

digenwechsel“ zu verordnen. Kammlers Intention ist es, Möglichkeiten und Grenzen der Annäherung von aktuellen Literaturtheorien an die Unterrichtspraxis aufzuweisen und zu erörtern.

Der Autor sieht die Situation des Literaturunterrichts durch eine doppelte Krise bestimmt: die Krise der Interpretation und die Krise einer kanongeleiteten literarischen Bildung. Auf die Krise der Interpretation hat, wie eingangs schon angedeutet, zuerst die Rezeptionsästhetik geantwortet. Poststrukturalistische Literaturtheorien schließlich haben die Idee von in sich geschlossenen, intentionalen Text-Ganzen in Frage gestellt. – Die Krise der literarischen Bildung zeigt sich darin, dass die relativ homogenen Vorstellungen von literarischer Tradition, die sich in einem verbindlichen Lektüre-Kanon materialisierten, ihre Gültigkeit verloren haben. Es kommt darauf an, neue begründete Legitimationen für die Text-Auswahl zu gewinnen.

Kammler antwortet in seinem Buch genau auf diese beiden Herausforderungen einer zeitgemäßen Literaturdidaktik. Im ersten Teil des Bandes wird die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes poststrukturalistischer und dekonstruktivistischer „Werkzeuge im Literaturunterricht“ diskutiert. Im zweiten Teil werden Unterrichtsmodelle vorgestellt, bei denen einzelne dieser Werkzeuge zum Einsatz kommen: Diskurskritik am Beispiel von Goethes „Faust“, Dekonstruktion am Beispiel von Büchners „Woyzeck“, Intertextualität am Beispiel von Heinrich Manns „Der Untertan“ und Heiner Müllers „Das Eiserne Kreuz“. Im dritten Teil erörtert der Autor die diagnostische und prognostische Funktion von Gegenwartsliteratur. D. h., er fragt nach deren Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, indem er eine anscheinliche Reihe von Titeln vorstellt, die den didaktischen Prämissen entsprechen könnten.

Clemens Kammlers Buch handelt also nicht nur von „neuen Literaturtheorien“, sondern ebenso von „neuer Literatur“, deren Affinität zueinander allerdings auf der Hand liegt.

Der Leser wird wertvolle Anregungen aus beidem gewinnen: aus den Beispielen „neuer Lesarten“, die der Autor vorstellt, wie aus den Lektürevorschlägen, die er im Hinblick auf die Auswahl „neuer Literatur“ anbietet.

Bamberg/Göttingen

im Dezember 1999

Günter Lange  
Karl Schuster  
Werner Ziesenis

„Was ich geschrieben habe, sind keine Rezepte, weder für mich, noch für sonst jemand. Es sind bestenfalls Werkzeuge und Träume.“ (Michael Foucault)

## Vorwort

An Veröffentlichungen über die „Neuen Literaturtheorien“ herrscht inzwischen kein Mangel mehr (vgl. Bogdal 1997, Arnold / Detering 1996, S. 365–536). Vor allem die sogenannten poststrukturalistischen Ansätze waren in den vergangenen beiden Jahrzehnten Gegenstand heftiger Kontroversen. Zwar gibt es inzwischen einige Versuche, sie für den Literaturunterricht fruchtbar zu machen (vgl. Diskussion Deutsch 1990 (H. 116), Der Deutschunterricht 4/1993 und 6/1995 sowie Belgrad / Fingerhut 1998), doch stehen dem grundsätzliche Bedenken gegenüber. Nicht nur Studierende, sondern auch die Mehrheit der Unterrichtenden und sogar viele Deutschdidaktiker und -didaktikerinnen dürften ihre „Praxistauglichkeit“ eher in Zweifel ziehen. Zwischen dem Literaturunterricht, dessen Hauptaufgabe die Förderung der Lesekompetenz und Verstehensfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sei und einem Theoriensatz, der von der These ausgeht, „daß Verstehen nicht nur unwahrscheinlich, sondern prinzipiell unmöglich sei und jede Sinnfixierung ein autoritärer Akt“ (Hurrelmann 1998, S. 32), sehen sie kaum eine Vermittlungsmöglichkeit. Ihr zentrales und durchaus ernst zu nehmendes Argument lautet, daß die primäre Leseerfahrung nicht die Vieldeutigkeiten und Brüche, sondern den Sinn des ästhetischen Textes sucht:

Darauf zielt jede Lektüre eines Textes zunächst: zu verstehen, was da geschrieben steht, und nicht darauf, mißzuverstehen, nicht, nichts zu verstehen oder das Verstehen in eine Aporie von Widersprüchen zu treiben. Lesen geschieht nicht in der Erwartung, daß das ästhetische Sprachzeichen in einem unendlichen Spiel auf andere Sprachzeichen verweist. (Braungart 1996, S. 5)

Dieses hermeneutische Basistheorem deckt sich durchaus mit den Erfahrungen der Unterrichtspraxis. Auch SchülerInnen wollen in der Regel, sofern ihr Interesse nicht nur vordergründig, ihre Verstehensmotivation nicht nur extrinsisch ist, den Sinn des Textes für sich selbst herstellen. Unstrittig ist „daß man diese Erwartung nicht nur dulden, sondern auch fördern muß, daß die primäre, sinnorientierte Lektüererfahrung nicht nur ein defizitäres Durchgangsstadium des literarischen Lernprozesses, sondern vielmehr die Grundlage einer entwickelten literarischen Rezeptionskompetenz ist. Bestätigt wird das durch die literarische Sozialisationsforschung, die davon ausgeht, daß „dem Lesen ein Begehren nach Sinnhaftigkeit zugrunde(liegt), das bereits in seinen entwicklungsgeschichtlichen Vorgängern wie dem Vorgelesen-Bekommen, dem Erzählt-Bekommen, den ganz frühen Wort- und Lautspielen, vielleicht sogar in dem elementaren Lesen aus dem Gesicht des anderen wirksam ist und sich entfaltet“ (Rosebrock 1998, S. 64).

Aus der unbestrittenen Bedeutung der primären Leseerfahrung für den literarischen Rezeptionsprozeß folgt aber nicht zwangsläufig, daß man es bei ihr beläßt.

Im Gegenteil: Die Fähigkeit, Regeln und Grenzen zu reflektieren, von denen ausgehend und innerhalb derer sich die Zuschreibung und das dialogische Aushandeln von „Sinn“ vollzieht, ist ein Bestandteil literarischer Rezeptionskompetenz, jedenfalls sofern diese im Rahmen einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung ausgebaut werden soll. Die hier dokumentierte Erprobung „Neuer Lesarten“ im Literaturunterricht ergab sich dennoch nicht aus dem abstrakten Bedürfnis, ein der aktuellen Wissenschaftskonjunktur konformes theoretisches Konzept für die Praxis zurechtzustutzen oder gar „die je neueste Textphilosophie abbilddidaktisch in die Schule zu projizieren“ (Harroldmann 1998, S. 31), sondern aus konkreten Lehr- und Lernsituationen, in denen sich Versuche einer Sinnfindung als fragwürdig erwiesen. Diese Fragwürdigkeit kommt nicht von ungefähr, sondern sie ist Ausdruck einer doppelten Krise, die den Literaturunterricht in immer stärkerem Maße tangiert:

Zum einen handelt es sich um eine Krise der Interpretation. Diese zeichnet sich in der literaturtheoretischen Entwicklung der letzten dreißig Jahre ab und ist auch an der Literaturdidaktik nicht spurlos vorbeigegangen. Durch die Rezeptionsästhetik wurde die konstitutive Rolle des Lesers im literarischen Prozeß entdeckt. Die konstruktivistische Literaturtheorie hat diese These dahingehend zugespitzt, daß es Texte nicht an sich, sondern nur für Subjekte, also in deren kognitivem Bereich gebe, die Frage nach ihrer „objektiven Bedeutung“ folglich sinnlos sei<sup>2</sup>. Poststrukturalistische Literaturtheorien schließlich haben die Idee vom in sich geschlossenen, intentionalen Text-Ganzen, die hermeneutische Begriffstrias Autor, Werk und Leser in Frage gestellt (vgl. Paefgen 1999, S. 114–116).

Dieser Krise korrespondiert eine zweite: die der literarischen Bildung. „Die gemeinschaftsbildende Kraft der Kultur“ (Gadamer 1945, zit. nach Bollenbeck 1996, S. 305) zeigte sich bis in die sechziger Jahre unter anderem an einem verbindlichen Kanon, an relativ homogenen Vorstellungen von literarischer Tradition. Heute hingegen kann man diese Kraft allenfalls in nostalgischen Beschwörungsformeln wiederaufleben lassen, nicht aber wiederherstellen. Die Rede vom Kunstwerk als „realer Präsenz bedeutungswollen Seins“ (Steiner 1997, S. 59), von „Überlieferung“, „Autorität“ und „Meistertum“ (Strauß 1993) wirkt verstaubt, weil dem bürgerlichen Bildungsideal, das hier restauriert werden soll, inzwischen eine hegemoniefähige kulturelle Basis fehlt. Das wissen Deutschlehrer seit langem.

Wenn die Idee einer „Selbstbildung aller“ (Bollenbeck 1996, S. 12) und der Beteiligung literarischer Bildung an deren Förderung dennoch nicht über Bord geworfen werden soll, so bedarf es auch in der Schule eines neuen Verhältnisses zum Gegenstand Literatur oder allgemeiner: zu jenem „Textaniversum, in welchem sich einzelne kulturelle Momente, also Texte, immer nur durch ihre Kontexte bzw. eine Fülle von Kontexten erschließen“ (Böhme / Scherpe 1996, S. 15). Daß dieses Uni-

<sup>2</sup> Zur Kritik an diesem Ansatz aus ökonomischer Sicht vgl. Belguid / Fingerhut 1996: „Der ‚Text‘ besitzt ... keine Selbstwert-Interpretationsvielfalt, auch ein Widerspruchpotential. Die kulturelle (symbolische) Aufladung ist nicht in beliebige Lesarten aufzulösen.“ (S. 4) In eine ähnliche Richtung argumentiert Zarka 1996, S. 4–23. Diese Auffassung teile ich.

versum ein riesiger Fundus für Lernprozesse ist, sei nicht abgestritten. Aber dieses Lernen läßt sich nicht auf Sinnfixierung und schon gar nicht auf die „divinatorische Lektüre (als) einen Akt von Freiheit“ (Frank 1986, S. 155) reduzieren. Weil es vielfältige Zugänge zur Literatur gibt – von der akribischen Textanalyse bis hin zur Inszenierung, zur handelnden Erprobung ästhetischer Verfahren, sollte man grundsätzlich skeptisch sein gegenüber allen Versuchen, dem Literaturunterricht Paradigmenwechsel zu verordnen. Nicht einer neuen „Theorie“, einem geschlossenen literaturpädagogischen Denksystem wird hier deshalb das Wort geredet, sondern es werden einzelne Experimente an konkreten Unterrichtsgegenständen und -situationen vorgestellt und reflektiert. Wie jeder Diskurs, so ist auch der des Literaturlehrers „Bastler“, nicht „Ingenieur“. Er kann seine didaktischen Entwürfe nicht aus einem Stück, aus dem sicheren Fundus einer einzigen, der einzigen Theorie erzeugen, sondern ist gezwungen, seine Werkzeuge „einer mehr oder weniger kohärenten oder zerfallenen Überlieferung“ zu entnehmen (Derrida 1972, S. 431).

Drei dieser Werkzeuge, die – neben hermeneutischen Theoremen und dem aus einem modernen Literaturunterricht nicht mehr wegzudenkenden Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung – für die hier vorgestellten Reflexionen und Experimente nützlich waren, sind Dekonstruktion, Diskursanalyse und Genealogie. Während die Dekonstruktion – als „zweite Lektüre“ – den Blick für das Heterogene, nicht auf den eigenen, „primären“ Sinnentwurf Reduzierbare am Text schärfen und somit verdeutlichen kann, daß Lernen im Umgang mit Texten ein nicht – oder zumindest nicht leichtfertig – abschließbarer Prozeß ist, bricht die Diskursanalyse mit einem Begriff von Tradition, der die Krise des Gegenstandes Literatur in der Gegenwartskultur ignoriert und damit seiner weiteren Marginalisierung nur zuarbeitet. Wie die Untersuchung von intertextuellen Bezügen, die einen Text mit anderen verbinden, erforscht sie die historischen Kontexte und Konstitutionsbedingungen, die das Textgewebe durchziehen. Genealogie – im Sinne Foucaults – ist schließlich der Versuch, die „Geschichte der verschiedenen Verfahren zu schreiben, durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden“ (Foucault o. Jg., S. 14). Am Schreiben dieser Geschichte gegenwärtiger Subjektivität ist die ästhetische Literatur maßgeblich beteiligt.

Während der erste Teil dieses Bandes die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes poststrukturalistischer Werkzeuge im Literaturunterricht diskutiert, werden im zweiten Teil Unterrichtsmodelle vorgestellt, bei denen einzelne dieser Werkzeuge zum Einsatz kommen: Diskurskritik (am Beispiel von Goethes „Faust“), Dekonstruktion (am Beispiel von Büchners „Woyzeck“) und die Untersuchung intertextueller Bezüge (am Beispiel von Heinrich Manns „Der Untertan“ und Heiner Müllers „Das Eiserne Kreuz“). In dem Aufsatz über Kafkas „Vor dem Gesetz“ werden Deutungsansätze unterschiedlicher literaturtheoretischer Herkunft im Blick auf ihre Verwend- und Kombinierbarkeit im Unterricht miteinander verglichen. Der dritte Teil enthält Aufsätze zur Gegenwartsliteratur, die in unterschiedlicher Weise auf poststrukturalistische Denkansätze rekurrieren.

Die hier versammelten Texte sind zum Teil Originalbeiträge, zum Teil überarbeitete Fassungen von Studien, die bereits andernorts publiziert wurden. An ihrem Zustandekommen waren viele Freunde und Kollegen, beteiligt, denen ich an dieser Stelle danken möchte – ebenso wie den Schülerinnen und Schülern der Gymnasien in Hattingen, Gütersloh und Castrop-Rauxel und den Studentinnen und Studenten der Universitäten Essen und Bielefeld. Bedanken möchte ich mich auch bei Frauke Lies, Carsten Amorge und Astrid Pilar, die an der technischen Erstellung des Manuskriptes mitgewirkt haben, bei den Herausgebern der Reihe „Deutschdidaktik aktuell“ für die redaktionelle Beratung und geduldiges Korrekturlesen sowie beim Schneider Verlag in Baltmannsweiler für die sorgfältige Arbeit bei der Drucklegung. Besonderen Dank schulde ich meiner Frau, Petra Goohs-Kammler, die mir immer wieder entscheidende Denkanstöße und Lektüretips gegeben hat.

Dezember 1999

Clemens Kammler



netzwerk  
lernen

[www.netzwerk-lernen.de](http://www.netzwerk-lernen.de)



netzwerk  
lernen

[www.netzwerk-lernen.de](http://www.netzwerk-lernen.de)

In diesem Band werden Möglichkeiten einer Annäherung von aktuellen Literaturtheorien – insbesondere den sogenannten poststrukturalistischen Ansätzen – und Deutschunterricht theoretisch erörtert und praktisch erprobt. Dabei geht es nicht um simple „Abbilddidaktik“, sondern um den Versuch, die Relevanz, aber auch die Grenzen der einzelnen theoretischen Konzepte (u. a. Hermeneutik, Dekonstruktion, Diskursanalyse) an konkreten unterrichtspraktischen Beispielen darzustellen.

Im ersten Teil des Bandes wird die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes poststrukturalistischer und dekonstruktivistischer Werkzeuge im Literaturunterricht diskutiert. Im zweiten Teil werden Unterrichtsmodelle vorgestellt, bei denen einzelne dieser Werkzeuge zum Einsatz kommen: Diskurskritik am Beispiel von Goethes „Faust“, Dekonstruktion am Beispiel von Büchners „Woyzeck“, intertextueller Bezüge am Beispiel von Heinrich Manns „Der Untertan“ und Heiner Müllers „Das Eisenkreuz“. Der dritte Teil enthält Aufsätze zur Gegenwartsliteratur, die in unterschiedlicher Weise auf poststrukturalistische Denkansätze rekurrieren.

#### Zum Autor

Clemens Kammler, geb. 1952, ist Professor für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der Universität Bielefeld. Von 1980–1996 war er Lehrer an verschiedenen Schulen in Nordrhein-Westfalen.

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Clemens Kammler · Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis



### III

**Gegenwartsliteratur für die Schule**



netzwerk  
lernen

[www.netzwerk-lernen.de](http://www.netzwerk-lernen.de)



netzwerk  
lernen

[www.netzwerk-lernen.de](http://www.netzwerk-lernen.de)

## Strategien des Erinnerns. Zur „Erziehung nach Auschwitz“ im gegenwärtigen Literaturunterricht

Öffentliche Gedenkrituale stoßen bei Kindern und Jugendlichen eher auf Distanz, als daß sie Interesse weckten. Selbst Medienereignisse wie „Schindlers Liste“ oder die Goldhagen-Kontroverse konnten wohl nur wenig daran ändern, daß sich der Wunsch, endlich Schluß zu machen mit der „ewigen deutschen Vergangenheitsbewältigung“ im vereinigten Deutschland der neunziger Jahre mächtig regte. „Fünfzig Jahre nach Kriegsende.“ so umriß Volker Ullrich (1995) die Situation in der „Zeit“, „hat sich der Ruf ‘Wir haben nichts gewußt’ aufgelöst in den Chor: ‘Wir können es nicht mehr hören’.“

Angesichts dieser Lage äußerten besonders jüdische Beobachter der deutschen Szene offen ihre Angst davor, daß nach dem Erinnerungsboom bald ein Zustand eintreten könnte, in dem zu wenig Deutsche noch bereit seien, sich mit dem Holocaust auseinanderzusetzen. Einer von diesen Beobachtern, der Friedensnobelpreisträger Elie Wiesel (1995), forderte sogar, es müsse „etwas Dramatisches unternommen werden zur Rettung der Erinnerung.“

Ob es letztlich die öffentlichen Dramatisierungen sind, die dieser Sache nützen, mag nach der Goldhagen-Debatte und nach Martin Walsers heftig diskutierter Friedenspreisrede des Jahres 1998 freilich bezweifelt werden. Mir geht es um den eher undramatischen Beitrag, den der Literaturunterricht dazu leisten kann. Dabei gehe ich von der Gefahr einer fächerübergreifenden Überfrachtung des Unterrichts der Sekundarstufe I mit dem Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ aus<sup>1</sup> und plädiere grundsätzlich für eine gezieltere Verteilung von Unterrichtseinheiten zu diesem Komplex auf die gesamte Schulzeit, d. h. auf die Primar- und die Sekundarstufe.

Im ersten Teil frage ich am Beispiel eines „Schulklassikers“ für die Sek. I, ob und wo wir unsere Erinnerungsarbeit, die sich an bestimmten literarischen Strategien des Erinnerns orientiert, überdenken und korrigieren müssen.

Auf dieser Grundlage untersuche ich in Teil 2 einige Bücher zum Thema „Judenverfolgung und Holocaust“, die für Grundschulkinder verfaßt wurden.

### 1 Probleme literarischer Erinnerungsarbeit am Beispiel eines Schulklassikers für die Sekundarstufe I

Einer 1994 veröffentlichten Erhebung des Kultusministeriums NRW kann man entnehmen, daß fünf der elf meistgelesenen Kinder- und Jugendbücher in der Sek. I

<sup>1</sup> Das Thema kommt im Deutsch-, im Geschichts-, im Politik- und im Religionsunterricht vor. Abgesehen von diesen einzelnen Fächern finden dabei meist nicht statt. Der Ruf „Wir können es nicht mehr hören“ dürfte hier eine sehr einschneidende Ursache haben.

mit dem Nationalsozialismus zu tun haben (vgl. Lektüre von Ganzschriften / NRW 1994, S. 28). Der unumstrittene Bestseller unter ihnen ist Hans Peter Richters Jugendroman „Damals war es Friedrich“ (Richter 1974), dessen Auflage die Millionengrenze inzwischen überschritten haben dürfte. Er wird vor allem in den Klassen 5 bis 7, gelegentlich auch schon in der Grundschule, gelesen. Die Geschichte handelt von zwei Jungen, die im selben Haus aufwachsen. Einer von ihnen, Friedrich Schneider, ist Jude und wird in der Zeit des Nationalsozialismus diskriminiert, verfolgt und in den Tod getrieben. Der andere, Friedrichs Freund, tritt als Ich-Erzähler auf.

Ausgerechnet dieser Roman wurde Ende der achtziger Jahre zum Gegenstand einer heftigen Kontroverse. Die jüdische Literaturwissenschaftlerin Zohar Shavit kritisierte ihn in einem von ihr gemeinsam mit Malte Dahrendorf herausgegebenen Sammelband über das 3. Reich im Kinder- und Jugendbuch (Dahrendorf / Shavit 1988) als Paradebeispiel (west-) deutscher Verdrängungsstrategie. Sie vertritt die These, daß die etablierte, in Schulen massenhaft gelesene Literatur zum Thema Holocaust entgegen aller Absichtserklärung im Dienste des Vergessens stehe: einem „geheimen Konsens“, einem uneingestandenem System von „Regeln“ zufolge (vgl. Shavit 1988, S. 20). Dieses System bestehe aus drei Eckpfeilern: 1. verstecktem Antisemitismus 2. verzerrter Darstellung der geschichtlichen Wirklichkeit und 3. dem Ausweichen vor der (deutschen) Verantwortung für die begangenen Verbrechen.

Daß solche Thesen Widerspruch herausfordern mußten, versteht sich. Zohar Shavit scheint den deutschen Kinderbuchautoren eine regelrechte Verschwörung zu unterstellen, wenn sie behauptet, sie ließen die Kinder aus Angst, von ihnen nicht richtig verstanden zu werden, in „Unwissenheit, ohne Tradition, in einem geschichtlichen Vakuum“ aufwachsen (ebd. S. 39). Wieso sollten gerade diejenigen, die nach eigenem Bekunden und anerkanntermaßen zur Aufarbeitung der NS-Verbrechen beitragen, in Wirklichkeit das Gegenteil tun? In diesem Sinne hat Malte Dahrendorf seine Mitherausgeberin angegriffen (Dahrendorf 1988, S. 146–156): Sie mache „Pauschalaussagen“ (ebd., S. 147), verfare im Detail philologisch ungenau. Aber auch wenn diese Einwände zum Teil berechtigt sind und wenn Shavit weit davon entfernt ist, das System oder den Diskurs der westdeutschen Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Judenverfolgung beschrieben zu haben: Es ist ihr gelungen, nachzuweisen, daß das an westdeutschen Gymnasien vermutlich meistgelesene Jugendbuch<sup>1</sup> blinde Flecken aufweist, daß es – gegen den Strich gelesen – im Dienste eines heimlichen Lehrplans steht. Allerdings ist dieser Lehrplan wohl kaum das Resultat einer Verschwörung – eher das einer Verdrängung.<sup>2</sup>

Drei Resultate der Analyse Shavits lassen sich unter dem Vorbehalt festhalten, daß es sich bei den von ihr herausgearbeiteten Fehlleistungen der westdeutschen Kin-

<sup>1</sup> Vgl. die im Auftrag des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung herausgegebene Studie von Kilian 1996, S. 24.

<sup>2</sup> Daß die Kontroverse zwischen Dahrendorf und Shavit dem Erfolg von Richters Buch im Dreischaukasten keinen Abbruch getan hat, wird auch an einer anderen Publikation zum Thema deutlich (vgl. Kasper 1994).

der- und Jugendliteratur zum Thema Holocaust, für die „Damals war es Friedrich“ sicher auch nur bedingt exemplarisch stehen kann, eher um unbewusste Abwehrstrategien als um bewußten Antisemitismus handelt:

1. Berührungsangst kommt in der Figurenzeichnung von Richters Roman zum Ausdruck. Zohar Shavit zeigt am Beispiel Friedrichs und seiner Familie, daß bei der Darstellung der Juden, die hübsch, klug und überaus menschlich erscheinen, ein Philosemitismus am Werk ist, der nicht nur unrealistisch ist, sondern auch von „mangelnder menschlicher Beziehung“ (Shavit 1988, S. 25) zeugt. Die Juden existieren als Phantome, denen man mit latent schlechtem Gewissen begegnet – oder besser: nicht wirklich begegnet.<sup>4</sup>
2. Richters Darstellung der geschichtlichen Wirklichkeit, so zutreffend sie in einigen Punkten sein mag, weist eine Leerstelle auf. Sie betrifft den Holocaust. So kommt Friedrich im Jahre 1942 bei einem Bombenangriff um – ein für Juden völlig untypisches Ende. „Eine der merkwürdigsten ‘Entdeckungen’ der deutschen Kinderliteratur“, schreibt Shavit, „betrifft die Frage der Judenmorde. Fast kein Jude wird in der deutschen Kinderliteratur von Deutschen ermordet. Niemand weiß, was in den Konzentrationslagern geschieht. In den meisten Büchern existieren sie überhaupt nicht. Die Juden werden im äußersten Fall deportiert. Wohin? Das bleibt unklar.“ (Ebd., S. 37) Auch im historischen Nachspann von „Damals war es Friedrich“, steht nur, daß alle Juden ab Oktober 1942 „nach Auschwitz verlegt“ werden. Was da geschieht, bleibt unerwähnt. (Vgl. hierzu Richter 1974, S. 123)
3. Am gravierendsten ist wohl der dritte Vorwurf: das Ausweichen vor der Verantwortung. Zwar werden in Richters Buch durchaus auch „echte Nazis“ dargestellt, auch wenn sie – wie Shavit bemängelt – im Einzelfall als tyrannisch, häßlich und sadistisch dämonisiert und damit nach trivialem Muster einer Sphäre des Anormalen zugeschrieben werden. Problematischer sei aber die Darstellung der „normalen Deutschen“: Ihr Mittäufertum werde zur schicksalhaften Notwendigkeit umgedeutet. So „muß“ der Vater des Ich-Erzählers aus beruflichen Gründen in die Partei eintreten, so unterliegt der Ich-Erzähler dem „Zwang der Zeit“ (Klappentext), wenn er seinem jüdischen Freund im Verlauf der Handlung immer weniger beiseite stehen kann.<sup>5</sup>

Zohar Shavits Verdienst besteht darin, in einer Art symptomorientierten Lektüre<sup>6</sup>, Schwachstellen einer literarischen und damit wohl auch schulischen Erinnerungs-

<sup>4</sup> So weist Shavit Hans Peter Richter an verschiedenen Stellen Unkenntnis jüdischer Gebräuche nach. Beispielsweise läßt er gläubige Juden nicht-koschere Rostwaren essen.

<sup>5</sup> Shavits Vermutung, die zentrale Aussage des Buches stecke in dem Satz: „Man kann nicht mehr tun“, den der Vater des Ich-Erzählers wie eine Passivschuldigung für sein ganzes Volk zu seinem jüdischen Nachbarn Schwinder sagt, entspricht auch meiner eigenen Unterrichtserfahrung. Als ich Richters Roman vor Jahren mit einer 8. Klasse las, kam mir diese Hinsicht sofort als Echo von den Schülern entgegen: „Was sollte der Vater denn machen, wenn er arbeitslos war? Er mußte doch in die Partei eintreten.“ Dagegen argumentieren, war schwierig.

<sup>6</sup> Man könnte auch von einer Dekonstruktion des Erinnerungsdiskurses der deutschen Kinder- und Jugendliteratur sprechen.