



Virtuelles Zentrum für kultursemiotische Forschung

Student Research Papers | No. 13/2024

Herausgegeben von Martin Nies

Nora Charleen Albers

Zum Wandel des kollektiven Gedächtnisses in Deutschland

Die Darstellung jüdischen Lebens und intergenerationaler
Beziehungen in Eva Lezzis und Anna Adams Kinderbuch
Beni, Oma und ihr Geheimnis



Titelnachweis

Nora Charleen Albers: *Zum Wandel des kollektiven Gedächtnisses in Deutschland – Die Darstellung jüdischen Lebens und intergenerationaler Beziehungen in Eva Lezzis und Anna Adams Kinderbuch Beni, Oma und ihr Geheimnis*

VZKF Student Research Papers, hrsg. v. Martin Nies; No. 13/2024

URL:

(https://www.kultursemiotik.com/wp-content/uploads/2024/09/VZKF_SRP_No.13-2024_Albers_Darstellung-juedischen-Lebens-in-Eva-Lezzis-und-Anna-Adams-Kinderbuch-BEN-OMA-UND-IHR-GEHEIMNIS.pdf).

Diese Studie entstand als Abschlussarbeit im *BA Bildungswissenschaften Deutsch* an der Europa-Universität Flensburg.

Betreuung: Wolfgang Johann



Virtuelles Zentrum für kultursemiotische Forschung

Student Research Papers

Impressum

© 2024 | **VZKF**

www.kultursemiotik.com

Alle Rechte vorbehalten

Verantwortlich für den Inhalt der Beiträge sind die Autorinnen und Autoren. Für evtl. Verletzungen des Urheberrechts kann der Herausgeber nicht zur Verantwortung gezogen werden.

Herausgeber / Redaktion:

Prof. Dr. Martin Nies
Europa Universität Flensburg
Fakultät II
Institut für Germanistik
Abteilung Literatur- und Medienwissenschaft
Auf dem Campus 1
24943 Flensburg
Germany

Email: redaktion@kultursemiotik.com

Inhalt

1. Einleitung	7
2. Definitionen	8
2.1 Holocaust	8
2.2 Shoah	8
3. Theoretische Grundlagen/Aktueller Forschungsstand	9
3.1 Erziehung nach Auschwitz – Erziehung der Erzieher	9
3.2 Das kollektive Gedächtnis nach Halbwachs, Assmann und Erll.....	12
3.3 Postmemory nach Hirsch in <i>Beni, Oma und ihr Geheimnis</i>	14
4. Beni, Oma und ihr Geheimnis – Ein Blick ins Buch	18
4.1 Darstellung der Shoah im Kinderbuch - Ein kindgerechtes Thema?	18
4.1.1 Elemente der Shoah in <i>Beni, Oma und ihr Geheimnis</i>	20
4.1.2 Die Visualisierung des Alptriums	22
4.2 Intergenerationale Beziehungen und der Wert eines fortführenden Dialogs in <i>Beni, Oma und ihr Geheimnis</i>	27
4.3 Die Normalität jüdischen Lebens in Deutschland in <i>Beni, Oma und ihr Geheimnis</i> und kontextuelle Faktoren jüdischer Kinderliteratur auf dem deutschen Buchmarkt	32
5. Potenzial des Kinderbuchs für Lehrkräfte und den Einsatz in interreligiösen Lernszenarien	39
Literaturverzeichnis	45

1. Einleitung

Das Kinderbuch *Beni, Oma und ihr Geheimnis* von Eva Lezzi und Anna Adam erzählt die Geschichte des Jungen Beni, der ein Wochenende bei seinen Großeltern verbringt und mit ihnen Schabbat feiert. Dabei wird die Verfolgung der jüdischen Großmutter im Zweiten Weltkrieg thematisiert und die Frage angestoßen, wie eine kindliche Auseinandersetzung mit der Shoah aussehen kann. Diese Arbeit wird sich dem Buch aus verschiedenen theoretischen Blickwinkeln mit dem Ziel nähern, die Lektüre in den Kontext einer zukunftsorientierten Beschäftigung mit der Shoah in Schule und Gesellschaft einzuordnen.

Mit dem Aussterben der Zeitzeug*innen jener Zeit ist ein fundamentaler Wandel des kollektiven Gedächtnisses verbunden, da künftige Generationen keine unmittelbaren Gesprächspartner*innen betreffend die Schilderungen gelebter Vergangenheit mehr haben. Die zentralen Aspekte dieses Wandels sollen daher umrissen werden und das Kinderbuch als Medium in diesen eingeordnet werden. Neben der Beurteilung, wie intergenerationale Verhältnisse porträtiert und jüdische Lebensweisen in Deutschland im Buch dargestellt werden, wird der Blick auch auf den Aspekt der Shoah und eine kindgerechte Auseinandersetzung damit in der Grundschule gelenkt. Es geht nicht zuletzt darum, herauszufinden, wie Lehrkräfte sich auf die Shoah als Unterrichtsthema vorbereiten können und welches Potenzial *Beni, Oma und ihr Geheimnis* dazu bietet, vor allem in Anbetracht neuer demokratischer Herausforderungen, die auch Jüd*innen in Deutschland betreffen. Die Schule ist von einem solchen Wandel und sich verschärfenden politischen Szenarien nicht ausgenommen und muss reagieren – eine Professionalisierung Lehrender auf dem Gebiet wird daher dringlicher. So ergibt sich die Fragestellung, wie das Kinderbuch *Beni, Oma und ihr Geheimnis* die neu entstandenen didaktischen Ansprüche einer kindgerechten Behandlung der Shoah aufzugreift und inwiefern sich dort der Wandel des kollektiven Gedächtnisses manifestiert.

2. Definitionen

2.1 Holocaust

Hier steht also der Umgang mit der Thematik des Holocausts in der Grundschule im Vordergrund. Dass Sensibilität und Vorsicht bei der Vermittlung in diesem Kontext von Relevanz sind, scheint vor dem Hintergrund des Alters der Zielgruppe logisch zu sein. Dabei kann Sprache und bewusster Sprachgebrauch ebenfalls eine große Rolle spielen. Konkret geht es um die Begriffe *Holocaust* und *Shoah*, die jeweils unterschiedlich bedeutungstragend sind. Daher soll vorab exemplarisch eine Festlegung auf einen der beiden Begriffe stattfinden, um Sprachsensibilität als Basis für eine didaktische Auseinandersetzung zu schaffen. Der Begriff *Holocaust* wurde ursprünglich aus dem Amerikanischen ins Deutsche übernommen, nachdem die gleichnamige Serie Ende der 70er Jahre im deutschen Fernsehen ausgestrahlt wurde.¹ Die Bedeutung entstammt dem Griechischen und lässt sich mit *Brandopfer* übersetzen.² Kershaw (2009) schreibt hierzu, dass der Begriff *Holocaust* ein religiöses und mystifizierendes Bild erzeugt.³ Dieser direkte Bezug zum Religiösen in der Übersetzung erscheint vor dem Hintergrund des Genozids, der von den Verantwortlichen auf Basis von Stereotypen gerechtfertigt wurde, unangebracht und wird durch die Verwendung von *Holocaust* wohl eher begünstigt.

2.2 Shoah

Shoah ist dem Hebräischen entnommen und lässt sich mit *Katastrophe* oder *große Katastrophe* übersetzen.⁴ Diesem Begriff liegt das Ausmaß des Völkermordes zugrunde und es findet eine deutlichere Abgrenzung zur religiösen Komponente statt, welche *Holocaust* impliziert. Interessant ist an dieser Stelle die Tatsache, dass erst die gleichnamige Serie *Holocaust* dem Geschehenen im größeren Maß einen Namen gegeben und den Diskurs in Deutschland angeregt hat. Dass die Namensgebung außerdem aus dem amerikanischen Raum nach Europa kam und nicht von deutscher Seite angeregt wurde, macht auf ein Defizit in der Vergangenheitsbearbeitung in Deutschland nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs aufmerksam und verweist wiederum auf einen Unwillen, Verantwortung für die Taten zu übernehmen. Hammerstein (2019) schätzt die Serie daher „als wichtige Zäsur für

¹ Vgl. Ute Janssen, „Holocaust-Serie“. In: Torben Fischer, Matthias N. Lorenz (Hgg.), *Lexikon der „Vergangenheitsbewältigung“ in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945*. Bielefeld 2015, Bd. 53, S. 268–270, hier vgl. S. 268f.

² Vgl. Catrin Corell, „Shoah“. In: Torben Fischer, Matthias N. Lorenz (Hgg.), *Lexikon der „Vergangenheitsbewältigung“ in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945*. Bielefeld 2015, Bd. 53, S. 270–272, hier vgl. S. 271.

³ Vgl. Ian Kershaw, *Der NS-Staat*. Nikol Verlag 2009, S. 149.

⁴ Vgl. Corell, *Shoah*, S. 271.

den Umgang mit dem Nationalsozialismus und seinen Verbrechen“⁵ ein und betont damit, wie abhängig die damalige Erinnerungskultur in Deutschland von ihrer Veröffentlichung war.

Dennoch ist in der Diskussion zu erwägen bzw. zu hinterfragen, ob die heutige Deutungshoheit in der Beschreibung der Geschehnisse nicht denjenigen obliegt, die sich aufgrund von direkter Betroffenheit nicht von diesen Geschehnissen abgrenzen können. Den Grund für das Geschehene auf die Glaubenszugehörigkeit der Opfer zu beziehen, ist in einer Arbeit, die sich um das Aufbrechen von reproduzierenden Mustern bemüht, nicht anzustreben. Aus diesem Grund soll in der Bachelor-Arbeit weiterhin von *Shoah* gesprochen werden. Es kann auf diese Weise eher auf die jüdische Perspektive Bezug genommen werden, die in der Auseinandersetzung mit dem Kinderbuch eine Rolle spielen wird. Weiterhin bietet der bewusste Gebrauch des Begriffs *Shoah* den Anlass, mit Kindern in der Anschlusskommunikation über diskriminierenden Sprachgebrauch zu sprechen.

3. Theoretische Grundlagen/Aktueller Forschungsstand

3.1 Erziehung nach Auschwitz – Erziehung der Erzieher

Nach dieser kurzen, aber relevanten Begriffsbestimmung folgt eine erste theoretische Ausführung. Dem Titel dieses Kapitels entnehmbar wird das folgende Kapitel einen Exkurs auf die von Theodor W. Adorno geäußerten Gedanken zur *Erziehung nach Auschwitz* wagen. Die Aussagen des Geisteswissenschaftlers bieten einen theoretischen Rahmen, die hier diskutierte Thematik eines richtigen Umgangs mit der Shoah für kindliche Rezipient*innen einzuordnen. Mit großer Ernsthaftigkeit betont Adorno, dass eine dem Grauen folgende Erziehung das höchste Ziel haben müsse, „daß Auschwitz nicht noch einmal sei“.⁶ Dieser Grundsatz muss unanfechtbar stehen und dem „drohenden Rückfall in die Barbarei“⁷ entgegenwirken. Adorno betont dabei, dass die öffentliche Debatte zu wenig geleistet habe, um diesem Anspruch gerecht zu werden, was in dem Zuge eine Gefahr zur Wiederholung darstellt.⁸ In dem Kontext einer sog. *Aufarbeitung*⁹ der Geschichte und einer Erziehung, wie sie von Adorno verlangt wird, ist tatsächlich die Beobachtung zu machen, dass ein Bezug auf das kindliche Verständnis vergleichsweise spät stattgefunden hat. Dahrendorf (1996) beschreibt, dass das sog. „zeitgeschichtliche

⁵ Katrin Hammerstein, „Eine Fernsehserie schreibt Geschichte. Reaktionen auf die Ausstrahlung von „Holocaust“ vor über 40 Jahren“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Deutschland Archiv*, 18.01.2019. www.bpb.de/284090 [zuletzt aufgerufen am 09.07.2024].

⁶ Theodor W. Adorno/Hellmut Becker/Gerd Kadelbach, *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. Frankfurt 1973, S. 88.

⁷ Ebd.

⁸ Vgl. Ebd.

⁹ Es stellt sich hier die Frage, ob das Geschehene der Möglichkeit einer Aufarbeitung überhaupt unterliegt (ähnlich dem Begriff *Bewältigung*).

Jugendbuch¹⁰ als neuer Terminus dem Westen der 60er Jahre entstammte und den Prozess einer Politisierung von Kinder- und Jugendliteratur einleitete. *Zeitgeschichtlich* markiert Dahrendorf (1997) solche Erzählungen, die eine Vergangenheit behandeln, „in deren unmittelbarer Auswirkung wir heute noch leben“¹¹ und bezieht sich dabei auf weltverändernde Ereignisse wie z.B. die zwei Weltkriege oder die NS-Zeit. Die zuvor beschriebene Entwicklung der Politisierung von Kinder- und Jugendliteratur deckt sich mit der Forderung Adornos, dass eine Erziehung nach Auschwitz langfristig gestaltet werden muss und sich ab der Kindheit bis ins Jugendalter entwickelt.¹² Die Ursachen der Shoah - in Adornos Worten „die Motive, die zu dem Grauen geführt haben“¹³ - sollen dabei kenntlich gemacht werden. Dass das NS-Regime und die Shoah im Sinne einer Aufklärung kaum bis gar nicht in dem Bereich ‚Kinder- und Jugendliteratur‘ bearbeitet wurden, führt Dahrendorf (1996) nun auf den allgemeinen Schockzustand der deutschen Gesellschaft zurück, der vielmehr die Selbstbeschäftigung zuließ, als eine kritische didaktische Perspektive.¹⁴ Darüber hinaus betont der Autor, dass Entwicklungen im Bereich Kinder- und Jugendliteratur gesellschaftliche Phänomene spiegeln, so also auch die langsamen *Aufarbeitungsprozesse* der Shoah in den sechziger Jahren. Dieser letzte Aspekt stellt sich überdies auch als relevant für die Betrachtung neuerer Kinder- und Jugendliteratur heraus. Der Zustand gesellschaftlichen Wandels bezogen auf Erinnerungsprozesse wird auch im weiteren Teil dieser Arbeit behandelt. Daher hat diese Erkenntnis auch im Hinblick auf aktuelle politische Verschärfungen – die nach der Argumentation von Dahrendorf (1996) wiederum Einfluss auf aktuelle Kinder- und Jugendliteratur haben werden - einen hohen Stellenwert und stellt sich deshalb als wichtig für die Einordnung des hier behandelten Kinderbuchs *Beni, Oma und ihr Geheimnis*¹⁵ heraus.

Aus den anfänglichen Ausführungen erwächst eine Vorstellung einer Kinder- und Jugendliteratur, die Adornos Ansprüchen einer Erziehung nach Auschwitz entspricht. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass sich der letzte Teil dieser Arbeit einer didaktischen Einordnung bezogen auf das analysierte Buch widmet. Wie konkret das Buch dabei in Unterrichtsszenarien integriert werden kann, soll nicht vordergründig diskutiert werden, sondern vielmehr, welche Erkenntnisse für die Lehrenden für eine Einbettung in den Unterricht von Relevanz sind. Da diese Arbeit - wie bereits erwähnt - in den großzügigen Rahmen der Erziehung nach Auschwitz einzuordnen ist, gelten Adornos Ansprüche an die Erziehenden

¹⁰ Malte Dahrendorf, „Was leistet die ‚zeitgeschichtliche‘ Kinder- und Jugendliteratur für die Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit?“ In: *Neue Sammlung: Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft* 36/3 (1996), S. 333–353, hier S. 333.

¹¹ Malte Dahrendorf, „Das zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendbuch zum Thema Faschismus/Nationalsozialismus: Überlegungen zum gesellschaftlichen Stellenwert, zur Eigenart und zur Didaktik.“ In: Bernhard Rank/Cornelia Rosebrock (Hgg.), *Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule*. Weinheim 1997, S. 201 – 226, hier S. 205.

¹² Vgl. Adorno/Becker/Kadelbach, *Erziehung zur Mündigkeit*, S. 91.

¹³ Ebd.

¹⁴ Vgl. Dahrendorf, *Was leistet die „zeitgeschichtliche“ Kinder- und Jugendliteratur für die Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit?*, S. 334.

¹⁵ Der Titel des Buchs wird im Folgenden in den Fußnoten mit der Sigle BOG abgekürzt. Vollständige bibliographische Angabe: Eva Lezzi/Anna Adam, *Beni, Oma und ihr Geheimnis*. Leipzig 2022.

ebenfalls für deren Ausblick. Es muss in vermittelnden Kontexten ein Umgang mit Vergangenen gefunden werden, der sich an dem Anspruch orientiert, das Unfassbare – explizit die Shoah - in eine fassbare Form zu bringen, wozu eine „Erziehung der Erzieher“¹⁶ unabdingbar ist. Dies präsentiert sich als der hier aufgemachte didaktische Rahmen. Adornos Anspruch an die Institution Schule zeigt sich darüber hinaus in seiner Forderung, dass Schule die Funktion einer moralisierenden Instanz ausübt, die notwendigerweise die Demokratieerziehung an erste Stelle setzte und dem Rückfall in die Barbarei vorbeugt.¹⁷ Die Verantwortung, die Adorno der Schule zuschreibt, wird folglich auch an ihre einzelnen Instanzen übertragen und rückt Lehrende in eine Position des unmittelbaren Handelns mit einem historischen Gegenstand, der aufgrund von gesellschaftlichem Wandel immer komplexer wird.

Der Prozess des Erinnerungswandels ist verknüpft mit einem Generationenumbruch, der das Aussterben der Generation der Zeitzeug*innen zur Folge hat. Kanning (2018) beschreibt jedoch, dass die vorab definierte *zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur* in ihrer Existenz unmittelbar mit lebenden Autor*innen der Zeit verwoben ist.¹⁸ Dieser Argumentation entnehmend besteht also die Gefahr eines Authentizitätsverlusts der *zeitgeschichtlichen Kinder- und Jugendliteratur*, die für zukünftige kindliche Rezipient*innen ab der 4. Generation konzipiert ist. Dieser Authentizitätsverlust fußt nach Ewers (2013) darauf, dass erzählte Geschichte in den Medien so dargestellt wird, dass einem tatsächlichen Gespräch mit einem*r Zeitzeug*in weniger abgewonnen werden kann.¹⁹ Dieses in der Darstellung nach Ewers (2013) wirkende Erzähl-Oligopol der Medien führt demnach zu einer irrelevanten werdenden Rolle der Menschen, die eigene Erfahrung überhaupt noch teilen können. Dass dabei der Shoah nicht mehr kommunikativer, sondern nur noch medialer Wert zugeschrieben würde, wäre die Konsequenz dieses Ablöseprozesses.²⁰ Ewers (2013) spricht sich daher für eine Wiederhinwendung zu ebenjenem generationsübergreifenden Dialog aus und definiert die geforderte offene Kommunikation mit den nächsten Generationen als eine, „bei der es um das gehen muss, was an gelöster oder ungelöster Vergangenheit in der älteren Generation jetzt noch präsent ist und ihr Verhältnis zu den jüngeren Generationen noch zum gegenwärtigen Zeitpunkt belasten könnte“.²¹ Auch Kanning (2018) betont, dass Texte geschaffen werden müssen, die „den intergenerationellen Dialog in

¹⁶ Adorno/Becker/Kadelbach, *Erziehung zur Mündigkeit*, S. 25.

¹⁷ Vgl. Ebd., S. 86.

¹⁸ Vgl. Julian Kanning, „Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur.“ In: KinderundJugendmedien.de (Hg.), *Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft*. <https://www.kinderundjugendmedien.de/begriffe-und-termini/2270-zeitgeschichtliche-kinder-und-jugendliteratur> [zuletzt aufgerufen am 30.04.2024]: Kapitel 1 Absatz 2.

¹⁹ Hans-Heino Ewers, „Zwischen geschichtlicher Belehrung und autobiographischer Erinnerungsarbeit. Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur von Autorinnen und Autoren der Generation der Kriegs- und Nachkriegskinder.“ In: Hans-Heino Ewers/Ute Dettmar/Gabriele Glasenapp (Hgg.), *Literaturanspruch und Unterhaltungsabsicht. Studien zur Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur im späten 20. und frühen 21. Jahrhundert*. Frankfurt am Main 2013 (Bd. 85), S. 129–160, hier S. 140.

²⁰ Kanning, *Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur*, Kapitel 4 Absatz 2.

²¹ Ewers, *Zwischen geschichtlicher Belehrung und autobiographischer Erinnerungsarbeit*, S. 143.

eine Zukunft hinein verlängern könnten“.²² Fraglich bleibt, wie diese Verlängerung ausgestaltet sein muss. Ob in Form von Texten, die konkrete Dialogszenarien beschreiben oder in Form solcher, die aufgrund ihrer Inhalte einfach zu einem Dialog anregen, mag final nicht zu bestimmen sein. Eine Entweder-Oder-Entscheidung muss dabei nicht zwangsläufig das Resultat sein.

3.2 Das kollektive Gedächtnis nach Halbwachs, Assmann und Ertl

Der Begriff des kollektiven Gedächtnisses wurde bereits erwähnt, muss an dieser Stelle aber näher definiert werden. In Abgrenzung zum individuellen beschreibt das kollektive Gedächtnis einen Rahmen, der von kommunizierenden Individuen in sozialen Kontexten geprägt wird und sich durch das Teilen von individuellen Erfahrungen auszeichnet.²³ Nach dieser Definition ließe es sich auch als ein Konglomerat an individuellen Erinnerungen beschreiben. Maurice Halbwachs (1991) hat mit seiner ersten Ausführung zum kollektiven Gedächtnis den Rahmen für die Auseinandersetzung mit der Thematik geboten. Sein Ansatz wurde von Jan und Aleida Assmann in späteren Schriften vertieft und ausgeweitet, soll hier jedoch der Vollständigkeit halber kurz umrissen werden. Zur Gegenüberstellung von individuellem Gedächtnis und dessen Rolle im kollektiven Gedächtnis äußert sich Halbwachs (1991) wie folgt: „Wenn überdies das kollektive Gedächtnis seine Kraft und seine Beständigkeit daraus herleitet, daß es auf einer Gesamtheit von Menschen beruht, so sind es indessen die Individuen, die sich als Mitglieder der Gruppe erinnern“.²⁴ Der Einfluss des kollektiven Gedächtnisses macht sich demnach durch viele individuelle Gedächtnisse aus, was auch den Ausführungen von Assmann (2013) entspricht. Interessant ist unter anderem Halbwachs' (1991) Argumentation zum Vergessen. Gerade in Bezug auf gesellschaftlichen Wandel und zukünftige Erinnerungsformen nimmt das Vergessen und die Konservierung von Erinnerung und Geschichte eine wichtige Position ein. Der Autor beschreibt anhand des Beispiels der Erinnerung an die eigene Schulzeit, wie sehr eine vollständige Erinnerung bestimmter Ereignisse doch abhängig von der bestehenden Gruppe ist.²⁵ Diese Ausführung macht unweigerlich auf die Realität der geringer werdenden Anzahl an Zeitzeug*innen aufmerksam, die nach Halbwachs (1991) Ausführungen zum lebhaften Erhalt der Erinnerung beitragen. Teil des Wandels ist demnach ein Verlust an Informationen und die Gefahr, die Tragweite der Ereignisse nicht mehr authentisch für die Zukunft konservieren zu können. Dies deckt sich mit den Ausführungen, dass sich die allgemeine gesellschaftliche Erinnerung aus individuellen Erfahrungen speist. Die Folge eines solchen Prozesses des Verlusts ist wohlmöglich die gesellschaftliche Abwendung vom Verständnis der Relevanz des historischen

²² Ebd.

²³ Vgl. Jan Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München 2013, S. 36.

²⁴ Maurice Halbwachs, *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt am Main 1991, S. 31.

²⁵ Vgl. Halbwachs, *Das kollektive Gedächtnis*, S. 7.

Gegenstandes, also Bedeutungsverlust. Folgende Aussage von Assmann (2013) ist diesbezüglich besonders treffend:

Wenn ein Mensch – und eine Gesellschaft – nur das zu erinnern imstande ist, was als Vergangenheit innerhalb der Bezugsrahmen einer jeweiligen Gegenwart rekonstruierbar ist, dann wird genau das vergessen, was in einer solchen Gegenwart keine Bezugsrahmen mehr hat.²⁶

Um zu verstehen, welcher Prozess sich genau vollstreckt, können die beiden Gedächtnismodelle von Jan Assmann (2013) herangezogen werden, welche zwei Unterformen des kollektiven Gedächtnisses ausmachen. Das kommunikative Gedächtnis ist nach Assmann (2013) in einen zeitnahen Rahmen eingeteilt, welcher eine Zeitspanne von achtzig bis einhundert Jahre abdeckt und von „Zeitzeugen einer Erinnerungsgemeinschaft“²⁷ aufrechterhalten wird. Diese Aufrechterhaltung der individuellen Biografien wird mittels Alltagsinteraktion gewährleistet, die sich vor allem durch das Erzählen und das Zuhören auszeichnet – primär sind also individuelle Erfahrungswerte die Basis des kommunikativen Gedächtnisses.²⁸ Das kulturelle Gedächtnis bezieht sich im Gegensatz dazu auf eine weitaus fernere Vergangenheit, die von Personen als Erinnerungsträger*innen präsent gehalten wird. Von ihnen angeleitete Erinnerungsriten in Form von traditionellem Gedenken und Festen helfen dabei, die Geschichte gegenwärtig zu machen.²⁹ Wenn nun vom Wandel des kollektiven Gedächtnisses im Zusammenhang dieser Arbeit gesprochen wird, ist deutlich, dass die Shoah keinesfalls schon in das kulturelle Gedächtnis übergegangen ist. Dafür fehlt die von Jan Assmann beschriebene rituelle Zuwendung sowie die Zuordnung zu einer „absoluten Vergangenheit“.³⁰ Dennoch lässt sich herausstellen, dass der historische Gegenstand bezogen auf die zeitliche Einordnung von Assmann (2013) innerhalb der nächsten drei Jahrzehnte aus dem Rahmen des kommunikativen Gedächtnisses „herausrutschen“ wird. Erll (2017) bezieht sich hierbei auf den Begriff *floating gap*³¹ als Darstellung der Übergangsphase zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis.³² Die Frage ist nun, wie eine solche Lücke anzugehen und auszuhalten ist, wenn der historische Gegenstand der der Shoah ist. Eine fehlende Rahmung, wie sie im Sinne des kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses zu finden ist, würde folglich auch einen fehlenden einheitlichen gesellschaftlichen Umgang bedeuten. Kanning (2018) bezieht sich in diesem Kontext auf das medial vermittelte Gedächtnis, was seiner Auffassung nach dem kulturellen Gedächtnis folgen wird.³³ Ein mediales Gedächtnis scheint jedoch nicht zwangsläufig in chronologischer Reihenfolge dem

²⁶ Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis*, S. 36.

²⁷ Ebd., S. 56.

²⁸ Vgl. Ebd.

²⁹ Vgl. Ebd.

³⁰ Ebd.

³¹ Astrid Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart 2017, S. 25 [H.i.O.] (ebenfalls Assmann 2013: S. 48)

³² Vgl. Ebd.

³³ Vgl. Kanning, *Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur*, Kapitel 4 Absatz 2.

kulturellen nachzukommen, sondern existiert vielmehr parallel. Erll (2017) schreibt hierzu, dass die gemachten Erfahrungen von Zeitzeug*innen nur auf Basis von veröffentlichtem Material – also Erinnerung in medialisierter Gestalt - in Form von Schriftstücken oder mündlichen Berichten „zu einem Element des kollektiven Gedächtnisses“³⁴ werden. Medialität ist daher gleichauf Voraussetzung und Grundlage des kollektiven Gedächtnisses und übt eine konservierende Funktion aus. Erll (2017) stellt dabei heraus, dass Medien in der Aufbereitung vergangener Realitäten selbst in der Rolle einer Vergangenheitserzeugenden Instanz funktionieren.³⁵ Diese Ausführungen sind nun insofern relevant, als dass sie auf die herausgestellte *floating gap* bezogen werden können. Es kann die These³⁶ aufgestellt werden, dass das hier behandelte Kinderbuch als Ausgestaltung medialer Gedächtniskonservierung dazu in der Lage ist, die Lücke zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis zu überbrücken, bzw. Elemente des kommunikativen Gedächtnisses im Rahmen der erzählten Geschichte zu bewahren.

3.3 Postmemory nach Hirsch in *Beni, Oma und ihr Geheimnis*

Dass persönliche Erfahrungen und individuelle Formen der Erinnerung Bestandteil des kollektiven Gedächtnisses sind, wurde nun bereits herausgestellt. Wie sich diese individuellen Erinnerungen nun jedoch voneinander differenzieren lassen, soll auf Basis dieser vorangegangenen Erkenntnisse im folgenden Teil untersucht werden. Dabei wird dazu übergegangen, speziell die Erinnerungsprozesse der nachkommenden Generationen darzustellen. Dazu wird u.a. die Definition zur *Postmemory* nach Hirsch (2008) verwendet. Zum Schluss folgt unter der Berücksichtigung dieser Erkenntnisse der erste Bezug zum hier behandelten Buch. Messerschmidt (2008) spricht in der Aushandlung spezifischer Erinnerungsprozesse der verschiedenen Generationen von einem „Generationenkonflikt“³⁷, der unausgetragen zu Spannungen zwischen den verschiedenen Akteure führt.³⁸ Die Spannungen bestehen dabei vorrangig in „Selbstsicherheiten der Eltern und Lehrer/innen“.³⁹ Diese scheinbare Deutungshoheit der zweiten Generation muss von der dritten Generation kritisch aufgelöst werden, da sonst eine „Identifikation mit der

³⁴ Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*, S. 135.

³⁵ Ebd.

³⁶ Die im Text aufgestellten Thesen sollen dabei helfen, die Arbeit zu strukturieren und auf eine Beantwortung der Fragestellung hinzuwirken. Sie werden im Fazit erneut aufgegriffen.

³⁷ Astrid Messerschmidt, „Zwischen Abwehr und Kritik der Erinnerung – zum pädagogischen Umgang mit dem Holocaust in der dritten Generation.“ In: Jens Birkmeyer (Hg.), *Holocaust-Literatur und Deutschunterricht. Perspektiven schulischer Erinnerungsarbeit*. Baltmannsweiler 2008, S. 94–105, hier S. 97.

³⁸ An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass der Begriff „Generation“ sich nicht auf einen in einem bestimmten Zeitraum bezogene Personenkreis bezieht, sondern auf die Beziehung des Personenkreises zum Zweiten Weltkrieg und zum Nationalsozialismus. Gemeint ist, inwiefern die historischen Ereignisse entweder selbst erlebt oder durch die Elterngeneration und schließlich durch die Großelterngeneration vermittelt wurden (vgl. Messerschmidt, *Zwischen Abwehr und Kritik der Erinnerung*, S. 94).

³⁹ Ebd.

ersten Generation“⁴⁰ unausweichlich ist. Diese Solidarisierung würde aber eher zur Abgrenzung als zum offenen Dialog führen.

An dieser Stelle lässt sich erstmals Bezug zum Buch nehmen. Beni und seine Oma stehen beide stellvertretend für die dritte bzw. erste Generation. Am Ende des Buchs tritt die Mutter als Repräsentantin der zweiten Generation auf und wird mit der Solidarisierung von Enkel und Großeltern teil konfrontiert, die dazu führt, dass sie als Zwischenglied ausgeschlossen wird.⁴¹ Diese Erkenntnis entspricht Messerschmidts Aussagen in jedem Fall. Was jedoch abweicht, ist die Tatsache, dass Messerschmidt (2008) vor allem die Solidarisierung mit der Täter*innenseite der ersten Generation problematisiert. So ist es die „Versöhnung mit denen, die [...] diese anderen Geschichten erzählten, in denen sie selbst Opfer, Helfer oder gar Retter wurden“⁴², die zu vermeiden ist. Benis Oma ist dem Täter*innen-Spektrum natürlich nicht zuzuordnen, weshalb die Beziehung der Charaktere anders gedeutet werden muss. Die Distanz Benis zum Geschehenen und seine dargestellte Unvoreingenommenheit, die bei der Mutter nicht zu finden ist, wirkt in der Erzählung derart, dass die Großmutter in der Lage ist, eine noch nie erzählte Geschichte endlich preiszugeben. Die Solidarisierung der ersten mit der dritten Generation hat an dieser Stelle also vielmehr etwas Befreiendes und nichts Verdrängendes, wie es bezogen auf die Täter*innen-Perspektive nach Messerschmidt (2008) der Fall ist. Die Autorin betont weiterhin, dass die dritte Generation – und nach dieser Definition auch alle weiteren – einer defizitären Betrachtungsweise ausgeliefert sei, die vom Bedarf nach besonders ausgefeilter und eindringlicher Vergangenheitsbeschäftigung geprägt ist.⁴³ Diese Perspektive sei unbedingt abzulegen, da durch diese Aufdringlichkeit eine Abwehr provoziert würde. Diese Ausführungen der Autorin sind in jedem Fall übertragbar auf die didaktische Umgangsweise für einen kommenden Unterricht zur Shoah, da in zukünftigen Unterrichtsszenarien sowohl für Schüler*innen als auch für die Lehrkräfte der direkte und persönliche Bezug zum historischen Gegenstand geringer werden wird. Die Chancen einer Erinnerung mit Abstand werden in den Ausführungen Messerschmidts (2008) jedoch nicht betrachtet. Der Begriff der *Postmemory* nach Hirsch (2008) mag hier aufschlussreich sein. Hirsch (2008) bezieht sich in ihrer Definition nur auf die zweite Generation. Die Relevanz des Terminus kann es in diesem Kontext aber zulassen, den Referenzrahmen zu erweitern, da von der Autorin selbst wie folgt ausgeführt wird: „I see it, rather as a structure of inter- and transgenerational transmission of traumatic knowledge and experience“.⁴⁴ Intergenerational ist an dieser Stelle als generationenübergreifende Übertragung von Erinnerung und Trauma zu interpretieren. *Postmemory* vermag in der eigenen Struktur also die Übertragung von Erinnerungen an Nachkommen unter bestimmten Bedingungen zu gewährleisten. Dabei übernimmt die kommende Generation die traumatischen Erfahrungen der

⁴⁰ Ebd., S. 98.

⁴¹ Vgl. BOG, S. 28.

⁴² Messerschmidt, *Zwischen Abwehr und Kritik der Erinnerung*, S. 98.

⁴³ Vgl. Ebd., S. 99.

⁴⁴ Marianne Hirsch, „The Generation of Postmemory“. In: *Poetics today* 29/1 2008, S. 103–128, hier S. 106 [H.i.O.]

vorherigen Generation und *erinnert* sich auf Basis der Informationen, die sie im Dialog erhalten hat, als wäre es eigenes generiertes Wissen.⁴⁵ Das kann jedoch zu einem Übertragungsprozess führen, der eigene Erkenntnisse und Emotionen im Angesicht solch komplexer Erlebnisse überspielt.⁴⁶ Diese Übertragung von Erinnerung ist in *Beni, Oma und ihr Geheimnis* in der Sequenz von Benis Traum wiederzufinden. Die Geschichte vom Verlust des Rucksacks überträgt er hier in einen Albtraum und kann sich nicht von der Erinnerung seiner Großmutter distanzieren. Er macht sie zu seiner eigenen und träumt von einer Zugfahrt durch ein unbekanntes Land, auf der sein verlorener Rucksack sich in ein gruseliges Monster verwandelt.⁴⁷ Der Aspekt, dass nicht deutliche Bilder der Flucht oder der Deportation in der Gestaltung des Traums dominieren, spricht für die Deutlichkeit der kindlichen Perspektive, aus der das Buch auf die Verfolgung der Großeltern blickt.⁴⁸ Die Relevanz des Verlusts eines geliebten Gegenstandes, welcher Sicherheit symbolisiert, steht für kindliches Verständnis und markiert eine Angst, die für Kinder im Kontext von Tod, Deportation und Verfolgung viel greifbarer bzw. lebensnaher und unmittelbarer erscheinen mag.

An den individuellen Erinnerungsprozess anknüpfend lässt sich sagen, dass speziell das familiäre Erinnern im Dialog zwischen Enkel und Oma in den Vordergrund rückt. Hoffman (2004) erwähnt die eigene sehr körperliche Erfahrung des Erinnerns: „*In my home, as in so many others, the past broke through in the sounds of nightmares [...]*“.⁴⁹ Der Aspekt der Untrennbarkeit vom Nicht-Erlebten erweist sich also auch im Buch als real, bzw. spiegelt sich in der körperlichen Erfahrung von Benis Albtraum wider. Weiterhin definiert die Autorin die besondere Form der intrafamiliären Erzählung wie folgt: „*There, they spoke in the language of family – a form of expression that is both more direct and more ruthless than social or public speech.*“⁵⁰ Der Zustand der Schonungslosigkeit dieser *familiären Sprache* erweist sich demnach als intime Erinnerungsfunktion. Assmann (2013) geht davon aus, dass das generationelle Gedächtnis eine Zeitspanne von achtzig bis hundert Jahre bzw. drei bis vier Generationen überdauern kann.⁵¹ Beni würde sich nach dieser Einteilung als Enkel einer Zeitzeugin noch in diesem Bereich bewegen. Die Gefahr des Verlusts der Erinnerung nach Abschluss dieser in drei Abschnitte unterteilten Generationenfolge wird hieraus deutlich und spiegelt die bereits angefangene Diskussion um eine sich verändernde kollektive Erinnerung. Hirsch (2008) teilt zur Aufgabe der *Postmemory* folgenden Gedanken:

Postmemorial work [...] strives to *reactivate* and *reembody* more distant social/national and archival/cultural memorial structures by

⁴⁵ Vgl. Ebd.

⁴⁶ Vgl. Ebd., S. 107.

⁴⁷ Vgl. BOG, S. 20.

⁴⁸ Im Kapitel zur Darstellung der Shoah wird die Funktion stilistischer Aussparungen nochmal vertieft.

⁴⁹ Eva Hoffman, *After Such Knowledge. A Meditation on the Aftermath of the Holocaust*. London 2004, S. 9f.

⁵⁰ Ebd., S. 9.

⁵¹ Vgl. Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis*, S. 50.

reinvesting them with resonant individual and familial forms of mediation and aesthetic expression.⁵²

Wenn *Beni, Oma und Ihr Geheimnis* zur postmemorialen Literatur zu zählen ist, entspräche das Buch genau den geschilderten Anforderungen der Autorin. *Beni, Oma und ihr Geheimnis* könnte in diesem Zusammenhang die Funktion erfüllen, einen besonders nahbaren Zugang zur Thematik durch Aspekte des familiären Erzählens zu schaffen. Dies ist besonders im Angesicht der Tatsache relevant, dass eine gelebte Großeltern-Enkelkind-Beziehung, wie sie im Buch geschildert ist und sich mit einem solchen Trauma auseinandersetzt, für zukünftige kindliche Rezipient*innen nicht von Dauer sein wird. Daher soll die These aufgestellt werden, dass das Buch bedeutungsvoll dazu beitragen kann, dass diese Form der familiären Erinnerung im Rahmen des kollektiven Gedächtnisses gespeichert und archiviert wird, um für kommende Generationen verständlich zu bleiben.

⁵² Hirsch, *Postmemory*, S. 111.

4. *Beni, Oma und ihr Geheimnis* – Ein Blick ins Buch

Der folgende Teil widmet sich drei Analyseschwerpunkten, die auf Grundlage des Buchs ermittelt wurden. Zunächst soll auf die Darstellung der Shoah geblickt werden, um dann mit einem Teil zur Präsentation intergenerationaler Beziehungen anzuschließen, bei dem der Gedanke zur Postmemory erneut aufgegriffen wird. Den Abschluss bilden Ausführungen zur Abbildung jüdischen Lebens und eine allgemeine Einordnung des Buchs in einen aktuelleren Kontext. Bevor nun tatsächlich der erste Themenschwerpunkt bearbeitet wird, ist das Aufführen von Details zu den Beni-Büchern und der Autorin sowie der Illustratorin aufschlussreich.

Beni, Oma und ihr Geheimnis ist das erste einer Reihe von bisher vier Büchern, die sich alle um den Jungen Beni und seine Familie drehen. *Chaos zu Pessach*, *Beni und die Bat Mitzwa* und *Beni und Oma in den Gärten der Welt* beschreiben ebenfalls das Leben des Zehnjährigen im Familienleben in Berlin, welches von jüdischen Traditionen und normalen Konflikten des Heranwachsens geprägt ist. Während jüdische Feste und Traditionen immer den Rahmen der Erzählung bilden, stehen abwechselnd die Familienbeziehungen, Benis Skateboard oder seine Schwester Tabea im Fokus. Lezzi sorgt auf diese Weise für Abwechslung und immer neue Einblicke in das dargestellte Familienleben.

4.1 Darstellung der Shoah im Kinderbuch - Ein kindgerechtes Thema?

Dass die Shoah und die Geschehnisse von Flucht und Verfolgung während des Zweiten Weltkriegs an Grausamkeit und Umfang selbst für Erwachsene schwer zu greifen sein mögen, steht fest. Wie muss sich mit dem historischen Gegenstand nun aber an Kinder gewandt werden, wenn unklar erscheint, was und in welchem Ausmaß *geeignet* ist? Folgende Aussage von Richter (2007) gibt eine erste Einschätzung zur allgemeinen fachwissenschaftlichen Behandlung der Thematik:

Der Gedanke, diesen Teil deutscher Geschichte mit Grundschulern zu behandeln, ist für viele Eltern und Pädagogen unvorstellbar: zu früh, zu grausam, Angst auslösend, emotional überfordernd – so lauten zumindest die Argumente gegen eine Thematisierung dieses schlimmen Geschehens im Grundschulalter.⁵³

Die Eignung des Themas für junge Kinder und ob es überhaupt einen Diskurs geben sollte, wird demnach vordergründig diskutiert. Richter (2007) schreibt jedoch weiterhin, dass Kinder fragmentarisch Wissen zur Shoah besitzen und eine frühkindliche Auseinandersetzung daher unabdingbar ist.⁵⁴ Diese Einschätzung deckt sich mit der Aussage von Gansel (2013), der beschreibt, wie mediale Darstellungen in u.a. Film und Fernsehen zu einem Grundwissen geführt haben, welches Kindern

⁵³ Karin Richter, *Kinderliteratur im Literaturunterricht der Grundschule. Befunde - Konzepte - Modelle*. Baltmannsweiler 2007 (Deutschdidaktik aktuell, Bd. 11), S. 275.

⁵⁴ Vgl. Ebd.

zumindest eine Grundlage im Verständnis verschafft und dann nicht mehr durch Literatur gebildet werden muss.⁵⁵ Dass dieses Grund-, bzw. Vorwissen jedoch lückenhaft ist, zeigt Richter (2007) u.a. in einer Erhebung, die mit Grundschulkindern vor der Behandlung des Kinderbuchs *Rosa Weiss* durchgeführt wurde. Die dabei offen formulierten Fragen der Kinder zeigen auf, wie hitlerzentriert und somit personenzentriert sich das Vorwissen zur Thematik gestaltet.⁵⁶ Fragen wie „Wie wurde Adolf Hitler getötet?“, „Wie viele Soldaten hat er gehabt?“ und „Hat er auch Kinder umgebracht?“⁵⁷ sind Ausgestaltungen dieses Wissens. Dieser Zustand birgt ohne eine frühe Korrektur die Gefahr, dass sich Vorstellungen verfestigen, zu falschem Wissen gemacht werden und ggf. darauf aufbauend Stereotype entstehen. Bezogen auf die Untersuchung des hier behandelten Kinderbuchs erscheint es also von Wichtigkeit, in der Konzeption auf dichotome Darstellungen zu verzichten. Gemeint ist eine einfache Täter-Opfer-Darstellung, die sich z.B. in der Vorstellung äußert, Hitler als Einzeltäter habe alle Juden ermordet. Hierauf soll in der Betrachtung des Buches *Beni, Oma und ihr Geheimnis* in jedem Fall geachtet werden. Von großer Wichtigkeit ist neben der klaren inhaltlichen Komponente in jedem Fall die gestalterische. Da das Medium *Bilderbuch* Rezipient*innen eines jungen Alters als Zielgruppe hat, muss der Aspekt einer kindgerechten Gestaltung in den Vordergrund gestellt werden. Zur Frage, wie der Holocaust im Bilderbuch dargestellt wird beschreibt Steinlein (2006) den Anspruch an das Medium, von einer schockdominierten Vermittlung abzusehen und viel mehr auf eine Anschlusskommunikation zu setzen, die Neugierde anregt und Fragen generiert.⁵⁸ Er sieht das Potenzial in der zukünftigen Konzeption von Kinder- und Jugendliteratur darüber hinaus in ihrer sog. „ästhetischen Radikalität und Authentizität“.⁵⁹ Es bedarf demnach eines anderen Ausdrucks, einer neuen Ehrlichkeit, die auf die gegenwärtige Realität ohne Zeitzeug*innen eingestellt werden müssen. Es sollen daher nun alle Elemente aus dem Buch betrachtet werden, die in Verbindung mit der Shoah gebracht werden können. Exemplarisch wird eine Szene mithilfe der Bilderbuchanalyse von Staiger (2014) analysiert, um danach mit ebendiesen Analyse Kriterien einen Gesamteindruck zur Gestaltung zu geben.

⁵⁵ Vgl. Carsten Gansel: „‘Einem Kind wäre schon ein einziges Opfer als Anblick zuviel gewesen.’ Der Nationalismus als Gegenstand in der Literatur für Kinder und Jugendliche.“ In: Norman Ächtler/Monika Rox-Helmer (Hgg.), *Zwischen Schweigen und Schreiben. Interdisziplinäre Perspektiven auf zeitgeschichtliche Jugendromane von Kisten Boie und Gina Meyer*. Frankfurt am Main 2013 (Literarisches Leben heute, Bd. 3), S. 15–37, hier S. 32.

⁵⁶ Vgl. Richter, *Kinderliteratur im Literaturunterricht der Grundschule*, S. 278.

⁵⁷ Ebd., S. 277.

⁵⁸ Vgl. Rüdiger Steinlein, „Brückenschläge über den ‚Abgrund der Vergangenheit‘ (Erich Kästner). Die Darstellung des Holocaust in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur.“ In: Norbert Otto Eke/Hartmut Steinecke (Hgg.), *Shoah in der deutschsprachigen Literatur*. Berlin 2006, S. 169–190, hier S. 184f.

⁵⁹ Ebd., S. 185.

4.1.1 Elemente der Shoah in *Beni, Oma und ihr Geheimnis*

Auf erzählter Ebene ist das Thema der Shoah stets unterschwellig vorhanden und hat seinen Höhepunkt in der Darstellung von Benis Albtraum, in dem er Erzähltes von seiner Großmutter verarbeitet. Interessant ist, dass Beni um die Vergangenheit seiner Großeltern weiß und zunächst eher abweisend reagiert: „Natürlich weiß Beni das. Oma erzählt oft von früher, dann erinnert sie sich an ganz viele Dinge und vergisst nichts“.⁶⁰ Die Anregung zum Gespräch über die Vergangenheit geht vor allem von der Großmutter aus und es wird beschrieben, dass der Großvater sich ungern an die Zeit zurückerinnert.⁶¹ In der Rezeption wird dabei deutlich, dass speziell die Großmutter richtungsgebend ist und ihr Bedürfnis für die Begegnung mit der eigenen Geschichte im Gespräch bei Beni Gedanken und Gefühle auslöst, die ihn sogar dazu anregen, die Großmutter ehrlich nach ihrer Vergesslichkeit zu fragen.⁶² Auf diese Weise wird ein dialogischer Aushandlungsprozess sichtbar – beruhend auf dem Verständnis und der Geduld für eine fremde Perspektive –, der in der Rezeption des Erzählten eine Erkenntnis von großer Relevanz beleuchtet und sich als Element in die Anschlusskommunikation integrieren lässt. Unter Berücksichtigung der Studie von Richter (2007) ist zu fragen, wie das Buch stereotypen Darstellungen der Geschichte begegnet und welche Aussparungen ggf. gemacht werden. Interessant ist, dass bedeutungstragende Namen keinen Platz im Buch finden. Gemeint ist hiermit, dass z.B. Hitler als Person nicht erwähnt wird. Die Erzählungen der Großmutter sind sogar gegenteilig konzipiert, also so, dass keine Namen explizit auftauchen. Sie spricht mitunter von den Deportationen, die vom Großteil der deutschen Bevölkerung ignoriert wurden.⁶³ Dieser Zustand verleiht dem stereotypen Täter*innen-Opfer-Bild mehr Tiefe und erweitert den Personenkreis der Mitschuldigen in der Rezeption. Den vorab bereits erwähnten personen-zentrierten Shoah-Vorstellungen, die von Richter (2007) u.a. bei *Rosa Weiss* in der Studie herausgestellt wurden, kann somit vorgebeugt werden. Einem einseitigen Fokus wird auf diese Weise entgegengewirkt und es kann vermieden werden, bestehende Stereotype oder falsches Teilwissen von Kindern zu verstärken. Im späteren Teil dieser Arbeit soll eine Auseinandersetzung mit der Darstellung jüdischen Lebens im behandelten Kinderbuch folgen, die sich u.a. auch auf die damit verknüpfte Leser*innenperspektive bezieht. Die „doppelte Leserschaft“⁶⁴, die Lezzi (2018) bei sich selbst als eine jüdische und nicht-jüdische beschreibt, wird hierbei vertieft diskutiert. In Bezug auf die Darstellung der Shoah im Kontext dieses Kapitels ist hierzu aber bereits herauszustellen, dass genau diese Vermeidung stereotyper und hitlerzentrierter Shoah-Darstellungen ein Indiz für eine speziell jüdische Leser*innenschaft sein mag. Diese besteht als

⁶⁰ BOG, S. 10.

⁶¹ Vgl. Ebd., S. 11.

⁶² Vgl. Ebd., S. 18.

⁶³ Vgl. Ebd., S. 17.

⁶⁴ Eva Lezzi, „Religion als Kultur“. Religion im Werk von Eva Lezzi (Innensicht)“. In: Mirjam Zimmermann/Jana Mikota (Hgg.), *Doppelinterpretationen – Religion in der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler 2018, S. 143–156, hier S. 146.

gesellschaftliche Gruppe, die sich aufgrund von direkter Betroffenheit der historischen Ereignisse nie auf die Einfachheit und Bequemlichkeit von Gemeinplätzen stützen konnte. Folglich begegnet das Buch in Form der Figur der Großmutter dem historischen Gegenstand mit Ehrlichkeit und lässt Raum für auftretende Fragen der Rezipient*innen. Ein weiterer Aspekt von Wichtigkeit ist die Explizität, mit der das Buch umgeht. Hiermit ist gemeint, welche Auslassungen bewusst eingesetzt, welche Worte vermieden und welche Bilder (nicht) gezeigt werden. Hierzu lässt sich Folgendes von Staskewitsch (2023) anführen: „Unter Voraussetzung ihres bewussten Framings erweist sich Stille als Erweiterung des Darstellungsraums, in dem ein Ausdruck möglich wird, der in der Sprache angelegt ist, ihre Grenzen jedoch transzendiert“.⁶⁵ Gemeint ist also der Ausdruck, der sich im Nicht-Ausgedrückten bewegt - folglich die Stille als Stilmittel zur Betonung des Unsagbaren oder als Ausgestaltung einer bewussten Auslassung, die später dann von den Rezipient*innen selbst gefüllt werden soll. Das Schreckliche oder das Unsagbare lässt sich interpretieren als in Form gebrachte Darstellungen des Todes, Leichenbergen, den Gaskammern, den Vernichtungslagern und weiteren vergleichbaren Elementen. Neben diesem Bezug auf das verwendete Bildmaterial steht gleichwertig der Einsatz sprachlicher Auslassungen. Wie also explizit Gewalttaten geschildert werden oder der Tod als Begriff selbst auftaucht und wie darüber hinaus bestimmte diskriminierende Ausdrücke in die Erzählung eingebunden sind, bestimmt schließlich das Maß der Stille in dem jeweiligen Werk. Staskewitsch (2023) schreibt zu speziell sprachlichen Auslassungen im Buch *Der Junge im gestreiften Pyjama*, dass durch die kindliche und unwissende Perspektive des Hauptcharakters Bruno auf erzählter Ebene als Beleidigung konzipierte Begriffe wie *Jude* ausgelassen werden. So fällt „eine Vervollständigung sowie die Einordnung und Einbettung des Begriffs in den historischen Kontext“⁶⁶ als Aufgabe den Rezipient*innen zu und muss nicht auf erzählter Ebene geleistet werden. Historisch negativ konnotierte Begriffe werden auf diese Weise nicht reproduziert. Interessant ist nun, welche Anlässe *Beni, Oma und ihr Geheimnis* für eine solche lückenfüllende Anschlusskommunikation liefert. Auf sprachlicher Ebene ist festzustellen, dass im Buch von expliziten Ausdrücken, die sich im Wortfeld *Gewalt* einordnen lassen, nur in ganz ausgewählten Kontexten die Rede ist. So wird z.B. das Töten oder Ermorden nur drei Mal direkt ausformuliert.⁶⁷ Die Erwähnung von Flucht und Deportation taucht in ähnlicher Dichte in denselben Bezugsrahmen auf.⁶⁸ Darüber hinaus finden Begriffe wie *Nazis*, *Neonazis*, *Deportation* und *Antisemiten* im angehängten Glossar eine kurze Erklärung. Auf das Glossar soll gründlicher im Kapitel zur Darstellung jüdischen Lebens Bezug genommen werden. Dennoch markiert der Einsatz eines solchen Wörterverzeichnisses deutlich ein offenes Angebot für entstehende Verständnisfragen in der Rezeption und weist auf die reflektierte Konzeption und im Zuge

⁶⁵ Korkola 2003 zit. n. Lena Staskewitsch, „Dialog mit der Stille. Der Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur.“ In: *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung. Genres*. 2023, S. 105–117, hier S. 108.

⁶⁶ Ebd., S. 112.

⁶⁷ Vgl. BOG, S. 10/11/19.

⁶⁸ Vgl. Ebd., S. 10/11/17/19.

dessen den Einbezug einer kindlichen Perspektive hin. Interessant wäre zu analysieren, wie das Buch diesbezüglich im Vergleich zu anderen Werken für die gleiche Zielgruppe abschneidet. Dies müsste allerdings in Form einer weiterführenden Untersuchung bearbeitet werden, die aufgrund der daraus folgenden Komplexität nicht Teil dieser Arbeit sein kann. Der kurze Blick auf den sprachlichen Einsatz wird nun abgelöst von einer Kurzanalyse einer Doppelseite aus dem Buch, die sich an der Bilderbuchanalyse nach Staiger (2014) bezogen auf die Darstellung der Shoah orientieren soll.

4.1.2 Die Visualisierung des Albtraums

Staiger (2014) schreibt selbst, dass sein fünf-dimensionales Modell nicht als streng zu verfolgende Checkliste zu benutzen ist, sondern vielmehr als mögliches Analyseinstrument für gezielte Fragestellungen.⁶⁹ Daher soll im Kontext des Buchs die Wirkung von Benis Albtraum – welcher durch die Schilderung der Fluchterfahrung seiner Großmutter ausgelöst wird - analysiert werden. Die Relevanz der Interpretation in Bezug auf eine kindliche Rezeption wird abschließend herausgestellt und darauf eingegangen, warum die Szene überhaupt als Beispiel für die Thematisierung der Shoah zu interpretieren ist.

Um die Szene in das Werk selbst einzuordnen, bedarf es eines allgemeinen Überblicks. Zum Gesamtaufbau des Buches lässt sich zunächst sagen, dass die Aufteilung von Bild und Schrifttext einem anreichernden Verhältnis entspricht. Gemeint ist, dass das Zeichensystem Bild die Informationsgabe des Zeichensystems Schrift mit zusätzlichen oder vertiefenden Informationen ausstattet, bzw. veranschaulicht. Von den sechszwanzig Seiten Inhalt sind fünfzehn beschriftet und der Rest mit Bildern versehen. Dadurch, dass der Text kaum von Fremdwörtern durchsetzt und der Satzbau auf normale Parataxen mit ergänzenden Hypotaxen beschränkt ist, die in der Komplexität aber überschaubar sind, erscheint die Sprache kindgerecht.⁷⁰ Die zu analysierende Szene, welche im Schrifttextteil nur wenig Raum einnimmt, ist durch komplexere Hypotaxen und Ausrufesätze in der Darstellung chaotischer und dynamischer konzipiert, was wiederum die Feststellung eines anreichernden Verhältnisses von Text und Bild bestärkt.⁷¹ Die Binnenerzählung ist überwiegend in personaler Erzählform, nicht multiperspektivisch und mit einer internen Fokalisierung geschrieben. Die Darstellung mentaler Prozesse ist daher einseitig aus Benis Perspektive gestaltet, was sich z.B. darin äußert, dass

⁶⁹ Vgl. Michael Staiger, „Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse.“ In: Julia Knopf/Ulf Abraham (Hgg.), *Bilderbücher. Theorie*. Baltmannsweiler 2014 (Deutschdidaktik für die Primarstufe, Bd. 1), S. 12–23, hier S. 21.

⁷⁰ Zum Gebrauch von Fremdwörtern: Die doppelte Leser*innenschaft wurde bereits angerissen und so ist auch an dieser Stelle wieder auf sie zu verweisen. Fremd sind bestimmte Wörter mit jüdischer Konnotation nur für potenziell nicht-jüdische Rezipient*innen. Begriffe, die sich auf den Nationalsozialismus beziehen, erweitern den Rahmen jedoch wiederum für beide Gruppen. Dass also die „Fremdwörter“ im Text nicht für alle fremd sind, spricht für die doppelte Leser*innenschaft und stellt in diesem Kontext das Glossar heraus, auf das sich im Kapitel zum jüdischen Leben erneut fokussiert werden soll.

⁷¹ Vgl. BOG, S. 20-24.

dem Verhalten der Großmutter zunächst mit Unverständnis aufgrund fehlenden Hintergrundwissens begegnet wird. Dieses Hintergrundwissen wird auch aus narrativer Position für die Rezipient*innen nicht ausgestaltet oder ergänzt.⁷² Was die Raumbeschreibung anbelangt, ist festzustellen, dass der Hauptteil der Erzählung in der Wohnung der Großeltern stattfindet. Dynamisch wird die Geschichte insofern, als dass ein Spaziergang und ein Besuch im Café andere Räume einleiten, die auf inhaltlicher Ebene zum Dialog über die Vergangenheit anregen.⁷³ Die Wohnung bleibt auf funktioneller und semantischer Ebene aber trotzdem der Ort der kritischen Auseinandersetzung mit der Fluchterfahrung der Großeltern und übt darüber hinaus die Funktion eines wertfreien Rahmens für Beni aus, in welchem er ehrlich und neugierig sein darf. So ist auch die Alptraumsequenz in diesen Rahmen einzuordnen. Zur zeitlichen Komponente der Geschichte ist hinzuzufügen, dass nicht ganz deutlich wird, in welchen Zeitraum die Handlung genau einzuordnen ist. Eine Einordnung nach der Jahrtausendwende erscheint aufgrund der Darstellung dreier Generationen logisch, klare Zugehörigkeiten zu einer bestimmten Zeit, welche z.B. durch die Schilderung aktueller politischer oder gesellschaftlicher Verhältnisse sichtbar gemacht werden, werden jedoch vermieden. Eine mögliche Interpretation ist, dass diese bewusste Auslassung stilistisch dazu eingesetzt wurde, um die Zeitlosigkeit der Erzählung herauszustellen und um zu markieren, dass der Dialog über die Vergangenheit unabhängig von Zeit immer relevant sein sollte. Eine so konstruierte immer aktuelle Erzählung präsentiert sich als Möglichkeit, in die fortwährende Kommunikation eingebunden zu werden und dem Vergessen entgegenzuwirken.

Weiterhin ist die Historie der konkreten Sequenz thematisch in den Bereichen *Fluchterfahrung* und *kindliche Verarbeitung intergenerationalen Traumas* einzuordnen. Beni verarbeitet die Erzählungen der Großmutter in Form des Alptraus, der persönliche Elemente mit ebendiesen Schilderungen verknüpft. Interessant ist nun, die gestalteten Bilderbuchseiten der Alptraumsequenz auf Basis der vorab erläuterten Dimensionen näher zu betrachten, und dann auf die vorab genannten beiden Aspekte der kindlichen Rezeption und der Klassifikation als Shoah-Darstellung einzugehen.⁷⁴

Die Doppelseite ist farblich in Gelb-, Orange- und Rottönen gehalten und weist keine starken Kontraste auf. Im Vordergrund sind die im Text beschriebenen persönlichen Gegenstände von Beni zu erkennen; Würfel, ein Fußball, Schultensilien, ein Apfel und die Fußballkarten. Im Zentrum des Vordergrunds steht Benis Rucksack mit verzierter Fratze, der sich an ein Skateboard krallt und im Begriff ist, Benis Gegenstände zu verschlingen. Der Mittelgrund ist schlicht gehalten, wodurch der Fokus eindeutig dem Vordergrund zukommt. Das einzig konkret Sichtbare sind Reihen von Zugsitzen auf der linken Seite. Der Hintergrund ist nicht mit weiteren Elementen versehen und es ist nur bunte, reflektierende Folie zu erkennen, die den Raum begrenzt. Zur bildnerischen Technik ist zu sagen, dass collagenartig und mehrdimensional gearbeitet wurde. Die Künstlerin Anna Adam hat

⁷² Vgl. Ebd., S. 10.

⁷³ Vgl. Ebd., S. 14-17.

⁷⁴ Vgl. Ebd., S. 22-23.

die Konzeption der einzelnen Bilder übernommen und ihre Zeichnungen mit verschiedenen anderen Materialien in Wechselwirkung gesetzt. So wirkt die beschriebene Szene durch die Fotografie der zusammengesetzten Elemente realer und dynamischer. Einen weiteren Beitrag hierzu leistet die Bildkomposition. Während andere gestaltete Flächen in Zusammenspiel mit dem geschriebenen Text funktionieren - meist eine Seite Text und daneben das Bild -, nimmt diese Szene eine ganze Doppelseite ein. Der Text zur Szene besteht nur aus einem kurzen Absatz und reichert das Bild hauptsächlich mit zusätzlichen Informationen an. Dies verschafft ihm eher eine begleitende als eine richtungsgebende Wirkung, und lässt die Aufmerksamkeit auf den Bildseiten ruhen. In dieser Dynamik der reziproken Ergänzung ist auffällig, dass zur detaillierten Beschreibung der Flucht im Zug und des Verlusts des Rucksacks keine vollständig entsprechende bildliche Darstellung erfolgt. Diese explizite Auslassung markiert den Dialog mit der Stille, der mittels Staskewitschs (2023) Ausführungen herausgestellt wurde.

Wenn den kindlichen Rezipient*innen keine vorgefertigten Bilder angeboten werden, können die auf narrativer Ebene formulierten Erinnerungen unterschiedliche Vorstellungsbilder initiieren, die nicht zu vorab festgelegten Vergangenheitsbildern führen. Ihre Bedeutung für die Gegenwart kann rezeptionenseitig unterschiedlich und eigenständig gebildet werden.⁷⁶

Auf erzählter Ebene ist dies in Beni persönlicher Verarbeitung der Erzählung der Großmutter ausgestaltet. Wie bereits im Kapitel zum kollektiven Gedächtnis herausgestellt wurde, entwickelt die Figur eigene Assoziationen mit der Verfolgung der Jüd*innen, was die Aufmerksamkeit dabei auf eine der neuen Generation zugehörigen Form der Vergangenheitsdarstellung lenkt. In künstlerischer Form wurde dies von Anna Adam aufgenommen, die somit eine Parallelität in der Konzeption der Hauptfigur Beni zu gleichaltrigen Rezipient*innen markiert. Eva Lezzi schreibt zu ihrer Zusammenarbeit mit der Illustratorin für die Gestaltung der Bildseiten, dass Anna Adam einen in der Darstellung realistischen Beitrag zur Repräsentation jüdischer Kunst in deutschen Kontexten leistet.⁷⁷ Alle Bücher der Reihe sind dialogisch aufgebaut und bezeichnen eine anreichernde Kommunikation von Text und Bild - wie sie bereits beschrieben wurde -, die in Konsequenz „etwas Drittes und Neues, eine weitere Form der Transkulturalität“⁷⁸ entstehen lässt. Dieser Bezug auf Transkulturalität ist interessant und spielt laut eigener Aussage der Autorin in den Beni-Büchern eine wichtige Rolle. Lezzi (2018) spricht dann von einer Darstellung der „Pluralisierung des Judentums“⁷⁹ und bezieht sich auf die

⁷⁶ Larissa Carolin Jagdschian, „Das Gedächtnis des Bilderbuchs – Postmemoriale Perspektiven auf die Verfolgung im Dritten Reich in intergenerationellen Bilderbüchern.“ In: Susanne Drogi/Nadine Naugk (Hgg.), *Begegnungen von Jung und Alt in der Kinder- und Jugendliteratur. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*. Berlin: 2024 (Literatur – Medien – Didaktik, Bd. 8), S. 45–61, hier S. 55.

⁷⁷ Vgl. Lezzi, *Religion im Werk von Eva Lezzi*, S. 147.

⁷⁸ Ebd., S. 148.

⁷⁹ Ebd., S. 149.

authentische Repräsentation von Diversität, die mithilfe der besonderen Konzeptionsform in den Beni-Büchern dargestellt werden soll. Die Normalität eines jüdischen Familienlebens in Deutschlands Hauptstadt in der künstlerischen Darstellung verweist auf das Anliegen einer stereotypfreien Abbildung jüdischer Lebensrealität. Hierauf soll im Kapitel zur Darstellung jüdischen Lebens jedoch konkret Bezug genommen werden. Dieser kurze Einschub zur Bildsprache der Reihe war nun insofern relevant, als dass auch die Albtraumszene als ein Teil dieser speziell jüdischen Kunst einzuordnen ist. Sie stellt die kindliche Verarbeitung von traumatischer Familiengeschichte dar. Jagdschian (2024) verweist, bezogen auf das Buch, auf den bereits diskutierten Begriff der Postmemory nach Hirsch (2008) und das kulturelle bzw. kommunikative Gedächtnis nach Assmann (2013). Durch die fehlende explizite Sichtbarmachung der Flucht und Verfolgung im erzählten Rahmen wird der mündlichen Weitererzählung mehr Wert zugeschrieben und aufgezeigt, wie individuelle Erinnerung im familiären und geschützten Rahmen weitergegeben werden kann.⁸⁰ Aus diesem Grund besteht nach Jagdschian (2024) eine Zuordnung zur postmemorialen Erinnerung nach Hirsch (2008). Darüber hinaus wird der Gegenwartsbezug betont, der von der Geschichte in den Mittelpunkt gerückt wird, indem die Großmutter in der Café-Konfrontation mit den fremden Damen von Antisemitismus und Nazis im heutigen Kontext spricht:

Individuelle Erinnerungen werden somit in der erzählten Welt nicht allein als Rückblick in die Vergangenheit konzipiert, sondern aus den Vergangenheitsversionen werden die gesellschaftlichen Umgangs- und Sichtweisen in der erzählten Gegenwart deutlich.⁸¹

An dieser Stelle verortet Jagdschian (2024) die Konzeption der Vergangenheitserinnerung im Buch in aktuelle Gesellschaftszustände und akzentuiert die Aktualität des Dialogs über Vergangenheit. Was an dieser Stelle jedoch nicht explizit herausgehoben wird, ist die Vorbildfunktion, die dieses Buch in jenem Kontext erfüllen kann. Im Kapitel zum kollektiven Gedächtnis wurde die Leerstelle zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis diskutiert. Durch die Aussagen der Großmutter, die auf erzählter Ebene das Weiterbestehen von Antisemitismus auf die Vergangenheit zurückführt und so die Korrelation von heutigem Hass zu den vergangenen Ereignissen markiert, wird der Dialog im Rahmen des Buches in die Gegenwart verlängert. Es bleibt dennoch eine eigene, individuelle Erinnerung, die porträtiert wird und durch die Erzählung aus kindlicher Perspektive einer Distanz unterliegt, die authentisch die Distanz zwischen Enkel*ingeneration und Großelterngeneration unterstreicht. Diese Distanz äußert sich darin, dass die Erzählungen der Großmutter „nicht als imaginativer Bewusstseinsinhalt der nachfolgenden Enkel*ingeneration“⁸² charakterisiert sind, was durch die fehlende Vorstellungskraft Benis für das Geschehene und seine anschließende Verarbeitung im Albtraum sichtbar gemacht wird. Diese Veranschaulichung des Dialogs und die

⁸⁰ Vgl. Jagdschian, *Postmemoriale Perspektiven*, S. 55.

⁸¹ Ebd., S. 56.

⁸² Ebd.

nachfolgende Aushandlung des Enkels ist als authentisch einzustufen und bietet gleichzeitig die Möglichkeit, Unverständnis und Wissenslücken durch „die nicht professionellen Vermittler*innen“⁸³ auszugleichen bzw. zu füllen. Dieser Anschlusskommunikation wird sich im Kapitel 4 vertiefend gewidmet. Jagdschian (2024) bezieht sich in ihren Ausführungen außerdem auf das Bilderbuch als Medium und seine Funktion im kollektiven Gedächtnis:

In dem Gespräch wird das Erinnern zu einem privaten und vertrauten Prozess, der eine Verallgemeinerung aufgrund der Nutzung bestimmter bildlicher Ikonen (z.B. des Judensterns) vermeidet. Die fehlende Visualisierung des individuellen Erinnerns deutet auf ein weiteres Merkmal der Bilderbücher als Medien des kollektiven Gedächtnisses hin.⁸⁴

Medien haben eine konservierende Funktion für Erinnerung, wie im einleitenden Kapitel zum kollektiven Gedächtnis bereits herausgestellt wurde und somit auch Bilderbücher. Jagdschian (2024) spricht davon, dass die Visualisierung und Sichtbarmachung zur Konservierung der Vergangenheit im kollektiven Gedächtnis beiträgt und folglich, dass fehlende Abbildungen die Rezipient*innen vor die Herausforderung stellen, Geschichte in eigene Bilder zu fassen.⁸⁵ *Da Beni, Oma und ihr Geheimnis* auf diese Visualisierung generell verzichtet, wird die Vermutung zugelassen, dass das Buch der Verankerung von Erinnerung im kollektiven Gedächtnis nicht zuspield, bzw. die graphische Darstellung nicht zum Zweck der Verankerung benutzt. Dieser Zustand verweist allerdings bereits auf einen Wandel des kollektiven Gedächtnisses. Der im Vordergrund stehende Dialog und der vordergründige Blick auf historische Ereignisse aus der Perspektive der dritten Generation markieren eine Positionierung, die dem Blickwinkel der künftigen Generationen entspricht. Diese Generationen werden es sein, die fortan die deutsche Erinnerungskultur und die Sicht auf deutsche Geschichte prägen.

⁸³ Ebd.

⁸⁴ Ebd., S. 55.

⁸⁵ Vgl. Ebd., S. 56.

4.2 Intergenerationale Beziehungen und der Wert eines fortführenden Dialogs in *Beni, Oma und ihr Geheimnis*

Es ist bereits angeklungen, dass die Beziehung der Figuren untereinander und ihre jeweilige Rolleneinnahme eine wichtige Position einnimmt. Im Folgenden soll der Blick auf diese präsentierten Figurenkonstellationen geschärft werden, um die Wirkung der Erzählweise herauszustellen und sie im Fazit in die bereits erarbeiteten Erkenntnisse einzuordnen. Drei Figuren gilt im Kontext dieser Arbeit das Hauptinteresse. Neben Beni und der Großmutter als Hauptfiguren tritt die Mutter zum Ende der Erzählung in den Fokus. Die Geschichte umfasst auf diese Weise drei verschiedene Generationszugehörigkeiten. Exemplarisch steht demnach die Oma für die erste, die Mutter für die zweite und Beni für die dritte Generation. Interessant ist es an dieser Stelle die Begriffe der *hinge generation* und der *bridging generation* anzuführen, die jeweils von Hoffman (2004) und Jilovsky (2015) in den Erinnerungsdiskurs eingebracht wurden. Hoffman (2004) beschreibt aus eigener Perspektive, wie die zweite Generation als die *hinge generation* wie ein buchstäbliches Scharnier bzw. Drehgelenk funktioniert.⁸⁶ Was an dieser Darstellung nun heraussticht, ist das Hinweisen der Autorin auf die Möglichkeit des freien Umgangs mit den Erinnerungen, die von der Elterngeneration an die zweite Generation übertragen wurden. So kann das erlangte Wissen entweder in der Geschichte gestaltet oder zum Mythos gemacht werden.⁸⁷ Eine durch die fehlende Distanz schwerfallende Abgrenzung bringt die Kinder der Überlebenden in die Situation, für sich selbst zu entscheiden, wie offen mit den Ereignissen umgegangen werden soll.⁸⁸ Die daraus entstehende Gelegenheit einer vollständigen Abgrenzung zu den übermittelten Erinnerungen erwächst hier aus Hoffmans Ausführungen.⁸⁹ Dass mit dieser Entscheidung *für* eine Abgrenzung auch die Entscheidung *gegen* den Dialog einhergeht, ist als problematisch einzustufen. Der Pflicht, das Vergangene niemals zu vergessen, würde auf diese Weise entsagt und Hemmungen, den Geschehnissen Raum zu geben, würden begünstigt werden. Dieser Aspekt wurde bereits von Messerschmidt (2008) aufgenommen (Vgl. Kapitel *Das kollektive Gedächtnis nach Halbwachs, Assmann und Erll*). Die sog. *bridging generation* als Generation der Brücke wird von Jilovsky (2015) als distanziert beobachtend charakterisiert.⁹⁰ Die wichtigste Funktion, die ebenjene Brückengeneration erfüllt, schildert Jilovsky (2015) folgendermaßen: „[...] [*T*]he *bridging generation*, a term which describes their role connecting lived memories of the past with people of the future, born after the last eyewitness has passed away“.⁹¹ Jilovsky (2015) stellt so heraus, dass es die Brückengeneration als Element im Erinnerungsprozess nicht

⁸⁶ Vgl. Hoffman, *After Such Knowledge*, S. xv.

⁸⁷ Vgl. Ebd.

⁸⁸ Vgl. Ebd.

⁸⁹ Die Autorin stellt jedoch ebenfalls heraus, dass sich durch die entstandene Freiheit ein Raum für mögliche Fragen ergibt, der der zweiten Generation für die eigene Auseinandersetzung zusteht (vgl. S. ix–xv).

⁹⁰ Vgl. Esther Jilovsky, *Remembering the Holocaust. Generations, Witnessing and Place*. London 2015, S. 94.

⁹¹ Ebd.

nur gibt, sondern dass sie auch eine äußerst wichtige Funktion ausübt, nämlich als Bindeglied zwischen Vergangenenem und Zukünftigem zu stehen. Werden die beiden Definitionen nun auf das Buch übertragen, ergibt sich die Aufteilung eines Beni, der zur *bridging generation* gehört und seiner Mutter, die die *hinge generation* darstellt. Diese Zuteilung soll sich im Folgenden nur auf die Mutter beziehen, da die Rollen des Vaters und des Großvaters in der Erzählung nicht vordergründig sind. Allenfalls der Unterschied in der Beziehung von Beni zum Großvater in Kontrast zur Großmutter soll betrachtet werden. Hier soll die These aufgestellt werden, dass die Figur des Beni als Stellvertreter der *bridging generation* die Möglichkeit eröffnet, die Ereignisse für Rezipient*innen kommender Generationen verständlicher und zugänglicher zu machen. Schirrmeister (2023) beschreibt das Buch von Lezzi und Adam als eines den „Generation Gap. Lektüren“⁹² zugeordnetes. Die Ausgestaltung der Generationenzugehörigkeit⁹³ lässt sich in Form verschiedener Aspekte deutlich herausstellen. Zunächst steht das Geheimnis als „exklusiv, nur zwischen diesen beiden geteiltes Wissen“.⁹⁴ Schirrmeister (2023) bezieht sich dabei auf die geschilderte Fluchterfahrung der Großmutter und die darin begründete Vergesslichkeit.⁹⁵ Das Geheimnis lässt sich dennoch differenziert deuten, bzw. unterliegt einer Mehrdeutigkeit in der Interpretation. Als erstes taucht das Konstrukt des Geheimnisses in der Spielsituation im Wohnzimmer auf. Beni wirft den Kaktus des Großvaters beim Spielen mit dem Rennauto um und fürchtet negative Konsequenzen, als die Großmutter ihm zur Hilfe eilt und eine Notlüge erfindet, die der Opa ihr glaubt. „Beni schaut seine Oma ganz verwundert an, sie war doch gar nicht dabei beim Doppellooping, aber sie zwinkert ihm zu und da nickt Beni heftig, ja, so war es, so ist der Kaktus leider umgekippt.“⁹⁶ Die Großmutter behält also zuerst ein Geheimnis für sich und erscheint Beni auf Augenhöhe. Hier deutet sich bereits der Hinweis auf eine exklusive Beziehung der beiden unter Ausschluss der anderen Figuren an. An zweite Stelle tritt nun die Erzählung der Fluchterfahrung der Oma, welche sie im familiären Kreis das erste Mal zu erzählen scheint. Deutlich wird das an Benis Reaktion. Er weiß eigentlich um die Erfahrungen der Großeltern im Kontext der Shoah: „[...] Du weißt ja, sie wollten die Juden sogar alle töten. Also musste ich weg von Berlin.“ Natürlich weiß Beni das. Oma erzählt oft von früher, dann erinnert sie sich an ganz viele Dinge und vergisst nichts.“⁹⁷ Die Erzählung, die bei Beni zu einem Albtraum führt, ist ihm jedoch neu und macht ihm Angst: „Beni macht sich ganz klein auf dem Sofa, er zieht seine Beine hoch und umklammert sie mit beiden Armen.“⁹⁸ Sie schließt ihn hier also in ihr persönliches Geheimnis mit ein, zu dem er sich schwer abgrenzen kann. Parallel existiert die permanent aufkeimende Demenz der Oma, welche sich u.a. in der

⁹² Sebastian Schirrmeister, „Von Lücken und Brücken. Leerstellen, Abwesenheiten und narrative Nähe in Texten der dritten Generation.“ In: *Yearbook for European Jewish Literature Studies 10/1 2023*, S. 27-40, hier S. 31.

⁹³ Hier wird sich nun auf die Definitionen von Hoffman und Jilovsky bezogen.

⁹⁴ Ebd.

⁹⁵ Vgl. Ebd.

⁹⁶ BOG, S. 14.

⁹⁷ Ebd., S. 10.

⁹⁸ Ebd., S. 19.

Auswahl der Socken äußert. Sie passen nicht zusammen und sind kaputt. Beni hat dafür zunächst kein Verständnis. Als er seine Großmutter jedoch mit der starken Meinung der Mutter konfrontiert sieht – sie verurteilt die Großmutter für ihre dauerhafte Unordnung⁹⁹ –, setzt er sich für sie ein und die Oma macht sich danach im Geheimen mit Beni über die ordentlichen und farblosen Strümpfe der Mutter lustig.¹⁰⁰ Der Wortlaut dieses kleinen Austauschs bleibt jedoch sowohl der Mutter als auch den Leser*innen verborgen. Das Geheimnis besteht also auch an dieser Stelle. Gestalterisch fällt auf der letzten Seite ein Wechsel in der Fokalisierung auf. Bis zum Ende wurde personal erzählt und eine interne Fokalisierung verfolgt. Die letzte Seite wechselt parallel zum Gespräch zwischen der Oma und Beni zur Nullfokalisierung. Die Leser*innen sind von dem Austausch ausgeschlossen und auf Seite der Mutter positioniert. Dieser scheinbar bewusste Einsatz der Nullfokalisierung verstärkt die Wirkung einer geheimen, geteilten Information und forciert den bereits erarbeiteten Aspekt einer Solidarisierung zwischen der ersten und der dritten Generation, welcher auch von Messerschmidt (2008) herausgestellt wurde. Schirrmeister (2023) spricht an dieser Stelle von einer „generationenübergreifenden Allianz“¹⁰¹, die hier zwischen Beni und der Großmutter besteht und mit der die Mutter konfrontiert. Ihr Ausschluss führt zu einer exklusiven Zweisamkeit der durch die Geheimnisse verbundenen Figuren und macht auf die besondere Beziehung der beiden aufmerksam. Ein „Bindungsauftrag“¹⁰² wird hier erfüllt. Schirrmeister (2023) nimmt direkt Bezug auf Jilovskys (2015) Metapher der Brücke und schreibt dazu Folgendes: „Sie etablieren die Beziehung der Erzähler*innen sowohl zu den Großeltern als auch zu den Leser*innen – ganz im Sinne von Jilovskys Bild einer Brücke, die gleichermaßen in die Vergangenheit wie in die Zukunft reicht.“¹⁰³ Weiterführend ist die enge Beziehung von Oma und Beni in der Verbundenheit der geteilten Bräuche jüdischer Religion geschildert. Hierauf soll im Kapitel zur allgemeinen Darstellung jüdischen Lebens im Buch noch weiter eingegangen werden. An dieser Stelle sei jedoch bereits gesagt, dass Beni seine eigene jüdische Identität eher im Handeln der Großeltern und speziell der Großmutter bestätigt sieht. Dem steht das Handeln der Mutter kontrastiv gegenüber. Schirrmeister (2023) macht auf die generationelle Lücke im Roman *Zwischen Du und Ich* aufmerksam und zeigt auf, dass der zweiten Generation die Verbindung zur eigenen Religion fehlt, während die dritte Generation durch Verbundenheit zur ersten ihr wesentlich näher ist.¹⁰⁴ Es lässt sich anhand dieser Ausführung eine Parallele in *Beni, Oma und ihr Geheimnis* feststellen, die nach dem gleichen Muster verläuft. Beni feiert mit seinen Großeltern zusammen Schabbat und praktiziert die traditionellen Handlungen, während begleitend erzählt wird, wie die Mutter, die selbst Jüdin ist, den Schabbat öfter vergisst und vom nicht-jüdischen Vater daran erinnert werden muss.¹⁰⁵ Hieraus wird deutlich, dass der Besuch bei den Großeltern

⁹⁹ Vgl. Ebd., S. 27.

¹⁰⁰ Vgl. Ebd., S. 27f.

¹⁰¹ Schirrmeister, *Von Lücken und Brücken*, S. 31.

¹⁰² Ebd., S. 38 [H.i.O.]

¹⁰³ Ebd.

¹⁰⁴ Vgl. Ebd., S. 34.

¹⁰⁵ Vgl. BOG, S. 8.

für Beni über den ersichtlichen Grund des Beieinanderseins hinausgeht und vielmehr von tieferer identitätsstiftender Bedeutung ist. Diese geschilderte Verbundenheit der beiden Figuren kommt vor allem in Form der bereits beschriebenen Allianzbildung zum Vorschein, die in der Literatur zu Großeltern-Kind-Beziehungen keine Seltenheit ist. John-Wenndorf und Zielinski (2024) sprechen in diesem Kontext von einer „Kopplizenschaft“¹⁰⁶, die auf unterschiedlichste Weise in Kinderliteratur ausgestaltet ist. Die sich auf das Kinderbuch *Opa, warum hast du Falten?* (2023) von David Grossman beziehenden Ausführungen der Autor*innen können ebenfalls auf *Beni, Oma und ihr Geheimnis* projiziert werden. So wird die titelgebende Frage von Grossmans Werk als „distanzlose‘ Frage, die eines besonderen Vertrauens bedarf“¹⁰⁷ geschildert. Auch in *Beni, Oma und ihr Geheimnis* ist eine solche Form der kindlichen Neugier wiederzufinden, wenn Beni die Großmutter mutig nach dem Grund ihrer Vergesslichkeit fragt.¹⁰⁸ Im Prozess des Erzählens kann das Erzählte zudem zu etwas Eigenem gestaltet werden - John-Wenndorf und Zielinski (2024) sprechen in diesem Rahmen von einer „eigenen, gemeinsamen Geschichte“.¹⁰⁹ In Übertragung auf das Buch könnte diese eigene Geschichte als Ausgestaltung der Kopplizenschaft dem Dialog zwischen Beni und der Großmutter in der Interaktion mit der Mutter entsprechen und das exklusive Geheimnis hervorheben, welches im Wortlaut selbst den Leser*innen verborgen bleibt. „Das Moment des Erzählens innerhalb der aufgerufenen Kinderliteratur ist innerliterarisch, interaktionsästhetisch betrachtet ein wertvolles Band, das die beiden Generationen zusammenknüpft“.¹¹⁰ Dieses Zitat macht wieder auf die Metapher der Brücke nach Jilovsky (2015) aufmerksam, welche zunächst nur in Bezug auf Benis Figur als stellvertretend für die dritte Generation angewendet wurde. Dass das Erzählen selbst eine überbrückende Funktion erfüllt, wird an dem schließlich neu entwickelten Verständnis von Beni gegenüber seiner Großmutter deutlich, indem er sich seiner Mutter gegenüber über deren Verständnislosigkeit empört. Die erste Generation macht an dieser Stelle speziell der dritten und nicht der zweiten Generation das Zugeständnis, die durch die *natürliche* Distanz entstandene Unwissenheit auszuhalten und gerade deshalb Fragen zu beantworten und zu erzählen. Diese Tatsache bestätigt erneut Benis Rolle als Bindeglied zwischen Vergangenheit und Gegenwart. John-Wenndorf und Zielinski (2024) stellen heraus, dass die Konstellation von Kopplizenschaft nur funktioniert, wenn dem Erzählten Raum gegeben wird und es jemanden gibt, „der zuhört und das Gesagte ernst nimmt“.¹¹¹ Dass sich die Figur der Mutter dieser Funktion entsagt, lässt sich an dem bereits aufgezeigten Ausschluss aus der Konversation erkennen. Diese Ehrlichkeit und

¹⁰⁶ Carolin John-Wenndorf/Sascha Zielinski, „Verbündete im Eigensinn – Von Großeltern und Enkel*innen in der Kinderliteratur seit den 2000er Jahren.“ In: Susanne Drogi/Nadine Naugk (Hgg.), *Begegnungen von Jung und Alt in der Kinder- und Jugendliteratur. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*. Berlin 2024 (Literatur – Medien – Didaktik, Bd. 8), S. 117-134, hier S. 124.

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Vgl. BOG, S. 18.

¹⁰⁹ John-Wenndorf/Zielinski, *Verbündete im Eigensinn*, S. 125.

¹¹⁰ Ebd.

¹¹¹ Ebd.

Zuwendung im Dialog und das Erzählen selbst sind einem der drei Faktoren zuzuordnen, die eine Komplizenschaft nach John-Wenndorf und Zielinski (2024) bestätigen. Die Erzählprozesse werden vermehrt durch erinnerungskonservierende Medien wie den Brief einer Freundin der Oma oder die Fotos im Familienalbum eingeleitet.¹¹² Darüber hinaus kommt dem „Vollführen gemeinsamer, außergewöhnlicher Tätigkeiten“¹¹³ als Bestandteil einer Komplizenschaft große Relevanz zu und ist in *Beni, Oma und ihr Geheimnis* in mehreren Szenarien wiederzufinden. Zwar gleichen diese Tätigkeiten nicht denen in der Form des gemeinsamen Regenspicks, welches in dem Buch *„Oma!“, schreit der Frieder* von Gudrun Meb beschrieben und von den Autor*innen angeführt wird. Dennoch ist vor allem die Großmutter diejenige, die mit ihm kocht, die Alben anschaut, von früher erzählt, ihm beim Spielen Gesellschaft leistet, mit Beni herumalbert und ihm nach seinem Albtraum Trost spendet. All diese Szenarien sind nicht zwangsläufig außergewöhnlich, die Begleitung durch die Großmutter in jedem einzelnen von ihnen spricht jedoch für die Tiefe der Beziehung zwischen Beni und ihr und lässt deshalb auch die Interpretation einer Komplizenschaft zu.

Der letzte Aspekt einer herrschaftsfreien Kommunikation zwischen den Figuren, die Wenndorf und Zielinski (2024) unter der interaktionistischen Ausgestaltung anführen, schließt an diese vorherige Ausführung an.¹¹⁴ Gemeinsame Tätigkeiten führen - wie bereits herausgestellt - zu einem gemeinsamen Dialog, der geprägt ist von Ernsthaftigkeit, Verbundenheit gegenüber anderen sowie Witz und Kreativität. In diesem Rahmen ist Beni frei, seiner Großmutter alle brennenden Fragen zu stellen, ohne mit Zurechtweisung rechnen zu müssen. Diese stilistische Darstellung einer offenen Kommunikation spricht für ein gleichwertiges Verhältnis der Figuren zueinander und entspricht dem von den Autor*innen herausgestellten Bestehen „herrschaftsfreier Empathie zwischen Großelternfigur und Enkelkind“.¹¹⁵

Das Buch schafft es demnach, in allen drei Aspekten eine Beziehung der beiden Charaktere zu zeichnen, die exklusiv nach außen erscheint, emotionalen Tiefgang durch ein neu erarbeitetes Vertrauen verbildlicht und ein Verhältnis von Nähe und Distanz aufmacht. Dies entspricht nach der Analyse mehrerer Werke von John-Wenndorf und Zielinski (2024) einem gängigeren Muster in der Darstellung intergenerationaler Beziehungen zwischen Großeltern und Enkelkind. Diese Herausstellungen lassen die Frage zu, inwiefern nun genau diese Form der Gründlichkeit in der Darstellung des generationenübergreifenden Verhältnisses von Lezzi und Adam zu einem authentischen Gefühl in der Rezeption des Werkes führen kann. Der Verstehensprozess von Beni wirkt glaubwürdig durch eine Lernkurve dargestellt. Das anfängliche gezeigte Unverständnis wird irritiert durch die Geschichte der Großmutter und den Dialog, den Beni dadurch erfährt. Die Rezipient*innen begleiten den Jungen in dieser Entwicklung und erleben, wie der Figur die Gründe für das großmütterliche Verhalten visualisiert werden. Deutlich sichtbar gemacht

¹¹² Vgl. BOG, S. 8-10.

¹¹³ John-Wenndorf/Zielinski, *Verbündete im Eigensinn*, S. 131.

¹¹⁴ Vgl. Ebd., S. 126.

¹¹⁵ Ebd., S. 127.

wird Benis Verständnis schließlich durch die Schlusszene, in der er sich auf die Seite seiner Oma schlägt. Dieser dargestellte authentische Lernprozess, der auch von Fehlern geprägt sein darf, lädt zu einer Auseinandersetzung in der Rezeption sein. Dabei kann die Thematik des Vertrauensvorschlusses angerissen und schließlich herausgestellt werden, wie viel Wert einer im Vertrauen geteilten Information zukommt. Gerade in Bezug auf den möglichen Einsatz des Buches im schulischen Kontext und die Anschlusskommunikation erscheint dieser Aspekt besonders ertragreich.

Die Darstellung der Beziehung der beiden Hauptfiguren ist demnach für Rezipient*innen, bemessen an der Exklusivität und der Offenheit in der Gestaltung der Tätigkeiten und Dialoge, als sehr authentisch einzuschätzen. Das Anknüpfen auf inhaltlicher Ebene wird in der Anschlusskommunikation daher genau über dieses erhöhte Maß einer ehrlichen und lebensnahen Erzählung ermöglicht. Die Besonderheit des präsentierten Austauschs mit Blick auf den bereits diskutierten Begriff der *floating gap* bestärkt die Annahme, dass den Rezipient*innen eine Brücke zum anhaltenden Dialog über die Shoah und vergangene Lebensrealitäten in Form des Buchs geboten wird. Es werden ausreichend Impulse in Bezug auf intergenerationale Verhältnisse geliefert, welche zu einem eigenen Mitteilen anregen können.

4.3 Die Normalität jüdischen Lebens in Deutschland in *Beni, Oma und ihr Geheimnis* und kontextuelle Faktoren jüdischer Kinderliteratur auf dem deutschen Buchmarkt

Nachdem nun die Figurenkonstellationen bezogen auf intergenerationale Aspekte untersucht wurden und vorab die Auseinandersetzung mit der Shoah-Darstellung stattgefunden hat, wird nun der Bogen zum abschließenden Teil der Analyse geschlagen. Ein Blick ins Buch und eine allgemeine Einschätzung aktueller jüdischer Kinderliteratur sollen den Teil zu *Beni, Oma und ihr Geheimnis* abrunden und eine Überleitung zum letzten inhaltlichen Abschnitt dieser Arbeit schaffen.

Die Begegnung mit jüdischer Tradition wird keinesfalls langsam in der Erzählung angebahnt, sondern begegnet den Rezipient*innen sogleich in der ersten Kapitelüberschrift, die den jüdischen Ruhetag Schabbat beschreibt.¹¹⁶ Es tauchen nacheinander jüdische Begriffe auf; das Lichterfest Chanukka und Chanukka-Lieder sowie das Jiddische und Hebräische werden erwähnt.¹¹⁷ Hier schließt Benis Beschreibung des Schabbat-Gebets, der Tradition des Brotbrechens und Weintrinkens an.¹¹⁸ Die Integration dieser Schilderungen zum jüdischen Ruhetag wirkt unabdingbar und authentisch und kommt durch die Logik der Erzählung zunächst ohne nähere Definitionen bzw. Erklärung der Begriffe aus. Die Leser*innen werden eingeführt in einen jüdischen Alltag, der wie in nicht-jüdischen Familien auch vom Feiern religiöser Feste und der Interaktion zwischen Großmutter und Enkel geprägt sein kann. Diese „Beiläufigkeit jüdischer Aspekte inmitten eines

¹¹⁶ Vgl. BOG, S. 3.

¹¹⁷ Vgl. Ebd.

¹¹⁸ Vgl. Ebd., S. 7-8.

„gewöhnlichen“ Familienalltags“¹¹⁹ ist die Besonderheit dieser Darstellung. So finden sich jüdische Protagonist*innen in anderen Erzählungen vermehrt in der Position wieder, zwar eine jüdische Identität zu besitzen, die für die Ausgrenzung und Diskriminierung als ursächlich dargestellt wird, jüdische Praktiken dann jedoch nicht in Handlungen zu repräsentieren.¹²⁰ Der jüdischen Individualität auf diese Weise im Einsatz als Quasi-Stilmittel zu begegnen, verzerrt daher die eigentliche Normalität jüdischen Lebens. Glasenapp (2009) integriert die Begrifflichkeit der doppelten Außenperspektive, die solche Erzählungen meist prägt.¹²¹ Gemeint ist, dass nicht-jüdische Autor*innen eine Geschichte erzählen, die perspektivisch nicht-jüdische Protagonist*innen in Kontakt zu jüdischen Akteur*innen begleiten. Im Zuge dieser doppelten Außenperspektive also werden Unterschiede zwischen Judentum und Christentum sichtbar gemacht und gleichauf Gemeinsamkeiten aufgedeckt – vorrangig von den jüdischen Charakteren -, die dann zu einem verbindenden Element zusammengeführt werden. Dem Aspekt der Andersartigkeit soll so entgegengewirkt werden, was nach Glasenapp (2009) der Ring-Parabel von Lessing sehr nahekommt.¹²² Was bei Glasenapp (2009) in Form des Vergleichs als Kritik zu deuten ist, lässt sich vertiefend kritisch hinterfragen. Jüdischen Figuren wird in ebendiesen Erzählkontexten die Verantwortung zugeschrieben, die nicht-jüdische Figur zu belehren und selbst Aufklärungsarbeit zu leisten. Dieser Zustand verzerrt den Blick auf eine religiöse Minderheit mit grausamer Verfolgungsgeschichte in Deutschland, die nicht in der Position sein sollte, Rechenschaft abzulegen. Eine solche „didaktische Überformung“¹²³ ist also Teil der erwähnten zu leistenden Aufklärungsarbeit jüdischer Charaktere in Kinder- und Jugendliteratur im thematischen Rahmen. Glasenapp (2009) hinterfragt diese fragmentarische Darstellung und stellt weiterhin heraus, dass z.B. eine reine Reduzierung jüdischer Lebensweisen auf die Shoah nicht durch fehlende Kinder- und Jugendliteratur begünstigt werden darf.¹²⁴ Dieser Fokus auf jüdische Verfolgungsgeschichte birgt das Risiko einer Verortung des Judentums in der Vergangenheit und negiert wohlmöglich einen Gegenwartsbezug.¹²⁵ Aus diesen Ausführungen ist zu schließen, dass der diskutierte Unterrepräsentation entgegengewirkt werden muss. *Beni, Oma und ihr Geheimnis* als ein solches Werk einzuschätzen, begründet sich auf verschiedenen Überlegungen. Zunächst bricht das Werk mit der doppelten Außenperspektive: Eva Lezzi ist selbst Jüdin und betitelt das Schreiben über religiöse Praktiken als „Alternative zu einer Festschreibung der Juden als Opfer“.¹²⁶ Interessant ist

¹¹⁹ Lezzi, *Religion im Werk von Eva Lezzi*, S. 146.

¹²⁰ Vgl. Gabriele von Glasenapp, „Religiöse Aspekte des Judentums in der Kinder- und Jugendliteratur“ 2009. In: Georg Langenhorst (Hg.), *Gestatten: Gott! Religion in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*. München 2011, S. 126–136, hier S. 130.

¹²¹ Vgl. Ebd., S. 132.

¹²² Vgl. Ebd., S. 133.

¹²³ Ebd., S. 135.

¹²⁴ Vgl. Ebd., S. 136.

¹²⁵ Vgl. Georg Langenhorst, „(...) als ob sie singen würde (...)“ Literarische Welten für in Deutschland lebende jüdische Kinder. Religion im Werk von Eva Lezzi (Außensicht). In: Mirjam Zimmermann/Jana Mikota (Hgg.), *Doppelinterpretationen – Religion in der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler 2018, S. 157–163, hier S. 157.

¹²⁶ Lezzi, *Religion im Werk von Eva Lezzi*, S. 152.

auch, dass sie – wie bereits in vorherigen Abschnitten erläutert – aktiv für eine doppelte Leser*innenschaft schreiben möchte, wobei sie die klare Einteilung in jeweils eine Kategorie hinterfragt. Benis Vater als Christ bricht z.B. mit dieser Binariät und trägt als Figur so zur Repräsentation interreligiöser Familien bei.¹²⁷

Was bisher noch keine Erwähnung gefunden hat, ist der Einsatz des Glossars, welches der Haupterzählung angehängt ist. Zehn Begriffe sind dort notiert, die einerseits auf jüdisches Leben bezogen sind und andererseits auf den historischen Aspekt der Geschichte.¹²⁸ Lezzi schreibt in den Erläuterungen zu Schabbat, Challe und Seder jeweils aus personaler Perspektive und markiert auf diese Weise die eigene Zugehörigkeit zur jüdischen Religion.¹²⁹ Die Beschreibungen zur Shoah umfassen die vier Definitionen „Nazis“, „Deportationen“, „Anti-Semiten“ und „Neonazis“.¹³⁰ Es fällt auf, dass der Begriff *Holocaust* oder *Shoah* hier ausgespart wird, da er in den Beschreibungen der Großmutter ebenfalls nicht vorkommt. Es scheint ein bewusster Verzicht auf die bekannten Bezeichnungen zu sein. Diese bewusste Lücke lässt sich wieder mithilfe der Ausführungen Staskewitschs (2023) deuten und macht den Wert von Anschlusskommunikation deutlich. Nicht nur auf der Ebene, die die historische Dimension der Erzählung umfasst, sondern auch auf der, die sich auf die jüdischen Traditionen bezieht. Der Gebrauch eines Glossars im Anhang einer Geschichte führt zu der Frage, warum der Bedarf danach existiert. Die Konzeption des Glossars in *Beni, Oma und ihr Geheimnis* dient der Erklärung fremder Begriffe – in diesem Fall mehrheitlich für nicht-jüdische Leser*innen – und markiert den wissentlichen Einsatz von der Autorin.¹³¹ Der Einsatz allein kann schon darauf verweisen, dass die Inhalte der Erzählung anders und unbekannt sind und wohlmöglich eine Differenz aufmachen, die wiederum auf die betroffene Gruppe ausgeweitet wird. Im Fall des hier behandelten Buchs ist das Glossar jedoch auch für die doppelte Leser*innenschaft ausgelegt, da nicht nur rein jüdisch-konnotierte Termini, sondern ebenfalls diejenigen zur Shoah erklärt werden. Lezzis Anspruch ist trotzdem der eines nicht-didaktischen Kinderbuchs.¹³² Die Didaktisierung jüdischer Erzählungen trägt, wie bereits diskutiert, eher zu einer verzerrten Darstellung ebendieser bei. Dass das Glossar dennoch zur Anschlusskommunikation mit Kindern genutzt werden kann, um sich z.B. bewusst auf Gegensätze einzulassen und christliche Traditionen mit jüdischen zu vergleichen, ist dabei nicht ausgeschlossen.¹³³ Darüber hinaus bindet das Buch jüdische Lebensweisen in einen normalen Familienalltag mit ein, der die Normalität der familiären Beziehung in den Vordergrund rückt und so jeglicher Fremdheit bzw. Andersartigkeit begegnet. Die Repräsentation auch jugendlicher Interessen eingebettet in einen religiös-geprägten, familiären Rahmen ist für Lezzi der Maßstab der Beni-Bücher.¹³⁴ Die Erinnerung an die Vergangenheit aus Sicht des Enkelkinds darf dabei geprägt sein

¹²⁷ Vgl. Ebd., S. 146.

¹²⁸ Vgl. BOG, S. 29-30.

¹²⁹ Vgl. Ebd.

¹³⁰ Vgl. Ebd.

¹³¹ Vgl. Langenhorst, *Literarische Welten*, S. 159.

¹³² Vgl. Lezzi, *Religion im Werk von Eva Lezzi*, S. 146.

¹³³ Vgl. Langenhorst, *Literarische Welten*, S. 161f.

¹³⁴ Vgl. Lezzi, *Religion im Werk von Eva Lezzi*, S. 146.

von Unverständnis und Scham und wirkt trotzdem in dem Rahmen, der dieser Vergangenheitsbeschäftigung zugeschrieben ist.¹³⁵ Lezzis Grundsatz der Repräsentation einer transkulturellen jüdischen Lebensweise wurde bereits herausgestellt. Der Verzicht auf Stereotype und auf die Selektion bestimmter religiöser Aspekte zu stilistischen Zwecken ist daher das Ziel. Da auch der schulische Rahmen und die Eingliederung des Werks in ebendiesen zur Sprache kommt, ist vorab festzustellen, wie wichtig auch in Bildungsinstitutionen und speziell im schulischen Dialog die Abkehr von stereotypen Darstellungen ist. Dass hierauf bezogen im Unterricht gelegentlich der Bogen zu Israel und einer direkten Verknüpfung zum Judentum in Deutschland vorgenommen wird, ist ebenso als problematisch einzustufen, wie die Lokalisierung der Religion im Kontext der vergangenen historischen Ereignisse.¹³⁶ Gerade dieser erste Aspekt erscheint doch vor der Tatsache relevant, wie sich Antisemitismus in Deutschland entwickelt. Das Bundesamt für Verfassungsschutz hat eine aktuelle Analyse der Jahre 2022/2023 zu Antisemitismus in verschiedenen Bereichen veröffentlicht und unter anderem herausgestellt, dass vor allem seit dem erneuten Aufkommen des Nah-Ost-Konflikts direkt nach den Ereignissen im Oktober 2023 vermehrt antisemitisch motivierte Straftaten zu verzeichnen waren.¹³⁷ Zwar sank der Anteil danach wieder auf sein vorheriges Level, dennoch machen diese Zahlen auf ein weiterhin bestehendes Antisemitismus-Problem in Deutschland aufmerksam. Die Studie bestätigt ebenfalls, dass besonders rechtes Gedankengut mit antisemitisch motivierten Straftaten korreliert, vor allem auf ein langes Zeitintervall bezogen.¹³⁸ Werden diese Erkenntnisse nun mit den politischen Bewegungen in Deutschland in Relation gesetzt, die u.a. mit dem Wachstum allgemeiner Fremdenfeindlichkeit und der Verharmlosung des Nationalsozialismus bzw. der Shoah einhergehen, wird deutlich, welche Konsequenzen für alle deutschen Minderheiten und auch die Gruppe der Jüd*innen real werden.¹³⁹ Politischer Antisemitismus, der sich in seiner Argumentation meist auf eine vermeintliche jüdische Weltverschwörung stützt oder rassistischer Antisemitismus begründet auf bestimmten Stereotypen – auch zu finden im religiösen, israelbezogenen, sekundären und sozialen Antisemitismus – sind als Fragmente des Antisemitismus in Deutschland zu beschreiben.¹⁴⁰ All diesen Formen gemein sind also bestimmte Vorurteile und Klischees, die dazu genutzt werden, ein verzerrtes und falsches Bild der jüdischen Gemeinschaft aufzubauen und dieses Bild zur Rechtfertigung von Hass und Hetze zu benutzen. Dass dieser Zyklus der Verfolgung und des Judenhasses ohne ein reflektiertes Einschreiten und Aufklärung über antisemitische Stereotype wohlmöglich kein Ende findet, zeigen solche Daten. Umso wichtiger erscheint dann eine besonders frühe Aufklärung im Sinne einer

¹³⁵ Vgl. Ebd., S. 149.

¹³⁶ Vgl. Langenhorst, *Literarische Welten*, S. 161.

¹³⁷ Vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz, *Lagebild Antisemitismus 2022/2023*. Hg. v. Bundesamt für Verfassungsschutz. Köln Mai 2024, hier S. 22.

¹³⁸ Vgl. Ebd., S. 23.

¹³⁹ Vgl. Andreas Zick/Nico Mokros, „Rechtsextreme Einstellungen in der Mitte.“ In: Andreas Zick/Beate Küpper/Nico Mokros (Hgg.), *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Bonn 2023, S. 53–89, hier ab S 68.

¹⁴⁰ Vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz, *Lagebild*, S. 11.

diskriminierungsabbauenden Literacy-Erfahrung. Der Fokus liegt dabei darauf, inwiefern jüdische Kinder- und Jugendliteratur einen Beitrag dazu leisten kann. Die Beni-Bücher sind für Rezipient*innen ab acht Jahren konzipiert und legen damit schon einen Altersfokus auf Kinder in der Grundschule.¹⁴¹ Dass die Hauptfigur Beni acht Jahre alt ist, trägt dabei ebenfalls zu einer möglichen Identifikation der jungen Leser*innen bei und macht den frühen Einsatz der Geschichte im Schulkontext noch denkbarer. Die Identifikation wird insofern erweitert, als dass Beni als Grundschüler mit durchschnittlichen Hobbies wie Skateboardfahren oder seinem Interesse an Piraten und Rennautos dargestellt wird.¹⁴² Diese Darstellung des Charakters lässt sich erneut auf die doppelte Leser*innenschaft von Lezzi (2018) beziehen. Einerseits erfahren jüdische Leser*innen die Repräsentation eigener Lebensweisen in Kinderliteratur, andererseits werden nicht-jüdische Rezipient*innen auf ihre möglichen Stereotype implizit hingewiesen und zum Revidieren angeregt.

Jüdische Akteure lassen sich nicht mehr reduzieren auf ihre Rolle als Opfer bzw. Überlebende des Holocaust, sie eignen sich mit ihren religiösen Attributen und Ritualen auch nicht mehr für exotische Projektionen, sondern sie sind ein selbstverständlicher Teil eines mittlerweile von zahlreichen Heterogenitäten geprägten Alltags.¹⁴³

Dem fälschlich Exotischen muss also mittels authentischer Repräsentation entgegengewirkt werden. Der aktuelle Buchmarkt jüdischer Kinder- und Jugendliteratur – repräsentiert durch jüdische Autor*innen und Gestalter*innen - befindet sich allerdings immer noch in einer Konstruktions- und Aufbauphase, die sich in ihrer jetzigen Vielzahl mit der Masse der Kinder- und Jugendmedien vor dem Genozid nicht vergleichen lässt.¹⁴⁴ Der Ariella-Verlag zum Beispiel – gegründet 2010 von Myriam Halberstam - soll diesen Aufbau unterstützen und stellt sich als wichtiges Projekt in der Veröffentlichung jüdischer Kinderliteratur heraus. Mit aktuell siebenunddreißig Werken begegnet der Verlag der Diversität jüdischen Lebens in Deutschland; reichend von der Thematisierung jüdischer Feiertage und Familienleben bis hin zur Annäherung an deutschen Antisemitismus.¹⁴⁵ Die Shoah selbst wird erst in wenigen Werken aktiv repräsentiert. Das begründet Halberstam (2016) damit, dass der Fokus auf zukunftsorientierte und positive Themen gelenkt werden will, ohne den ständigen Bezug zu der stets präsenten familiären Vergangenheit, mit der jüdische Kinder während des Aufwachsens sowieso konfrontiert

¹⁴¹ Vgl. Langenhorst, *Literarische Welten*, S. 161.

¹⁴² Vgl. BOG, S. 12-14.

¹⁴³ Gabriele von Glasenapp, „Zwischen exotischer Projektionsfläche und ewigem Opferstatus. Konfigurationen des Jüdischen in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur.“ In: Jana Mikota/Claudia Maria Pecher/Gabriele von Glasenapp (Hgg.), *Literarisch-kulturelle Begegnungen mit dem Judentum. Beiträge zur kinderliterarischen Fachöffentlichkeit*. Baltmannsweiler 2016 (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, Bd. 45), S. 7–22, hier S. 19.

¹⁴⁴ Vgl. Lezzi, *Religion im Werk von Eva Lezzi*, S. 149.

¹⁴⁵ Vgl. Ariella Verlag. Ariella Books 2024: Unsere Bücher. <https://ariella-verlag.de/unsere-buecher/> [zuletzt aufgerufen am 26.06.2024]

werden.¹⁴⁶ Dieses Argument entspricht dem bereits diskutierten Wunsch danach, das Judentum nicht nur im Vergangenen zu verorten oder ihm Facettenreichtum und Dynamik abzusprechen. Halberstam (2016) weist auf die Gefahr hin, „dass eine zu frühe Begegnung mit der Shoah Kindern von der Shoah betroffener Familien die Selbstverständlichkeit des eigenen Daseins nimmt“.¹⁴⁷ Der Bestand des Verlags wächst jedoch stetig und somit der Raum für jene Bücher, die sich der Shoah aus kindlicher Perspektive annähern, zumal der Ariella Verlag „sich dem Auftrag der Aufklärung über das Judentum sowie dem gemeinsamen Zusammenleben in gegenseitigem Respekt aller Kulturen in Deutschland verpflichtet fühlt“.¹⁴⁸ Was darüber hinaus interessant ist, ist die erste Handreichung zum Kinderbuch „Selma und Anton – Die Geschichte einer langen Freundschaft“, die der Ariella Verlag in seinem Angebot verzeichnet.¹⁴⁹ Dieser Leitfaden für Lehrende markiert den eindeutig didaktischen Wert des Buchs und den Anspruch, „Präventionsarbeit zu leisten und Vorurteilsstrukturen entgegenzuwirken“.¹⁵⁰ In der Beschreibung zur Handreichung wird auf die Unsicherheit von Lehrkräften zum Thema verwiesen und die darauffolgende Umschiffung eines offenen Dialogs.¹⁵¹ Solche Zusatzmaterialien können diesen fehlenden Dialog anbahnen und unterstützen, Begriffe erklären, einen historischen Überblick geben sowie Möglichkeiten zur kritischen Auseinandersetzung mit Schüler*innen bereitstellen.

Da dieses Konzept sich nun eindeutig an Lehrer*innen richtet, kann der Bogen wieder zurück zu den anfänglich erörterten Ausführungen Adornos gespannt werden, der explizit die Relevanz einer Erziehung der Erzieher betonte. Die Didaktisierung jüdischer Geschichten im Rahmen einer einseitigen Darstellung der jüdischen Charaktere wurde bereits kritisiert. Die Didaktisierung durch Handreichungen wie diese ist jedoch eine andere. Die Aufgabe liegt bei den Erwachsenen, eine passende Anschlusskommunikation zu ermöglichen und die Belehrung nicht mehr innerhalb der erzählten Geschichten stattfinden zu lassen. Auf diesem Weg behalten jüdische Erzählungen ihre Authentizität bei und Geschichten über die Shoah können sich von Allgemeinplätzen in der Darstellung lösen. Das Glossar in *Beni, Oma und ihr Geheimnis* tritt beispielsweise als ein solches Angebot der Anschlusskommunikation auf. Lezzis Anspruch einer nicht-didaktisierten Geschichte kann gewahrt werden, während die Vorlesenden in die Position einer kritischen Auseinandersetzung gerückt werden. Zwar nicht in Form einer ausgearbeiteten Handreichung wie es nun bei dem Buch „Selma und Anton – Die Geschichte einer langen Freundschaft“ der Fall ist – diese ist außerdem für den expliziten Einsatz in

¹⁴⁶ Vgl. Myriam Halberstam, „Der Ariella Verlag. Der erste jüdische Kinder- und Jugendbuchverlag in Deutschland. Ein Erfahrungsbericht.“ In: Jana Mikota/Claudia Maria Pecher/Gabriele von Glasenapp (Hgg.), *Literarisch-kulturelle Begegnungen mit dem Judentum. Beiträge zur kinderliterarischen Fachöffentlichkeit*. Baltmannsweiler 2016 (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, Bd. 45), S. 103–114, hier S. 112.

¹⁴⁷ Ebd.

¹⁴⁸ Ebd.

¹⁴⁹ Vgl. Ariella Verlag. Ariella Books 2024. Handreichung. <https://ariella-verlag.de/handreichung/> [zuletzt aufgerufen am 26.06.2024]

¹⁵⁰ Ebd.

¹⁵¹ Vgl. Ebd.

der Schule konzipiert – sondern in kleinerem Rahmen, indem der von Jagdschian (2024) benannten „professionellen (u.a. Kindergärtner*in, Lehrer*in) oder nicht-professionellen Vermittler*in (u.a. Elternteil, Großeltern, Geschwister)“¹⁵² die Handlungsoptionen eines reflektierten Dialogs überlassen wird. Die Erziehung der Erzieher hebt sich bezogen auf den Ariella Verlag also deutlich durch das Angebot der Handreichung und bei *Beni, Oma und ihr Geheimnis* durch das Glossar hervor. Der Ariella Verlag macht in diesem Fall auf eine Möglichkeit aufmerksam, mit dem historischen Gegenstand im Unterricht umzugehen. Das erfolgreiche Bestehen des Verlags und die Diversität im Bestand ist in Deutschland seit der Shoah bisher einzigartig. Zwar veröffentlicht der Hentrich & Hentrich Verlag, in dem auch *Beni, Oma und ihr Geheimnis* erschienen ist, auch ausnahmslos jüdische Literatur – davon besteht ein großer Teil jedoch aus Werken für Erwachsene.¹⁵³ Die Motivation hinter der Gründung des Ariella Verlags liegt bei Halberstam (2023) u.a. darin, dass vor allem jüdische Kinderbücher lange Zeit nur auf Englisch in den USA veröffentlicht wurden und vorrangig jüdische Jugendliteratur in Deutschland den Markt dominiert hat.¹⁵⁴ Das Ziel soll es daher langfristig sein, die besprochene Handreichung von der KMK in den Lehrplan integrieren zu lassen, mit dem Ziel für die betroffenen Fachkräfte, „sich selbst in Bezug auf Antisemitismus weiterzubilden“.¹⁵⁵ Dieser Wunsch der Autorin und die Tatsache eines florierenden Verlags für jüdische Kinderliteratur sowie bestehende Bücher wie *Beni, Oma und ihr Geheimnis* markieren wohlmöglich schon den zu Beginn dieser Arbeit diskutierten Wandel des kollektiven Gedächtnisses. Dabei wurde von der Medialität gesprochen und inwiefern Medien das kollektive Gedächtnis zu konservieren vermögen. Dass in der medialen Darstellung selbst Vergangenheit erzeugt wird, konnte in der Diskussion auf Basis von Erlls (2017) Ausführungen festgemacht werden. Diese Vergangenheit wurde in bestehenden Kinderbüchern zu Aufklärung über die Shoah bis zur Veröffentlichung der Beni-Reihe oder der Gründung der beiden Verlage oft aus der diskutierten doppelten Außenperspektive generiert. Dass nun seit einigen Jahren diese doppelte Außenperspektive durch genannte Prozesse abgelöst und die Repräsentation aktueller jüdischer Lebensweisen in deutscher Kinderliteratur unumgänglich wird, spricht außerdem für einen aktuellen Wandel des kollektiven Gedächtnisses.

Um nach dieser themenspezifischen Analyse den Weg zur Diskussion der Ergebnisse und zum Fazit zu bereiten, soll hieran anschließend eine Einschätzung folgen, inwiefern das Buch *Beni, Oma und ihr Geheimnis* sein Potenzial im Rahmen von Schule erreichen kann. Es wird dabei vielmehr um den Wert der Lektüre für interreligiöses Lernen mit dem Schwerpunkt auf Diskriminierungsabbau gehen, als um konkrete Umsetzungsoptionen für ein spezifisches Unterrichtsfach. Die

¹⁵² Jagdschian, *Postmemoriale Perspektiven*, S. 49

¹⁵³ Vgl. Hentrich & Hentrich. Der Verlag für jüdische Kultur und Zeitgeschichte 2024. <https://www.hentrichhentrich.de/> [zuletzt aufgerufen am 26.06.2024]

¹⁵⁴ Vgl. Sharon Adler, „Myriam Halberstam: ‚Vorbilder und Bücher können ganz wichtige Impulse setzen.‘“ In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Deutschland Archiv*. 30.05.2023. www.bpb.de/521475 [zuletzt aufgerufen am 26.06.2024]

¹⁵⁵ Ebd.

Erziehung der Erzieher im Hinterkopf behaltend, wird der Blick auf die Shoah als Unterrichtsthema in der fächerübergreifenden Behandlung gerichtet.

5. Potenzial des Kinderbuchs für Lehrkräfte und den Einsatz in interreligiösen Lernszenarien

Es stellt sich nun abschließend die Frage, wie mit den Ergebnissen und Erkenntnissen der Auseinandersetzung mit dem behandelten Kinderbuch umgegangen werden soll, bzw. welcher Wert ihnen zukommt. Daher schafft dieses abschließende Kapitel einen Ausblick auf die mögliche Funktion des Buchs und den Einsatz im Unterricht im Rahmen einer Professionalisierung von Lehrkräften zum Themengebiet Shoah. Bisher wurde kaum auf das Bilderbuch als Teil von Literacy-Erfahrung und seine Rolle als erstes Sozialisationsmedium eingegangen. Abraham und Knopf (2014) stellen die Funktion von Bilderbüchern heraus, die sich traditionell in einem dialogischen Bereich befindet.¹⁵⁶ Dieser Dialog soll zu Interaktivität im Vorleseprozess der Vermittler*innen und Multiplikator*innen anregen und sich dann darin äußern, Kinder zum Fragenstellen, dem Darstellen eigener Ideen oder dem Anstellen von Vermutungen zur Erzählung anzuregen.¹⁵⁷ Dem Prinzip der Bilderbuchbehandlung liegt demnach eine Form des selbstentdeckenden Lernens zugrunde, die vor allem darauf abzielt, den Gedanken und Einfällen der Rezipient*innen genug Freiraum zu lassen. Das Thema des Textes kann dabei in der Anschlusskommunikation auf unterschiedlichsten Wegen vertieft werden; „von der Diskussion über die kreative Umsetzung und die Vertiefung durch passende Sachbücher bis Bewegungselementen und musikalischer Begleitung“.¹⁵⁸ Diese Offenheit in der Gestaltung macht bereits deutlich, welches Potenzial dem dialogischen Vorlesen selbst innewohnt. Eine Einheit zum Buch ist nicht abhängig von strikten Vorgaben und kann demnach frei an bedeutungsschwere Themen angeglichen werden. Die Schwerpunktsetzung der Anschlusskommunikation auf die Shoah bezogen, ist folglich ebenfalls frei von einem festen Rahmen. Ob im Kontext des behandelten Buchs *Beni, Oma und ihr Geheimnis* nun jüdisches Leben in Deutschland eine angehängte Vertiefung erhält oder sich der Shoah zugewandt wird, ist abhängig von der professionellen Vermittlungsinstanz. Die Offenheit des Konzepts macht es Kindern leichter, eigene Erfahrungen und Vorstellungen zu teilen und Fragen zu stellen, die dann in einem wertfreien Raum unter professioneller Begleitung aufgenommen und vertieft werden können.

Mit Blick auf die Erkenntnisse der bisherigen Erarbeitungen wird der Eindruck erweckt, dass die Behandlung der Jüd*innenverfolgung zwangsläufig in einem

¹⁵⁶ Vgl. Ulf Abraham/Julia Knopf: „Bilderbücher in den Bildungsstandards und im Deutschunterricht.“ In: Julia Knopf/Ulf Abraham (Hgg.), *Bilderbücher. Praxis*. Baltmannsweiler 2014 (Deutschdidaktik für die Primarstufe, Bd. 2), S. 3–10, hier S. 5.

¹⁵⁷ Vgl. Christine Kranz, „Dialogisches Vorlesen und Anschlusskommunikation. Die Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung der Lesefähigkeit.“ In: Julia Knopf/Ulf Abraham (Hgg.), *Bilderbücher. Praxis*. Baltmannsweiler 2014 (Deutschdidaktik für die Primarstufe, Bd. 2), S. 18–22, hier S. 19.

¹⁵⁸ Ebd.

solchen offenen Rahmen stattfinden muss. Grund dafür ist die Form, in der Bilderbücher „eine erste Begegnung mit Vergangenheitsbildern ermöglichen, die zum Aufbau des kollektiven Gedächtnisses beitragen“.¹⁵⁹ Hier wird der Bezug zum kulturellen Erinnerungswert der Bilderbücher wieder deutlich. Jagdschian (2024) geht darauf bezogen davon aus, dass Ikonen – z.B. die Darstellung des Judensterns in Bilderbüchern – durch das Auslösen unterschiedlicher Assoziationen den Anreiz schaffen können, sich über eine bestimmte Vergangenheit auszutauschen.¹⁶⁰ Ein solcher stiller Impuls z.B. in Form einer Bilderbuchseite visualisiert den Rahmen des Dialogs für Schüler*innen und ebnet den Weg für Ideen und eigene Erfahrungen, die zu der Ikone geteilt werden dürfen. Jene Ikonen manifestieren sich als kollektives Wissen – sind auf diese Weise also Teil des kollektiven Gedächtnisses: „Aufgrund der Relationierung des Wiederholten enthüllt sich im selbstreferentiellen Modus die mit der bildlichen und narrativen Darstellung transportierte Bedeutung der Ikonen für das Verständnis von Vergangenheit(en)“.¹⁶¹ Einer Ikone kann durch die hier beschriebene Beständigkeit ihres Seins also eine Funktion der Überdauerung kollektiven Wissenswandels zugeschrieben werden. Das eröffnet die Möglichkeit, über gesellschaftliche Veränderung hinaus – im Rahmen der Shoah also z.B. das Aussterben der Zeitzeug*innengeneration – einen realitätsnahen und lebendigen Zugang zur Vergangenheit zu konservieren. Gerade dieser Aspekt hebt sich bezogen auf den schulischen Kontext als besonders nützlich hervor. Der Gebrauch von Ikonen in Bilderbüchern kann es folglich leisten, Vergangenheit zu konstruieren und die frühe historische Wissensvermittlung zu unterstützen. In *Beni, Oma und ihr Geheimnis* sind Ikonen wie der Judenstern in der bildlichen Darstellung nicht präsent, wie bereits im Kapitel zur Darstellung der Shoah herausgestellt wurde. Auf der einen Seite erfüllt dies den stilistischen Zweck der Nicht-Darstellbarkeit individueller Erinnerungen.¹⁶² Auf der anderen Seite fehlt ein möglicher erster Anhaltspunkt, um ins Gespräch über die Geschichte zu kommen. In dieser Zweiseitigkeit wird der Möglichkeitsraum der Anschlusskommunikation sichtbar und der Anspruch an Multiplikator*innen, die Entscheidung zugunsten einer bestimmten Annäherung zu treffen. Die Komplexität des Sachverhalts und die Anforderungen, denen die Lehrkräfte gerecht werden müssen, stellen sich an dieser Stelle erneut heraus. Dass es dabei zu Überforderung und zu einem Zurückschrecken vor der unterrichtlichen Auseinandersetzung bei Lehrenden kommen kann, ist nicht auszuschließen. Eine intensive Fort- und Weiterbildung in diesem Bereich und ein Ausblick für werdende Lehrkräfte, die sich noch im Studium befinden wäre daher geboten.

Inwiefern nun interreligiöses Lernen ebenfalls Teil dieses unmittelbaren Dialogs zu einem bestimmten Buch sein muss oder sich doch langfristig in der Behandlung im Unterricht etabliert, ist zu diskutieren. Der Abbau von Stereotypen muss dabei im Vordergrund stehen. Ein Zusammenspiel aus diskriminierungsabbauenden Maßnahmen und interreligiösem Lernen sollte an dieser Stelle anzustreben sein.

¹⁵⁹ Jagdschian, *Postmemoriale Perspektiven*, S. 46.

¹⁶⁰ Vgl. Ebd., S. 49.

¹⁶¹ Ebd.

¹⁶² Vgl. Ebd., S. 55.

Der Anti-Bias-Ansatz konzentriert sich z.B. konkret auf diesen Diskriminierungsabbau. Das aus den USA stammende Konzept von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips war für die Kleinkindpädagogik angedacht und war nach dem Ende der Apartheid der 90er Jahre dazu gedacht, rassistisches und diskriminierendes Gedankengut direkt zum Zwecke einer Aufklärung zu konfrontieren und zu berichtigen.¹⁶³ Der Ansatz orientiert sich darüber hinaus an den Kinderrechtskonventionen und bezieht sich auf das Recht von Kindern, der kritischen Begegnung von Stereotypen und verschiedenen Formen der Diskriminierung mit Lösungsansätzen durch Schule zu begegnen.¹⁶⁴ Die Grundsätze des Anti-Bias-Ansatzes beziehen sich daher neben der Arbeit an der eigenen Identität und der Zugehörigkeit zu Gruppendynamiken ebenfalls auf ein zu entwickelndes Vielfaltsbewusstsein, der Auseinandersetzung mit Vorurteilen und eigenen Diskriminierungsmustern sowie dem aktiven Entgegensetzen dieser Strukturen.¹⁶⁵

Zur Frage, warum genau Grundschulen von der Arbeit mit diesen Grundsätzen profitieren können, beschreibt das Netzwerk mitunter folgende zwei Aspekte: „Das Werte- und Normensystem von jüngeren Kindern kann gegenüber dem von Jugendlichen noch leichter verändert werden. [...] Die Grundschule erreicht im Rahmen der bestehenden Schulpflicht prinzipiell alle Kinder.“¹⁶⁶ Diese zwei Punkte entsprechen dem Anliegen dieser Arbeit, auf diskriminierungsabbauende und vielfaltsfördernde Möglichkeiten im Unterricht aufmerksam zu machen, welche frühe Prävention als Ziel haben. Die Anti-Bias-Methode verfolgt genau diesen Anspruch. Dabei ist ein Entwurf für die konkrete Umsetzung nicht vordergründig, sondern das Generieren der Erkenntnis, dass *Beni, Oma und ihr Geheimnis* sehr wohl Teil einer solchen Umsetzung sein kann, bzw. sich in den Rahmen eines solchen und auch vergleichbarer Ansätze einordnen lässt. Das Buch ermöglicht zum Einen eine Anschlusskommunikation zur Shoah, welche durch das Glossar unterstützt wird, und bezieht sich zum Anderen auf jüdisches Leben in Deutschland, welches eine wertfreie und authentische Darstellung erfährt. Diese beiden Aspekte sind verwoben mit einer Erzählung, die kindliche Lebenswelten und die Relevanz generationaler Verhältnisse anspricht. Die neuen Anforderungen, die sich durch den Wandel des kollektiven Gedächtnisses ergeben und im Laufe dieser Arbeit aufgezeigt wurden, können in der Form also behandelt werden. Das geschieht in einem Rahmen, der Diskriminierung und speziell Antisemitismus entgegenwirkt. Ob das Buch nun im Deutsch-, Religions- oder Sachunterricht der Grundschule behandelt wird, mag aber kaum final zu entscheiden sein. Transkulturelles und interreligiöses Lernen ist vielmehr fächerübergreifend anzustreben. Ein konkretes Konzept für diese interdisziplinäre Behandlung steht jedoch noch aus. Hoffnung machen Konzepte wie die von Halberstam und einzelne Aspekte, die z.B. in einzelnen Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein zu finden sind. Das Fach Evangelische

¹⁶³ Vgl. anti-bias-netzwerk, „Einleitung.“ In: anti-bias-netzwerk (Hg.), *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Freiburg im Breisgau 2016, S. 11–20, hier S. 11.

¹⁶⁴ Vgl. Nele Kontzi/ Žaklina Mamutovič, „Anti-Bias – Ein Ansatz Menschenrechtsbildung in Grundschule umzusetzen.“ In: anti-bias-netzwerk (Hg.), *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Freiburg im Breisgau 2016, S. 35–43, hier S. 38f.

¹⁶⁵ Vgl. Ebd., S. 39.

¹⁶⁶ Ebd., S. 38.

Theologie bietet mit folgendem Ausschnitt unter dem Punkt *Dialogfähigkeit, interreligiöses Lernen und konfessionelle Kooperation* einen Anknüpfungspunkt für die Auseinandersetzung an:

Indem die Schülerinnen und Schüler im Evangelischen Religionsunterricht über Religionen und von Religionen in ihren vielfältigen Zusammenhängen lernen können, leistet das Fach einen eigenständigen Beitrag dazu, Glaubensüberzeugungen, Lebensführung und eigene sowie fremde religiöse Praxis altersangemessen zu reflektieren. Evangelischer Religionsunterricht zielt ferner darauf, die Schülerinnen und Schüler sukzessive zu befähigen, lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von und gegenüber Religiosität zu unterscheiden.¹⁶⁷

Der Dialog zwischen den Religionen und die kritische Reflexion von Diskriminierungsformen kann hier herausgelesen werden. Der Sachunterricht bezieht sich in den Fachanforderungen wiederum auf eine Beschäftigung mit einer diversen Gesellschaft und in diesem Rahmen auf eine Vermittlung der „Grundwerte menschlichen Zusammenlebens“¹⁶⁸, worunter auch die interreligiöse Behandlung fällt. Becher und Otten (2023) fügen einem möglichen Fragenkomplex für die Beschäftigung im Sachunterricht zur Shoah beispielsweise einen Teil zur jüdischen Kultur hinzu, der Schüler*innen das eigene Wissen erweitern und Stereotype zum Fremden revidieren lassen soll.¹⁶⁹ Interessant hieran ist, dass in diesem Konzept die Shoah als Kernthema die Fragen rahmt und der Ausblick auf jüdisches Leben vielmehr als Unterpunkt gestaltet ist. Dem gegenüber steht die vorab beschriebene Möglichkeit, ein literarisches Werk zur jüdischen Lebensrealität als Impuls zu nutzen, um dann den Dialog über Diversität und auch die Shoah anzuschließen. Diese Tatsache macht auf die Möglichkeiten der Zugänge aufmerksam und löst sich von der Festlegung auf einen *richtigen* oder *falschen* Weg der Vermittlung. Diese Erkenntnis lädt Lehrkräfte nun dazu ein, sich der Notwendigkeit einer möglichen fächerübergreifenden Auseinandersetzung und der eigenen Weiterbildung bewusst zu werden. Vor allem in Bezug auf eine immer diversere Schüler*innenschaft, die neue Ansprüche an einen heterogenen Unterricht und einen kritischeren Umgang mit Vergangenheit für ein zukunftsorientiertes und demokratieförderndes Lernen einleitet. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass einem gemeinsamen Ansatz Grund und Boden fehlt und es nur in Ansätzen von den Bildungsministerien Vorgaben gibt oder Einzelpersonen den Fortschritt vorantreiben müssen.

¹⁶⁷ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: *Fachanforderungen Evangelische Religion. Primarstufe/Grundschule*. Kiel 2020, S. 12-13.

¹⁶⁸ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: *Fachanforderungen Sachunterricht. Primarstufe/Grundschule*. Kiel 2019, S. 5 [H.i.O].

¹⁶⁹ Vgl. Andrea Becher/Michael Otten, „Weder überfordern noch bagatellisieren. Mit Kindern Nationalsozialismus und Holocaust thematisieren.“ In: *Grundschule Sachunterricht 99/3 (2023)*, S. 2–6, hier S. 5.

6. Fazit/Ausblick

Es konnte deutlich gemacht werden, wie *Beni, Oma und ihr Geheimnis* auf verschiedenen Ebenen eine Wirkung entwickelt. Indizien für eine Eingliederung in den Diskurs über den Wandel des kollektiven Gedächtnisses in Deutschland haben sich sowohl in Bezug auf die Darstellung der Shoah manifestiert – in diesem Rahmen die Anpassung in der Gestaltung an die Erinnerungsrealität der nachkommen Generationen – als auch hinsichtlich der im Buch geschilderten intergenerationalen Verhältnisse. Die sich vergrößernde Lücke zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis durch weniger werdende Zeitzeug*innen muss von einem anhaltenden Dialog gefüllt werden, der sich in *Beni, Oma und ihr Geheimnis* ausgestaltet hat und somit auf mediale Weise konservierend wirkt. Eine angepasste Erinnerungskultur in Deutschland sollte angepasste Geschichtsvermittlung verfolgen und dialogische Rahmen schaffen, in denen die Erfahrung des Vergangenen authentisch erlebt und nachempfunden werden kann. Die Historizität des Kinderbuchs verwoben in eine ruhige familiäre Erzählung mit nachvollziehbaren und nahbaren Figuren macht ebendies möglich. Das Buch geht demnach mit dem kollektiven Gedächtniswandel und erfüllt neue Anforderungen. Dies geschieht auch bezüglich des Themenkomplexes *Jüdisches Leben*. Der Wandel in der Repräsentation jüdischer Kinderliteratur, vor allem angeregt durch das Entstehen eines Verlags, der gemischte jüdische Kinderliteratur zu diversen Aspekten veröffentlicht, deutet bereits auf eine Transformation des Deutschen Buchmarktes hin. Das Füllen der Lücke, die seit der Shoah immer bestand, spricht ebenfalls für eine Veränderung des deutschen Umgangs mit der Vergangenheit und der Kultur hinter der Opfergruppe. Dieser letzte Punkt ist bezogen auf eine zukunftsgerichtete Erinnerungskultur von immenser Bedeutung. Ein Ablösen jener Gruppe vom jahrzehntelangen Opferstatus hin zur Normalisierung und Sichtbarkeit – insbesondere in Kinderliteratur und im Kontext dieser Arbeit erfahren durch *Beni, Oma und ihr Geheimnis* – sind Ausgestaltungen hiervon. Die Tatsache, dass im Rahmen der veröffentlichten Werke des Ariella Verlags der KMK eine Handreichung vorgeschlagen werden soll, um Lehrkräfte zu schulen und die Shoah und jüdisches Leben für Kinder zugänglich zu machen, untermalt ebenjenes Argument. Unter Berücksichtigung der Ausführungen zur Erziehung aller Lehrenden und Erziehenden nach Adorno, wird die Relevanz eines anzupassenden Lerngegenstandes deutlich. Dabei bedarf es einer Professionalisierung von Lehrkräften, die zur kritischen Auseinandersetzung mit Herausforderungen aktueller gesellschaftlicher Verhältnisse befähigt, welche sich auf eine diverse Schüler*innenschaft auswirken. Das Buch im Rahmen von diskriminierungsabbauenden Maßnahmen einzusetzen, wäre ein möglicher erster Schritt. Besonders bezogen auf den Anspruch interreligiöser Lernszenarien, die in den Fachanforderungen verzeichnet sind und ganz speziell aufgrund von wachsendem Antisemitismus in Deutschland. Die fortlaufende Reproduktion von diskriminierenden Feindbildern und Stereotypen als Folge kann kaum im Sinne einer Demokratieerziehung sein. *Beni, Oma und ihr Geheimnis* setzt an dieser Stelle mit einem offenen Angebot zum Dialog an und bietet auf verschiedenen Ebenen einen Anreiz in der Anschlusskommunikation. Die Frage, ob der

Shoah mit Grundschulkindern bereits begegnet werden darf, erübrigt sich in Anbetracht dieser vielfältigen Einsatzmöglichkeit. Das Buch begegnet dem aktiven Wandel der kollektiven Erinnerung somit auf flexible und neue Weise.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Lezzi, Eva/Adam, Anna. *Beni, Oma und ihr Geheimnis*. Leipzig 2022.

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf/Knopf, Julia. „Bilderbücher in den Bildungsstandards und im Deutschunterricht“. In: Julia Knopf/Ulf Abraham (Hgg.). *Bilderbücher. Praxis*. Baltmannsweiler 2014 (Deutschdidaktik für die Primarstufe, Bd. 2), S. 3–10.

Adorno, Theodor W./Becker, Hellmut/Kadelbach, Gerd. *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. Frankfurt 1973.

anti-bias-netzwerk. „Einleitung“. In: anti-bias-netzwerk (Hg.). *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Freiburg im Breisgau 2016, S. 11–20.

Assmann, Jan. *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München 2013.

Becher, Andrea/Otten, Michael. „Weder überfordern noch bagatellisieren. Mit Kindern Nationalsozialismus und Holocaust thematisieren“. In: *Grundschule Sachunterricht 99/3 (2023)*, S. 2 – 6.

Bundesamt für Verfassungsschutz. *Lagebild Antisemitismus 2022/2023*. Köln Mai 2024.

Corell, Catrin. „Shoah“. In: Torben Fischer/Matthias N. Lorenz (Hgg.). *Lexikon der „Vergangenheitsbewältigung“ in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945*. Bielefeld 2015, Bd. 53, S. 270 – 272.

Dahrendorf, Malte. „Was leistet die ‚zeitgeschichtliche‘ Kinder- und Jugendliteratur für die Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit?“. In: *Neue Sammlung: Vierteljahrszeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 36/3 (1996)*, S. 333 – 353.

Dahrendorf, Malte. „Das zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendbuch zum Thema Faschismus/Nationalsozialismus: Überlegungen zum gesellschaftlichen Stellenwert, zur Eigenart und zur Didaktik“. In: Bernhard Rank/Cornelia Rosebrock (Hgg.). *Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule*. Weinheim 1997, S. 201 – 226.

Erll, Astrid. *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart 2017.

Ewers, Hans-Heino. „Zwischen geschichtlicher Belehrung und autobiographischer Erinnerungsarbeit. Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur von Autorinnen und Autoren der Generation der Kriegs- und Nachkriegskinder.“ In: Hans-Heino Ewers/Ute Dettmar/Gabriele Glasenapp (Hgg.). *Literaturanspruch und Unterhaltungsabsicht. Studien zur Entwicklung der Kinder-*

und Jugendliteratur im späten 20. und frühen 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main 2013 (Bd. 85), S. 129 – 160.

Gansel, Carsten. „‘Einem Kind wäre schon ein einziges Opfer als Anblick zuviel gewesen.’ Der Nationalismus als Gegenstand in der Literatur für Kinder und Jugendliche“. In: Norman Ächtler/Monika Rox-Helmer (Hgg.). *Zwischen Schweigen und Schreiben. Interdisziplinäre Perspektiven auf zeitgeschichtliche Jugendromane von Kisten Boie und Gina Meyer*. Frankfurt am Main 2013 (Literarisches Leben heute, Bd. 3), S. 15 – 37.

Glaserapp, Gabriele von. „Religiöse Aspekte des Judentums in der Kinder- und Jugendliteratur 2009“. In: Georg Langenhorst (Hg.). *Gestatten: Gott! Religion in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*. München 2011, S. 126 – 136.

Glaserapp, Gabriele von. „Zwischen exotischer Projektionsfläche und ewigem Opferstatus. Konfigurationen des Jüdischen in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur.“ In: Jana Mikota/Claudia Maria Pecher/Gabriele von Glaserapp (Hgg.). *Literarisch-kulturelle Begegnungen mit dem Judentum. Beiträge zur kinderliterarischen Fachöffentlichkeit*. Baltmannsweiler 2016 (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, Bd. 45), S. 7 – 22.

Halberstam, Myriam. „Der Ariella Verlag. Der erste jüdische Kinder- und Jugendbuchverlag in Deutschland. Ein Erfahrungsbericht“. In: Jana Mikota/ Claudia Maria Pecher/Gabriele von Glaserapp (Hgg.). *Literarisch-kulturelle Begegnungen mit dem Judentum. Beiträge zur kinderliterarischen Fachöffentlichkeit*. Baltmannsweiler 2016, S. 103 – 114.

Halbwachs, Maurice. *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt am Main 1991.

Hirsch, Marianne. „The Generation of Postmemory“. In: *Poetics today* 29/1 (2008), S. 103 – 128.

Hoffman, Eva. *After Such Knowledge. A Meditation on the Aftermath of the Holocaust*. London 2004.

Jagdschian, Larissa Carolin. „Das Gedächtnis des Bilderbuchs – Postmemoriale Perspektiven auf die Verfolgung im *Dritten Reich* in intergenerationellen Bilderbüchern“. In: Susanne Drogi/Nadine Naugk (Hgg.). *Begegnungen von Jung und Alt in der Kinder- und Jugendliteratur. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*. Berlin 2024 (Literatur – Medien – Didaktik, Bd. 8), S. 45 - 61.

Janssen, Ute. „Holocaust-Serie“. In: Torben Fischer/Matthias N. Lorenz (Hgg.). *Lexikon der ‚Vergangenheitsbewältigung‘ in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945*. Bielefeld 2015, Bd. 53, S. 268 – 270.

Jilovsky, Esther. *Remembering the Holocaust. Generations, Witnessing and Place*. London 2015.

John-Wenndorf, Carolin/Zielinski, Sascha. „Verbündete im Eigensinn – Von Großeltern und Enkel*innen in der Kinderliteratur seit den 2000er Jahren“. In: Susanne Drogi/Nadine Naugk (Hgg.). *Begegnungen von Jung und Alt in der Kinder- und Jugendliteratur. Literaturwissenschaftliche und literatur-*

- didaktische Perspektiven*. Berlin 2024 (Literatur – Medien – Didaktik, Bd. 8), S. 117 – 134.
- Kershaw, Ian. *Der NS-Staat*. Hamburg 2009.
- Kontzi, Nele/Mamutovič, Žaklina. „Anti-Bias – Ein Ansatz Menschenrechtsbildung in Grundschule umzusetzen“. In: anti-bias-netzwerk (Hg.). *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Freiburg im Breisgau 2016, S. 35 – 43.
- Kranz, Christine. „Dialogisches Vorlesen und Anschlusskommunikation. Die Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung der Lesefähigkeit“. In: Julia Knopf/Ulf Abraham (Hgg.). *BilderBücher. Praxis*. Baltmannsweiler 2014 (Deutschdidaktik für die Primarstufe, Bd. 2), S. 18 – 22.
- Langenhorst, Georg. „(...) als ob sie singen würde (...)‘ Literarische Welten für in Deutschland lebende jüdische Kinder. Religion im Werk von Eva Lezzi (Außensicht)“. In: Mirjam Zimmermann/Jana Mikota (Hgg.). *Doppelinterpretationen – Religion in der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler 2018: S. 157 – 163.
- Lezzi, Eva. „Religion als Kultur‘. Religion im Werk von Eva Lezzi (Innensicht)“. In: Mirjam Zimmermann/Jana Mikota (Hgg.). *Doppelinterpretationen – Religion in der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler 2018, S. 143 – 156.
- Messerschmidt, Astrid. „Zwischen Abwehr und Kritik der Erinnerung – zum pädagogischen Umgang mit dem Holocaust in der dritten Generation“. In: Jens Birkmeyer (Hg.). *Holocaust-Literatur und Deutschunterricht. Perspektiven schulischer Erinnerungsarbeit*. Baltmannsweiler 2008, S. 94 – 105.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. *Fachanforderungen Sachunterricht. Primarstufe/Grundschule*. Kiel 2019.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. *Fachanforderungen Evangelische Religion. Primarstufe/Grundschule*. Kiel 2020.
- Richter, Karin. *Kinderliteratur im Literaturunterricht der Grundschule. Befunde – Konzepte – Modelle*. Baltmannsweiler 2007 (Deutschdidaktik aktuell, Bd. 11).
- Schirrmeister, Sebastian. „Von Lücken und Brücken. Leerstellen, Abwesenheiten und narrative Nähe in Texten der dritten Generation“. In: *Yearbook for European Jewish Literature Studies 10/1 (2023)*, S. 27 – 40.
- Staiger, Michael. „Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse“. In: Julia Knopf/Ulf Abraham (Hgg.). *BilderBücher. Theorie*. Baltmannsweiler 2014 (Deutschdidaktik für die Primarstufe, Bd. 1), S. 12 – 23.
- Staskewitsch, Lena. „Dialog mit der Stille. Der Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur“. In: *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung. Genres (2023)*, S. 105 – 117.
- Steinlein, Rüdiger. „Brückenschläge über den ‚Abgrund der Vergangenheit‘ (Erich Kästner. Die Darstellung des Holocaust in der deutschsprachigen Kinder-

und Jugendliteratur“. In: Norbert Otto Eke/Hartmut Steinecke (Hgg.). *Shoah in der deutschsprachigen Literatur*. Berlin 2006, S. 169 – 190.

Zick, Andreas/Mokros, Nico. „Rechtsextreme Einstellungen in der Mitte“. In: Andreas Zick/Beate Küpper/Nico Mokros (Hgg.). *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Bonn 2023, S. 53 – 89.

Internetquellen

Adler, Sharon. „Myriam Halberstam: ‚Vorbilder und Bücher können ganz wichtige Impulse setzen.‘“ In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.). *Deutschland Archiv*. 30.05.2023. www.bpb.de/521475 [zuletzt aufgerufen am 26.06.2024].

Ariella Verlag. Ariella Books 2024. Handreichung. <https://ariella-verlag.de/handreichung/> [zuletzt aufgerufen am 26.06.2024].

Ariella Verlag. Ariella Books 2024. Unsere Bücher. <https://ariella-verlag.de/unsere-buecher/> [zuletzt aufgerufen am 26.06.2024].

Hammerstein, Katrin. „Eine Fernsehserie schreibt Geschichte. Reaktionen auf die Ausstrahlung von ‚Holocaust‘ vor über 40 Jahren“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.). *Deutschland Archiv*. 18.01.2019. www.bpb.de/284090 [zuletzt aufgerufen am 09.07.2024].

Hentrich & Hentrich. Der Verlag für jüdische Kultur und Zeitgeschichte 2024. <https://www.hentrichhentrich.de/> [zuletzt aufgerufen am 26.06.2024].

Kanning, Julian. „Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur.“ In: KinderundJugendmedien.de (Hg.). *Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft*. <https://www.kinderundjugendmedien.de/begriffe-und-termini/2270-zeitgeschichtliche-kinder-und-jugendliteratur> [zuletzt aufgerufen am 30.04.2024]: Kapitel 1 Absatz 2.

Siglenverzeichnis

BOG: Lezzi, Eva/Adam, Anna. *Beni, Oma und ihr Geheimnis*. Leipzig 2022.