000.

Wiesel, Elie. *A Jew today*. Translated by Marion Wiesel. New York: Random House, 1978.

Wirtz, Thomas. "Immer nur lebenslänglich." *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Nr. 36 12. Februar 2000: V.

## SEKUNDÄRLITERATUR (WEB)

Saalmann, Julia. "Bildungsmonitor 2011: Sachsen hat das beste Bildungssystem." *Der Bildungsmonitor 2011*. INSM-Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft GmbH, 16. August 2011. 10. Mai 2012. (<http://www.insm.de/insm/Presse/Pressemeldungen/Bildungsmonitor-2011.html>)

"Kooperationsvereinbarung zwischen Sachsen und Internationaler Schule für Holocaust-Studien vereinbart." *Sachsen.de. Medienservice Sachsen*. Sächsische Staatskanzlei, 28. April 2008. 10. Mai 2012. (<http://www.medienservice.sachsen.de/medien/news/140538>)

Martin, Elaine. "Re-reading Adorno: The 'after-Auschwitz' Aporia." *Forum 2* (2006): N. pag. 10. Mai 2012. (<http://www.forumjournal.org/site/sites/default/files/02/martin.pdf>)

Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research (ITF). N. d. N. p. 10. Mai 2012. (<http://www.holocausttaskforce.org/index.php>)

## LEHRPLÄNE BAYERN

"Gestaltungsfreiheit im Lehrplan Deutsch." *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums*. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2004. 10. Mai 2012. (<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26770/Gestaltungsfreiheit%20im%20Lehrplan%20Deutsch.doc>)

Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums. 2004. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. 10. Mai 2012. (<http://www.isb-gym8-lehrplan.de>)

"Lehrplan für die bayerische Hauptschule, Kapitel III-Teil I Jahrgangsstufe 8." *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung*. N. p., 7. Juli 2004. 10. Mai 2012. (<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=b465c24c93879a028c04af4f7b8c1f2b>)

"Lehrpläne Realschule R6. Geschichte. Jahrgangsstufe 9." *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung*. N. p., 1. August 2003. 10. Mai 2012. (<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=fab4cf677c2066d8457d2939c50840e9>)

"Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 9." *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums*. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2004. 10. Mai 2012. (<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26241/Lekt%FCrevorsch%20Jg.%209.pdf>)

"Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 10." *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums*. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2004. 10. Mai 2012. (<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26211/Lekt%FCrevorsch%20Jg%2010.pdf>)

"Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 12." *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums*. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2004. 10. Mai 2012. (<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26540/Lekt%FCrevorsch%20Jg.%2012.pdf>)

## LEHRPLÄNE SACHSEN

"Lehrplan Gymnasium. Deutsch." *Sachsen.de. Schule und Ausbildung*. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport, 2004/2009/2011. 10. Mai 2012. ([http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp\\_gy\\_deutsch\\_2011.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_deutsch_2011.pdf))

"Lehrplan Gymnasium. Geschichte." *Sachsen.de. Schule und Ausbildung*. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport, 2004/2007/2009/2011. 10. Mai 2012. ([http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp\\_gy\\_geschichte\\_2011.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_geschichte_2011.pdf))

"Lehrplan Mittelschule. Deutsch." *Sachsen.de. Schule und Ausbildung*. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport, 2004/2009. 10. Mai 2012. ([http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp\\_ms\\_deutsch\\_2009.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_ms_deutsch_2009.pdf))

"Lehrplan Mittelschule. Geschichte." *Sachsen.de. Schule und Ausbildung*. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport, 2004/2009. 10. Mai 2012. ([http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp\\_ms\\_geschichte\\_2009.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_ms_geschichte_2009.pdf))

"Leistungsbeschreibung des Gymnasiums." *Sachsen.de. Schule und Ausbildung*. Comenius-Institut, Juni 2004. 10. Mai 2012. (<http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/grundsatzpapiere/Leistungsbeschreibung%20Gymnasium%20nebst%20Studentafel.pdf>)

"Lektüreeempfehlungen. Deutsch/Gymnasium. Klassenstufe 5-7. Klassenstufe 8-10." *Sachsen.de. Schule und Ausbildung*. Sächsisches Bildungsinstitut, n. d. 10. Mai 2012. ([http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/gy\\_deutsch\\_lektuereempfehlungen\\_2009.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/gy_deutsch_lektuereempfehlungen_2009.pdf))

"Lektüreeempfehlungen. Deutsch/Mittelschule." *Sachsen.de. Schule und Ausbildung*. N. p., n. d. 10. Mai 2012. ([http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/ms\\_deutsch\\_lektuereempfehlungen.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/ms_deutsch_lektuereempfehlungen.pdf))

"Ministerialblatt des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport Nr. 8/2010." *Sächsische Verkündungsmedien*. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport, 1. Juli 2010. 10. Mai 2012. ([http://www.sachsen-gesetze.de/shop/mb\\_kultus/2010/8/read\\_pdf](http://www.sachsen-gesetze.de/shop/mb_kultus/2010/8/read_pdf))

"Ministerialblatt des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport Nr. 7/2011." *Sächsische Verkündungsmedien*. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport, 7. Juli 2011. 10. Mai 2012. ([http://www.sachsen-gesetze.de/shop/mb\\_kultus/2011/7/read\\_pdf](http://www.sachsen-gesetze.de/shop/mb_kultus/2011/7/read_pdf))