



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Spiel und Realität: Darstellung der kindlichen Welt im
Gegensatz zur Welt der Erwachsenen in Ilse Aichingers
Roman ‚*Die größere Hoffnung*‘“

Verfasserin

Pia Kadluba

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 350 333

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Italienisch UF Deutsch

Betreuer: Doz. Dr. Roland Innerhofer

Danksagung

Ich möchte mich auf diesem Weg recht herzlich bei meinem Betreuer, Herrn Doz. Dr. Roland Innerhofer, für die kompetente und gute Betreuung bedanken. Er hat mir immer mit Rat und Tat zur Seite gestanden und wichtige Tipps beim Verfassen dieser Diplomarbeit gegeben.

Ein großes Dankeschön geht natürlich an meine Familie, allen voran meinen Eltern, meiner Oma, meiner Schwester und meinem Freund, die mich während des Studiums und vor allem während des Verfassens dieser Diplomarbeit immer tatkräftig unterstützt haben. Sie haben mir immer das Gefühl gegeben, dass ich alles schaffen kann, was ich mir vornehme und deswegen seid ihr sehr wichtig für mich. Die Möglichkeit zu studieren, bekommt nicht jeder, aber meine Eltern haben mir diesen Traum erfüllt und ohne sie wäre es unmöglich gewesen- ich danke euch für alles!

Inhaltsangabe

1.	Einleitung.....	1
2.	Kindheit im Roman	5
2.1.	Begriffsdefinition Kindheit in der Literatur / Entstehung	5
2.2.	Kindheit im Holocaust und deren Verarbeitung in der Literatur	8
2.2.1.	Historische Situation.....	8
2.2.2.	Traumatisierung im Kindesalter.....	10
2.2.3.	Darstellung des Holocaust in der Literatur.....	13
2.3.	Kindheit im Werk Ilse Aichingers	14
2.4.	Kindlicher Blick	23
2.4.1.	Vier Grundverfahren zum Blick des Kindes	30
2.5.	Erzählerische Inszenierung von Kindlichkeit.....	33
3.	Spiel und Realität	50
3.1.	Psychologisches Hintergrundwissen	50
3.1.1.	Definition von Raum	50
3.1.2.	Zur Rolle der Sprache bei Ilse Aichinger	57
3.1.3.	Das Sprachspiel bei Wittgenstein	63
3.2.	Die Rolle des Spiels im Roman	67
3.3.	Verschiedene Arten von Spiel.....	73
3.3.1.	Rettungsspiel.....	73
3.3.2.	Versteckspiel	85
3.3.3.	Friedensspiel	97
4.	Conclusio.....	113
5.	Bibliographie.....	118

1. Einleitung

Ilse Aichinger hat mit ihrem Roman „Die größere Hoffnung“¹ ein Meisterwerk geschaffen, welches mich im Zuge meines Studiums einige Male beschäftigt hat und daher der Ausgangspunkt für meine Diplomarbeit war. Der Roman erschien im Jahre 1948 zu einem Zeitpunkt, als die Autorin in Österreich bereits lange versucht hatte, einen Verleger zu finden. Der Weg führte sie schließlich über Deutschland bis in die Niederlande, wo „Die größere Hoffnung“ schlussendlich im Fischer Taschenbuch Verlag erstmals veröffentlicht wurde.

Der Roman verzichtet auf konkrete geographische Details, jedoch erfährt diese der Leser im Zuge des Handlungsverlaufes. Demzufolge spielt die Geschichte während des Zweiten Weltkriegs in Wien und handelt von einem halbjüdischen Mädchen namens Ellen, welches mit zwei „richtigen“ und zwei „falschen“ Großeltern² mit einem schweren Schicksal zu kämpfen hat. Sie lebt nach der Emigration der Mutter am Beginn des Romans bei ihrer Großmutter und muss zusehen, wie auch diese im späteren Handlungsverlauf aus Angst vor der Deportation den Freitod wählt. Aufgrund ihrer Herkunft mit zwei jüdischen und zwei „arischstämmigen“ Großeltern hat das Mädchen kein Visum für eine Ausreise bekommen und fühlt sich daher keiner Gruppierung in der Gesellschaft zugehörig. Nach anfänglichen Schwierigkeiten schließt sie sich einer Gruppe jüdischer Kinder an und durchlebt mit ihnen, wie schwierig das Leben für die jüdischstämmige Bevölkerung während des Nationalsozialismus gewesen ist. Am Ende muss sie allerdings eines gewaltsamen Todes sterben und im Roman findet dies in folgender Weise ihren Niederschlag:

Die brennenden Augen auf den zersplitterten Rest der Brücke gerichtet, sprang Ellen über eine aus dem Boden gerissene, emporklaffende Straßenbahnschiene und wurde, noch ehe die Schwerkraft sie wieder zur Erde zog, von einer explodierenden Granate in Stücke gerissen. Über den umkämpften Brücken stand der Morgenstern.³

¹ Anmerkung: Der Roman von Ilse Aichinger wird im Zuge dieser Arbeit immer mit der Abkürzung „GH“ zitiert.

² Die Autorin macht durch die kindliche Perspektive die Gefährlichkeit der Situation deutlich, und verzichtet dabei auf genauere Bezeichnungen von „richtig“ und „falsch“. In Wirklichkeit verstand man darunter die Teilung der Gesellschaft in Rassen. Die jüdische Bevölkerung war demnach „falsch“ und der deutsche Teil „richtig“.

³ GH, S. 269.

Ausgangspunkt für diese Diplomarbeit ist der veränderte Zugang zum Thema Krieg im Roman, nämlich die Darstellung des Kindes als Protagonist und dessen Sicht auf die Geschehnisse um es herum. Das bedeutet, dass es die Ereignisse aus einer anderen Perspektive betrachtet, nämlich geht es seinem Naturell entsprechend, anders an gesellschaftliche Einschränkungen heran und deswegen wird im Zuge der erzählerischen Analyse das Augenmerk darauf gelegt werden. Das Kind steht als zentrale Figur im Vordergrund des Romans und der Erwachsene bildet das Gegenstück dazu: dieser tritt meist nur in Nebenrollen auf und verdeutlicht dabei gleichzeitig den grausamen Alltag von verfolgten Personen. Aus diesem Grund ist es weiters wichtig, herauszufinden, wie die Verarbeitung der Kindfigur im Handlungsgeschehen stattfindet und wie sich diese Situation auf den Erzählverlauf auswirkt: es scheint unausweichlich, zusätzlich einen Bezug zur Biographie der Autorin Ilse Aichinger herzustellen, die letztlich die erfahrenen Erlebnisse in gewisser Weise aus ihrer eigenen Erfahrung wiedergibt.

Der Titel der vorliegenden Diplomarbeit umreißt bereits in groben Zügen die zentralen Eckpunkte für die Analyse des Romans. Dabei werden diese gegensätzlichen Positionen von Spiel und Realität näher analysiert sowie deren Auswirkung auf den Handlungsverlauf. Der Fokus richtet sich auf die Position des Kindes und dies wurde nicht zuletzt deswegen gewählt, weil das Kind und seine Umgebung im Mittelpunkt des Romans stehen und deren Wichtigkeit für den Leser erfahrbar und fassbar gemacht werden soll. Die Rolle der Erwachsenen reduziert sich auf jene der Nebenfiguren, die allerdings immer deutlicher ins Romangeschehen eingreifen, denn sie repräsentieren die so genannte „brutale“ Realität, die die Kinder immer wieder in ihren spielerischen Aktivitäten einholt und gleichzeitig die Macht hat, deren Schicksal zu besiegeln, nämlich der Deportation zum Opfer zu fallen.

Ein zusätzlich wesentlicher Aspekt in der Diskussion um den Roman bildet der Verzicht auf jegliche Erwähnung von bestimmten Orten, Ereignissen sowie genauere Beschreibungen der kindlichen Romanfiguren: der Leser erkennt zwar, dass es sich bei Krieg um den Zweiten Weltkrieg handelt, allerdings leben die Kinder ihr Dasein ohne ein einziges Mal eine exakte Angabe zu ihrer Person oder Wohnort bekannt zu geben. Sie alle sind nur mit dem Vornamen benannt und wer wie viele „falsche“ und „richtige“ Großeltern hat. Das bedeutet, dass sie nur mit den Folgen dieser Zeit leben

müssen, aber von niemandem erfahren, was „Krieg“ wirklich bedeutet. Die Verdrängung der erlebten Ereignisse verdeutlicht die Situation der Autorin, denn sie schafft es mithilfe der Sprache, sich voll und ganz auf die Kindfigur zu konzentrieren und Gefühle wie Angst und Scham der kindlichen Protagonisten in den Vordergrund zu rücken.

Der Umgang mit einem solch schrecklichen, geschichtlichen Ereignis hat sicherlich auch damit zu tun, dass die Autorin den Krieg in all seinen schrecklichen Ausführungen miterleben musste und sie daher Vieles verdrängt hat. Damit teilt sie ihr Schicksal mit vielen anderen, die die Schmerzen und Entbehrungen des Krieges am eigenen Leib erfahren mussten. Daher ist es ihr auch ein großes Anliegen, das Leid der Menschen und deren Geschichten zu erzählen, denn ihrer Meinung nach sollen die Opfer thematisiert werden. Allerdings war es nach dem Krieg schwierig, gegen die Verdrängung der Ereignisse anzukämpfen und eine breite Leserschaft für diese Form der Literatur zu begeistern. Der Fokus im Roman richtet sich folglich allein auf die Situation der verfolgten (jüdischen) Kinder.

In der heutigen Forschung hat man zum Thema „Nationalsozialismus“ ein großes Spektrum an Literatur, allerdings mit vielen unterschiedlichen Herangehensweisen, und daher ist es oft schwierig, die wichtigsten Aspekte herauszufiltern.

Für die vorliegende Diplomarbeit stellte sich im Laufe der Recherchen heraus, dass die Sekundärliteratur sich darauf konzentrieren muss, dass dabei das Kind im Vordergrund steht. Allerdings baut diese Arbeit auf gewisse Grundkenntnisse des Lesers auf, denn der Verzicht auf Erwähnung geschichtlicher Ereignisse bezieht das Leserpublikum mit ein. Das bedeutet, dass hier keine genauen Daten zur Situation im Zweiten Weltkrieg geliefert werden, sondern es darum geht, die Rolle des Kindes in Beziehung zum Erwachsenen hin zu analysieren. Diese Arbeit geht in Bezug auf die Rolle des Kindes über den Stand der Forschung hinaus, weil es noch immer unberührte Punkte gibt, die es in Zukunft zu erforschen gäbe.

Der Aufbau dieser Arbeit ist angelehnt an eine schrittweise Annäherung an die beiden zentralen Begriffe dieser Diplomarbeit, nämlich Spiel und Realität. Daher beginnt jene mit der Definition von Kindheit im Allgemeinen, sei es seine Entdeckung für die Literatur durch Philippe Ariès bis hin zur Bedeutung im gesamten Werk Ilse

Aichingers. In weiterer Folge wird die Rolle der beiden Kontrapunkte Spiel und Realität näher zum Gegenstand der Analyse werden, wie sich die Rolle des Kindes darin verhält, sowie welchen Stellenwert die Wirklichkeit dabei einnimmt. Insbesondere tritt die Protagonistin Ellen, die aus verschiedenen Gründen immer wieder eine wichtige Rolle in den drei erwähnten Spielen innehat, aus dem Geschehen hervor und verzaubert mit ihrer kindlichen Art das Leserpublikum. So ist sie es, die sowohl im Rettungs- als auch im Versteck- sowie im Friedensspiel die Gruppe der jüdischen Kinder davon überzeugen kann, an ihren Wünschen und Träumen trotz der drohenden Gefahr festzuhalten.

Im Zuge dieser Diplomarbeit habe ich es mir nun zur Aufgabe gemacht, herauszufinden, wie Spiel und Realität einander beeinflussen oder ob dies überhaupt möglich ist. Im Roman treffen demnach zwei unterschiedliche Welten, oder besser formuliert, Sichtweisen, aufeinander: Auf der einen Seite findet sich jene der Erwachsenen, welche die brutale Realität während des Krieges repräsentiert. Dem gegenüber steht die kindliche Sicht auf die Welt und damit eröffnet sich gleichzeitig der Raum des Spiels. Die agierenden Figuren sind alle entweder direkt oder indirekt auf Grund ihrer Herkunft von Verfolgung und Deportation bedroht und versuchen nun die Flucht in diese Parallelwelt der Spiele. Dabei können sie ihr kindliches Naturell ausleben und müssen nicht mit den Demütigungen des Alltags kämpfen. Sie verarbeiten die Ereignisse und versuchen sie zu verändern, um von ihrem Dasein erlöst zu werden. Allerdings scheitern alle Kinder an ihrem Vorhaben, indem sie von der brutalen Wirklichkeit eingeholt werden. Die Protagonistin Ellen kann sich zwar noch kurze Zeit halten, stirbt jedoch ebenfalls am Ende des Romans.

Das angestrebte Ziel dieser Arbeit wird es sein, herauszufinden, ob sich meine These bewahrheitet oder nicht, denn die gegenseitige Beeinflussung von Spiel und Realität tritt im gesamten Handlungsverlauf auf, aber wie stark diese jedoch in Erscheinung tritt, wird sich zeigen.

2. Kindheit im Roman

2.1. Begriffsdefinition Kindheit in der Literatur / Entstehung

Dieses Kapitel soll als Einführung in die Beschäftigung mit dem Thema Kindheit in der Literatur einen Einblick bieten, wie man sich an dieses komplexe Themengebiet im Laufe der Zeit annäherte und es in den literarischen Diskurs einzugliedern versuchte. Ausgehend von der Entdeckung der Kindheit im 18. Jahrhundert wird dann in weiterer Folge direkt auf das 20. Jahrhundert und den Roman von Ilse Aichinger „Die größere Hoffnung“ Bezug genommen.

Einen wichtigen Beitrag zur Entdeckung der Kindheit für die Literatur lieferte der französische Historiker Philippe Ariès mit seinem Werk „Geschichte der Kindheit“. Das Original stammt aus dem Französischen und thematisiert den „Wandel von der ursprünglichen Kinderaufzucht [...] hin zur bürgerlichen (Klein-) Familie“⁴. Philippe Ariès teilt dabei die Auseinandersetzung mit Kindheit in zeitliche Abschnitte: beginnend mit dem Mittelalter geht er bis zu der Entdeckung ins 18. Jahrhundert. Für das Mittelalter standen Kinder auf einer Ebene mit den Erwachsenen, sobald sie sich selbst zu versorgen imstande waren. Das bedeutet, dass es die Vorstellung von Kindheit aus der heutigen Sicht in dem Sinne nicht gegeben hat.

Einmal waren die Kinder im täglichen Leben mitten unter den Erwachsenen, und an allen alltäglichen Anlässen wie der Arbeit, dem müßigen Umherschlendern oder auch dem Spiel nahmen Kinder und Erwachsene gemeinsam teil [...].⁵

Die spätere Vorstellung, dass „ein Kind bereits eine vollständige menschliche Persönlichkeit verkörperte, [...] kannte man nicht“⁶. Im Zeitalter der Renaissance stieg nun das Interesse am Kind: man kam zu der Erkenntnis, dass es nicht, wie bisher angenommen, mit einem Erwachsenen gleichzusetzen sei, sondern, dass

⁴ Mader, Elisabeth: Die Darstellung der Kindheit bei deutschsprachigen Romanautorinnen der Gegenwart: eine pädagogisch- literaturdidaktische Untersuchung. Frankfurt am Main/ Bern/ New York/ Paris: Lang 1990. S. 4.

⁵ Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. München: Carl Hanser Verlag 1975. S. 97.

⁶ Ebd.: S. 98.

Bildung benötigte, um reifen zu können. Daher bekamen in dieser Zeit viele den Zugang zu Bildung und wurden in ihrem Wesen zunehmend als Individuen betrachtet. Auch in der Kunst kam es zu einem Wandel: mit der veränderten Einstellung zur Familie begann man im 17. Jahrhundert bereits Kinder und Familien gemeinsam zu porträtieren. Das bedeutet, dass mit dem „Wandel der demographischen Verhältnisse“⁷ auch das Kind immer mehr an Bedeutung zunahm.

Im Zeitalter der Stürmer und Dränger wurde das „Kind, die Kindheit und Kindlichkeit als Ort einer vergangenen Zukunft“⁸ verstanden. Das Thema Kindheit war für diese Zeit ein Meilenstein, denn bisher und auch noch im folgenden Jahrhundert war es „fremd, Kindheit darzustellen“⁹. Erst im Zuge näherer Beschäftigung begann man schließlich, Kindheit für die Literatur interessant zu finden. Die Vorstellung, dass „das Kind ein sich vom Erwachsenen unterscheidendes Wesen ist“¹⁰, war ein neuer Gedanke in dieser Zeit.

Jean Jacques Rousseau hat in der Diskussion um Kindheit neben Philippe Ariès einen wichtigen Beitrag zur Entdeckung für die Literatur beigetragen: demnach ist „Kindheit eine besondere und eigenständige Alters- und Entwicklungsstufe“¹¹. Im auslaufenden 18. Jahrhundert nahm die Beschäftigung mit diesem Thema immer mehr zu und so ist es vor allem Rousseau, der die Kindheit als „eigenen Lebensabschnitt“¹² sieht und das Kind gleichzeitig als „freies, unabhängiges Wesen“¹³ erkennt. Die Erlebnisse des Kindes in der Welt und deren Umsetzung in der Literatur öffneten von nun an ein breites Feld an Möglichkeiten, einen neuen Blick auf vor allem geschichtliche Geschehnisse zu werfen.

Im Laufe der Geschichte hat sich somit nicht nur die Definition von Kindheit geändert, sondern auch die gesellschaftliche Einstellung dazu. Die Einarbeitung dieser Thematik in die Literatur gestaltete sich allerdings als schwierig, denn „die

⁷ Ariès, Philippe: S. 104.

⁸ Schindler, Stephan K.: Das Subjekt als Kind. Die Erfindung der Kindheit im Roman des 18. Jahrhunderts. Berlin: Erich Schmidt Verlag 1994. S. 10.

⁹ Brettschneider, Werner: „Kindheitsmuster“. Kindheit als Thema autobiographischer Dichtung. Berlin: Erich Schmidt 1982. S. 109.

¹⁰ Schindler, Stephan K.: S. 17.

¹¹ Ewers, Hans Heimo: Kindheit als poetische Daseinsform. Studien zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie im 18. Jahrhundert. Herder, Jean Paul, Novalis und Tieck. München: Wilhelm Fink Verlag 1989. S. 39.

¹² Ebd.: S. 41.

¹³ Ebd.: S. 48.

Beziehungen zwischen Literatur und Faktizität sind differenzierter, vieldeutiger¹⁴. In der Mitte des 20. Jahrhunderts hat hierzu bereits eine große Veränderung stattgefunden: die Verarbeitung der Erlebnisse während des Zweiten Weltkrieges veranlassten viele Autoren, ihre Geschichten niederzuschreiben und sie für die Nachwelt zu erhalten. Die jeweiligen Erzählungen wurden aus diesem Grund in der Person eines Kindes erzählt oder sind es zumindest Kinder, die in die Hauptrolle treten und deren Geschichte erzählt wird. Die Darstellung der Fakten aus der Kinderperspektive stellt den Leser vor neue Herausforderungen: in den folgenden Kapiteln wird dies Gegenstand der Analyse sein und näher besprochen werden.

Im Zusammenhang mit der Nachkriegsliteratur wirkt das Thema der Kindheit in der Literatur in gewisser Weise „inszeniert“¹⁵: das bedeutet, dass die geschriebene, verfasste Kindheit von einem Erwachsenen schon einmal erlebt worden war, und man den Schreibern oft vorwarf, dass die Thematik kein Leserpublikum begeistern könnte. Zwar werden exakte Daten meist ausgelassen, aber die Eindrücke scheinen dabei trotzdem durch. Die Rolle der Kinder in diesen literarischen Texten bleibt die eines „Helden“: im Falle von Ilse Aichinger vielleicht nicht zuletzt deshalb, weil die Protagonistin Ellen ihre Hoffnung auf Erlösung niemals aufgibt. Das Mädchen steht für die immerwährende Hoffnung auf eine Verbesserung, selbst wenn der Leser weiß, dass dies niemals eintreten wird.

Die aufkommende „neue“ Textsorte der Autobiographien bringen wieder Neuheiten in die Diskussion: so rutschen sie derweil in die Rolle Texte, die versuchen, „erlebte Kindheit authentisch zu rekonstruieren, deren behauptete Faktizität einen irreduziblen Anspruch an Wahrheit mit sich bringt“¹⁶. Das bedeutet, dass der Anspruch auf Wahrheit immer gegeben ist und gerade das Kind in der Rolle eines „unschuldigen“ Wesens immer versuchen wird, dies zu bestätigen. Die Schwierigkeit, die Wahrheit zu thematisieren, stieß dabei sicherlich auch an gesellschaftliche Grenzen, denn nach dem Zweiten Weltkrieg war das Interesse an „erlebter Kindheit“ mit all seinem Grauen und der erfahrenen Demütigung nicht sehr groß.

¹⁴ Brettschneider, Werner: S. 103.

¹⁵ Schindler, Stephan K.: S. 30.

¹⁶ Ebd.: S. 36.

2.2. Kindheit im Holocaust und deren Verarbeitung in der Literatur

2.2.1. Historische Situation

Die Forschung weist im Bereich der Berichte über den Nationalsozialismus eine große Lücke auf. Das bedeutet, dass die Literatur und ihre Leser in dieser Zeit nicht imstande waren, über das Erlebte zu sprechen oder zu schreiben. Die Verarbeitung der geschichtlichen Ereignisse stehen 1948 mit Erscheinen des Romans am Beginn, allerdings nähert sie sich aus der heutigen Sicht einem Ende zu, denn die Generation, die den Holocaust als Kind erlebt hat, stirbt aus. Die autobiographischen Bezüge können somit nicht mehr hergestellt werden, denn die Personen, die mit dem Schicksal der Verfolgung und Scham zu kämpfen hatten, können zu Recherchezwecken nicht mehr zu Rate gezogen werden.

Das „jahrzehntelange Schweigen bzw. das Nichtpublizieren“¹⁷, wie Birgit Schreiber es in ihrem Buch nennt, hatte ihrer Meinung nach viele Gründe: So taten sich Kinder und Jugendliche schwer, das Erlebte in Worte zu fassen, sowie es für die Nachwelt zu erhalten, und andererseits machten es die Verleger den Autoren nach dem Krieg schwer, ihre Werke unter Vertrag zu nehmen. Der Mangel an Interesse der potentiellen Leserschaft bildete ebenfalls einen Grund, dass die meisten Werke aus dieser Zeit unbemerkt blieben. Einen entscheidenden Faktor dafür lieferte sicherlich die Tatsache, dass viele Leser kurz nach dem Krieg mit denselben Problemen wie Verdrängung oder Verarbeitung zu kämpfen hatten wie die Autoren und daher nicht bereit, sich einer solchen Literatur zu widmen. In der heutigen Zeit und mit dem nötigen Abstand und Hintergrundwissen wird es für die Leser wieder spannender, sich dieser Thematik zu widmen.

Die Kindheit unter der nationalsozialistischen Herrschaft zu erleben, bedeutete ein Leben voller Entbehrungen und Demütigung. Statistischen Berichten zufolge überlebten nur knapp zehn Prozent der jüdischen Kinder die Verfolgung¹⁸. Selbst

¹⁷ Schreiber, Birgit: Versteckt. Jüdische Kinder im nationalsozialistischen Deutschland und ihr Leben danach. Interpretationen biographischer Interviews. Frankfurt/ New York: Campus Verlag 2005. S.27-39. hier: S. 29.

¹⁸ Anmerkung: Eva Lezzi spricht von knapp 1,5 Millionen ermordeter Kinder, wobei die Zahlen stark schwanken. Jane Marks spricht von knapp 7 Prozent, Debórah Dwork von zirka 11 Prozent.

wenn sie nun die Grausamkeiten überlebt haben, so blieben ihnen in dieser Zeit des Grauens trotzdem gewisse „in unserer Kultur mit Kindheit assoziierte Bereiche verwehrt oder waren zumindest eingeschränkt“¹⁹.

In der Forschung tut sich bei diesem Thema ein weites Feld auf und erschwert auch eine genauere Berichterstattung, denn die Kinder machten unterschiedliche Erfahrungen und je nach Alter war es schwierig, genaue Berichte darüber zu finden. Heutzutage weiß man von bestimmten Organisationen, die sich dem Schutz der jüdischen Kinder verschrieben hatten und ihnen ein Überleben sichern wollten. Damit einher ging allerdings die Tatsache, dass solche Einrichtungen „illegal“²⁰ arbeiten mussten, um nicht entdeckt oder einer Ermordung zum Opfer zu fallen. Um die Kinder schützen zu können, wurden diese oft auch äußerlich verändert, wie man aus Berichten weiß, um eben nicht wieder erkannt zu werden. Neben äußerlichen Veränderungen mussten oftmals neue „Namen und Identitäten angenommen und eingeübt“²¹ werden. Die Gesellschaft wurde in dieser Zeit in „Rassen“ eingeteilt, dabei halfen die so genannten Nürnberger Rassegesetze:

Auf Grund der Nürnberger Gesetze ist Jude, wer von vier, mindestens aber mindestens drei der Rasse nach volljüdischen Großeltern abstammt. Als Jude gilt auch der von zwei volljüdischen Großeltern abstammende staatsangehörige Mischling [...]
Wer nur einen jüdischen Großelternanteil hatte, war Vierteljude oder Mischling zweiten Grades.²²

So sah ein Gesetz vom 25. April 1933 vor, dass Juden der Zutritt zu allen öffentlichen Anstalten untersagt wurde. Dies wurde in einem so genannten „Arierparagrafen“ festgesetzt und damit begann die schrittweise Ausgrenzung aus der Gesellschaft. Der „Arierparagraf“ war eine

Sammelbezeichnung für Gesetze und Verordnungen, mit denen der politische, wirtschaftliche und kulturelle Einfluß der sogenannten Rassefremden, besonders der Juden, beseitigt [...] werden sollte.²³

¹⁹ Lezzi, Eva: Zerstörte Kindheit. Literarische Autobiographien zur Shoah. Köln; Weimar: Böhlau 2001. S. 69.

²⁰ Ebd.: S.69.

²¹ Schreiber, Birgit: S. 35.

²² Studia Judaica Austriaca. Bd. IV. Der gelbe Stern in Österreich. Katalog und Einführung zu einer Dokumentation. Eisenstadt 1977. S. 114.

²³ Brackmann, Karl- Heinz/ Birkenhauer, Renate: NS- Deutsch. „Selbstverständliche“ Begriffe und Schlagwörter aus der Zeit des Nationalsozialismus. Straelen: Straelener Manuskripte- Verlag 1988. S. 23.

Der „Ausgrenzungsprozess für deutsch- jüdische Kinder“²⁴ war für sie schwer verständlich und so konnten sie die zunehmenden Veränderungen nicht verstehen. Daher mussten sie sich oft auf die schwierigen Erklärungen der hilflosen Eltern verlassen. Viele von ihnen sahen hilflos zu, wie ihre Freunde und Verwandten weggebracht wurden und konnten dies oft nicht auf die „politische Situation beziehen“²⁵. Dazu fehlte ihnen einfach das nötige Hintergrundwissen. Eine derartige Erfahrung machte auch die Autorin Ilse Aichinger, da viele Familienmitglieder und Freunde der Deportation zum Opfer fielen.

Mit dem Ausschluss aus den öffentlichen Schule wurde der Druck auf die jüdischen Kinder immer größer: einerseits waren sie aus der „normalen“ Gesellschaft ausgeschlossen worden, andererseits konnten sie sich in jüdischen Schulen wieder angenommen fühlen. In solchen Einrichtungen fanden viele Kinder einen „Ausgleich zum Verlust des sozialen Umfelds, denn auf den allgemeinbildenden Schulen wandten sich immer mehr KlassenkameradInnen und LehrerInnen von ihnen ab“²⁶. Die Enttäuschungen für sie waren oft derartig groß, dass sie auch in ihrem späteren Leben davon Schaden trugen, in einer Gesellschaft, die zu diesem Zeitpunkt allerdings keine „Verwendung“ für die Betreuung solcher Menschen hatte.

2.2.2. Traumatisierung im Kindesalter

Die Erfahrungen, die Kinder zur Zeit des Nationalsozialismus gemacht haben, sind heute kaum mehr vorstellbar. So erscheint es nur allzu verständlich, dass dadurch das weitere Leben der Betroffenen wesentlich beeinflusst wurde. So „integrierten viele die monströsen Erfahrungen mit der Bestialität der Unterdrücker und der Vernichtungsmaschinerie just in das Lernpensum, das seinem Alter und folglich auch seiner kognitiven und moralischen Entwicklungsstufe jeweils angemessen war“²⁷. Das bedeutet, dass die Erfahrungen traumatische Auswirkungen auf das Denken der

²⁴ Schreiber, Birgit: S. 37.

²⁵ Lezzi, Eva: S. 72.

²⁶ Schreiber, Birgit: S. 37.

²⁷ Bauer, Barbara: Drama- Märchen- Gleichnis- Parabel. Wie Kinder den Holocaust erlebten und wie sie ihre Erfahrungen als Erwachsene darstellten. In: Hertling, Viktoria (Hrsg.): Mit den Augen eines Kindes. Children in the Holocaust. Children in exile; Children unter Fascism. Amsterdam: Rodopi 1998. S. 52.

Kinder hatten. Oftmals forderten sie Erklärungen für die Vorkommnisse, doch die Eltern konnten ihnen das spezielle Verhalten etwa der Polizisten nicht erklären. Dazu fehlte ihnen natürlich zusätzlich das politische Verständnis. Die Situation der älteren Kinder war dabei anders: so versuchten diese zunehmend, mit der Situation umzugehen und sie zu verstehen.

Barbara Bauer versucht in ihrem Aufsatz die „sprachliche ‚Verarbeitung‘ der Situationen“²⁸ aufzuzeigen und bedient sich dabei einiger Werke, die sie zu dieser Thematik für ihre Recherche zu Rate gezogen hat. So ist die Weltanschauung derer, die als Kind oder Jugendliche Demütigung und Verfolgung erfahren haben, stark von den Erlebnissen in der Zeit geprägt. Dahingehend erscheint es sinnvoll, auch die Erzählstrategie davon abhängig zu machen, wie der „Erzähler die Perspektive des ahnungslosen Kindes“²⁹ vermitteln kann.

Folglich ist das Erzählprinzip von Halina Birenbaum in ihrer Erzählung „Die Hoffnung stirbt zuletzt“, einer von Barbara Bauer im Zuge ihres Aufsatzes besprochenen Erzählung, vergleichbar mit dem von Ilse Aichingers in ihrem Roman, nämlich der „größeren Hoffnung“: Darunter versteht man ein Prinzip, dass dem Helden die Aussicht auf Rettung stellt und ihm dadurch gleichzeitig Kraft zum Überleben gibt. Allerdings birgt dies auch Gefahren: denn sobald die Hoffnung zu groß wird, kippt es ins Gegenteil.

Dies ist auch in Ilse Aichingers Roman „Die größere Hoffnung“ der Fall: Die Protagonistin Ellen wendet sich an eine Gruppe Kinder, allesamt mit „falschen“ Großeltern bestraft, denn nur darin erhofft sie sich Rettung. Allerdings wird sie bitter enttäuscht, denn alle ihre jüdischen Freunde werden deportiert.

Das Kind versucht sich auf seine Art und Weise die stattfindenden Ereignisse zu erklären. Die unbeholfene Sicht auf die Geschehnisse in der Zeit erschwert es, diese Aufgabe zu erledigen. So schreibt Renata Yesner in ihrer Autobiographie „Jeder Tag war Jom Kippur. Eine Kindheit im Ghetto und KZ“ über die Erfahrungen während des Krieges. Erst viel später erkennt sie, dass sie als Kind immer versuchte, sich Erklärungen auf Fragen zu bieten, die oft nicht möglich waren. Dabei bediente sie sich gerne am „Erklärungsmuster von Märchen“³⁰. Genau wie Ellen in Ilse Aichingers

²⁸ Bauer, Barbara: S. 54.

²⁹ Ebd.: S. 58.

³⁰ Ebd.: S. 62.

Roman kann sich die kleine Renata in eine Welt flüchten, in der es Erklärungen auf alle Fragen der Welt gibt.

Nach dem Krieg war das „Verständnis für die psychische Situation der Überlebenden nur in geringem Maße“³¹ vorhanden und so auch in der Literatur. Oftmals verloren die Kinder während des Krieges wichtige Familienmitglieder und waren früh gezwungen, wie Erwachsene zu handeln.

Der deutsche Schriftsteller und Psychoanalytiker Hans Keilson führt in seiner Studie „Sequentielle Traumatisierung bei Kindern“ aus dem Jahre 1979 vor, wie verfolgte Kinder ihr Überleben in Verstecken erlebten. Dabei bezieht er sich auf drei so genannte traumatische Sequenzen: Ereignisse sozusagen, die die Kinder nachhaltig negativ prägten.

- Erste traumatische Sequenz: Die feindliche Besetzung [...] mit beginnendem Terror gegen die jüdische Minderheit.
- Zweite traumatische Sequenz: Direkte Verfolgung, Versteck in improvisierten Kriegsfamilien Aufenthalt in Konzentrationslagern.
- Dritte traumatische Sequenz: Nachkriegsperiode.³²

Bei Kindern spielt das Alter eine besondere Rolle, denn abhängig von der Entwicklung ist es ihnen möglich, die traumatischen Erlebnisse zu verarbeiten. Eine besonders große Rolle bei der Traumatisierung spielt, laut Hans Keilson, die Trennung von der Mutter oder deren Tod. Dies setzt zu Beginn der zweiten traumatischen Sequenz ein und hat nachhaltige Wirkung. Allerdings hat Hans Keilson in seiner Studie festgestellt, dass es Unterschiede in den Altersgruppen gibt. Trotzdem bleibt die Trennung von der Mutter das nachhaltigste Erlebnis für ein Kind. Die Mutter symbolisiert für das Kind Halt und gibt ihm Schutz und wenn diese weg ist, ist es auf sich alleine gestellt und rutscht zusehends in die Rolle der Erwachsenen hinein.

³¹ Lezzi, Eva: S. 80.

³² Keilson, Hans: Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. In: Spuren der Verfolgung: seelische Auswirkungen des Holocaust auf die Opfer und ihre Kinder. Hrsg. von Gertrud Hardtmann. Mit Beiträgen von Dan Bar-On u.a. Gerlingen: Bleicher 1992. S. 69-79. hier: S. 74.

2.2.3. Darstellung des Holocaust in der Literatur

In der Literatur konnte man bisher davon ausgehen, dass sich die „authentische Repräsentation des Holocaust traditioneller narrativer Mittel“³³ bedient. Dabei kommt die Berichtform am häufigsten vor und demnach unterscheidet sich auch die verwendete Sprache von der üblichen Umgangsform. Das mag ein Hinweis darauf sein, dass es für Überlebende schwierig war, die Erlebnisse in Worte zu fassen.

Ilse Aichingers Roman sowie jener von Imre Kertész „Roman eines Schicksallosen“, in deutscher Übersetzung erschienen Jahre 1975, gehören dem Genre der so genannten fiktionalen Texte³⁴ an, bei dem die Wirkung auf den Leser von besonderer Bedeutung ist. In diesen Werken bekommen die Leser eine neue Darstellung der Ereignisse geschildert, die sie bereits aus der Geschichte kennen. Ilse Aichingers Roman sticht allerdings aus dieser Gruppe aus bestimmten Gründen heraus. Demzufolge steht zwar ein Kind im „Zentrum der Handlung“³⁵, im Unterschied zu anderen Romanen wird jedoch gänzlich auf geschichtliche Details verzichtet und daher liegt der Fokus auf dem Kind und seiner Situation während der Verfolgung.

Andrea Reiter beschäftigt sich im Zuge ihres Aufsatzes zum Thema „Die Funktion der Kinderperspektive in der Darstellung des Holocaust“ mit der Tatsache, dass die Kinder unter einer gewissen Macht stehen und Ilse Aichinger sich in ihrem Roman weigert, die „Kräfte zu nennen, die bereits begonnen haben, die Kindheit zu zerstören“³⁶. Demnach liegt der Fokus der Autorin auf der Wichtigkeit der Sprache und der exakten Ausarbeitung derselben.

Die Vorbereitung auf die Zerstörung der Kindheit rückt durch die immer auftauchende Farbe blau in den Vordergrund. So erscheint es den Kindern logisch, dass es nur eine ‚größere‘ Hoffnung geben kann, weil die „Erfahrung den Kindern jede Illusion über die damit verbundene Selbsttäuschung geraubt hat“³⁷. Am Ende des Romans

³³ Reiter, Andrea: Die Funktion der Kinderperspektive in der Darstellung des Holocaust. In: Bauer, Barbara/ Strickhausen, Waltraud: „Für ein Kind war das anders.“ Traumatische Erfahrungen jüdischer Kinder und Jugendlicher im nationalsozialistischen Deutschland. Berlin: Metropol 1999. S. 215- 229. hier: S. 215.

³⁴ Ebd.: S. 216.

³⁵ Ebd.: S. 222.

³⁶ Ebd.: S. 226.

³⁷ Ebd.: S. 226.

läuft Ellen dem blauen Himmel entgegen und der Leser wird auf das Textende vorbereitet.

Ilse Aichinger setzt die kindliche Protagonistin in den Vordergrund und gibt dem Leser damit einen „ungewöhnlichen Einblick in den Holocaust“³⁸. Die mangelnde Aufmerksamkeit an diesem literarischen Schaffens war mitunter ausschlaggebend dafür, dass das Werk zwar mit Preisen gekrönt wurde, allerdings nie die Beachtung der Leserschaft erhalten hatte, die es eigentlich bekommen hätte sollen.

2.3. Kindheit im Werk Ilse Aichingers

Kinder und Kindheit haben im Werk Ilse Aichinger einen großen Stellenwert. In diesem Kapitel soll anhand einiger Prosawerke dies gezeigt und näher analysiert werden. Der Fokus soll dabei speziell auf ihrem einzigen Roman „Die größere Hoffnung“ liegen.

Schreiben über Kindheit hat für die Autorin etwas Grundsätzliches an sich, denn es verarbeitet „Probleme: nicht nur ihre höchst persönlichen Lebens, sondern des Lebens schlechthin“³⁹. Das bedeutet, dass sich die Literatur nach dem Zweiten Weltkrieg einer Auseinandersetzung mit der Zeit stellt und die Autoren dies zu Papier zu bringen versuchen. Der Zusatz der Kinderperspektive macht sie dadurch zu etwas Besonderem, weil sie dem Leser den Blick öffnet. Ilse Aichinger greift diese Thematik auf und verarbeitet sie in ihren Werken.

In vielen ihrer Prosawerke stehen das Kind sowie die Kindheit im Vordergrund. Ein wichtiger Verweis darauf ist die Tatsache, dass die Kinder meist spielen. Im Roman „Die größere Hoffnung“ finden sich drei verschiedene Arten von Spielen, wobei eines ganz besonders hervorsticht: die Geschichte von der Geburt Jesu Christi im sechsten Kapitel namens „Das große Spiel“. Die Kinder spielen die Geschehnisse rund um die Geburt Jesu Christi nach. Allerdings wandeln sie die Handlung etwas um, denn ihr Fokus liegt auf der Suche nach Frieden. Der Inhalt wird sozusagen

³⁸ Reiter, Andrea: S. 226.

³⁹ Mader, Elisabeth: S. 52.

etwas „entschärft“, was vielleicht darauf zurückzuführen ist, dass es ein Spiel ist, bei dem sie ihre eigenen Regeln bestimmen können.

Das „Schreiben als ein Spielen des Spiels“⁴⁰: das Thema Kindheit ist im Roman mit negativen Attributen belegt. So ist es gleichzusetzen mit Krieg und Verfolgung. Allerdings versteht die Autorin unter Krieg einen „Zustand äußerster Bedrohung“⁴¹. Das bezeichnet ein Gefühl, das durch dieses schreckliche Ereignis vermittelt wird. Die Verbindung zwischen Kindheit und Krieg kommt dadurch zustande, dass in beiden Fällen Existenzen bedroht sind und mit schwerwiegenden Folgen gerechnet werden muss. Ein sprachliches Geschick beweist die Autorin damit, dass die Gruppe jüdischer Kinder nie unter dieser Bezeichnung erwähnt wird, sondern es ist immer die Rede von Kindern, die „falsche Großeltern“⁴² haben. Allerdings ist die Situation der Kinder im Roman überschattet von Angst und Gefährdung, denn die Protagonisten, Ellen und ihre Freunde, müssen ständig behutsam darauf achten, dass sie nicht der Deportation zum Opfer zu fallen. So sind sie gezwungen, heimlich in einer abgedunkelten Wohnung, welche ihnen als letztes Refugium dient, ihr Spiel abzuhalten. Daher kommt dem bloßen „Akt des Spielens“, wie es Gerhard Melzer in seinem Aufsatz nennt, „rebellische Energie“⁴³ zu. Mit einem Male wird die (ursprüngliche) Dringlichkeit der biblischen Erzählung zur Geltung gebracht.

Um der Angst vor der Realität entfliehen zu können, flüchten sich die Kinder in eine Welt, die ihnen dabei hilft, der Angst zu entkommen. Allerdings ist die Angst ihr ständiger Begleiter und je realer es wird, umso nachhaltiger verändert sich die „Qualität der Spielwelt“⁴⁴.

Ilse Aichinger bringt damit eine biblische Erzählung in die Handlung mit ein, nicht zuletzt deswegen, weil hier die Spiel- und Lebenswelt einander überschneiden und dies deutlich gemacht werden soll; eine Tatsache, welche im Zuge des Weihnachtsspiels gerne außen vor gelassen wird. So ist es Herodes, der König von

⁴⁰ Frey, Eleonore: Ilse Aichinger: Ihr Spielraum. In: Ilse Aichinger. Hrsg. von Kurt Bartsch und Gerhard Melzer. Graz; Wien: Droschl 1993. S. 36-54. hier: S. 38.

⁴¹ Ebd.: S. 38.

⁴² Ebd.: S. 37.

⁴³ Melzer, Gerhard: Tanzende Kirschbäume. Kinder und Kindheit im Werk Ilse Aichingers. In: Heidi Maigrit Müller (Hrsg.): Verschwiegenes Wortspiel. Kommentare zu den Werken Ilse Aichingers. Bielefeld: Aisthesis Verlag 1999. S. 111-121. hier: S. 111.

⁴⁴ Ebd.: S. 111.

Judäa, der die entscheidende Figur dieser Nebenhandlung darstellt: er veranlasst, alle Knaben bis zum Alter von zwei Jahren zu töten, nachdem er erfahren hatte, dass mit Jesus der neue König der Juden geboren wurde.

Die Vernichtung steht von nun an im Zentrum der Romanhandlung und die Autorin bringt dies in Beziehung zu den Attacken gegen die verfolgten Judenkinder. Im Roman treten die Häscher des Herodes an die Stelle der Sendboten der Geheimpolizei, der Gestapo⁴⁵, welche stets auf der Suche nach Personen waren, die auf Grund ihrer Rassenzuordnung kein Anrecht auf einen Aufenthalt besaßen. Dabei gingen sie von Haus zu Haus und ließen keine Möglichkeit aus, fündig zu werden. „Habt Mitleid mit der geheimen Polizei“ [...] Sie haben schon wieder Angst vor dem König der Juden“⁴⁶ - ein Mädchen aus der Gruppe, Anna, kehrt den Zusammenhang zwischen den beiden hervor. Sie versucht im Roman damit einen Bezug zur biblischen Geschichte herzustellen.

Die Kinder werden einige Male während des Friedensspiels im sechsten Kapitel trotzdem von ihrer Angst übermannt: und zwar nicht zuletzt deswegen, weil auch sie der ständigen Bedrohung und Demütigung ausgesetzt sind. In der biblischen Überlieferung glaubt Herodes, im neuen König einen Konkurrenten gefunden zu haben, der, eben so wie er, seine Macht ausbauen und stärken will. In Wirklichkeit ist es jedoch nicht so, denn Jesu Christi soll den Menschen Erlösung für ihr Leid bringen. Ilse Aichinger vermeidet diese Botschaft strikt: ihr ist es viel wichtiger, den so genannten „Gegensinn des Neuen“⁴⁷ zu erreichen, indem dieser wiederum gegen das System agiert.

Das Kind stellt daher den Inbegriff dieses Gegensinns dar. „Kindsein“⁴⁸ verheißt Neubeginn und Veränderung, vermittelt eine Botschaft. Die Logik derselben entspringt einer Dynamik, die das Kindsein von der permanenten „Kindwerdung“⁴⁹ entgrenzt und schon das Neue erkennt. Herodes missdeutet in der Bibelgeschichte das Neue: er sieht seine Macht durch das Erscheinen des Kindes gefährdet. Die

⁴⁵ Unter dieser Abkürzung verstand man die GEheime STAatsPOLizei. Zitiert nach Brackmann: NS-Deutsch: S. 86.

⁴⁶ GH S. 123.

⁴⁷ Melzer, Gerhard: S. 112.

⁴⁸ Ebd.: S. 113.

⁴⁹ Ebd.: S. 113.

Autorin greift dies auf und spricht in diesem Zusammenhang immer wieder vom so genannten „Geist des Anfangs“⁵⁰, den sie an den Kindern wahrnehme, darunter versteht sie einen offenen Zugang zur Welt:

[...] Fast alles Unbetretene ist betreten, und es ist heute möglich, in verbilligten Autobusreisen Kontinente zu durchfahren und die Welt von einem Ende zum andern zu durchblättern wie ein Postkartenalbum. Von einem Ende zum andern, - nur den Anfang finden wir nicht mehr, die Sicht der Kinder, die Orte zu Orten werden lässt und ihnen ihre Namen neu gibt. [...] ⁵¹

Ilse Aichinger bewundert die Sicht der Kinder auf die Ereignisse: sie gehen mit einem Staunen durch ihren Alltag, welches tendenziell eher einem „ohnmächtigen Zugang zur Welt“ ⁵² gleicht. Darunter versteht sie den Versuch der Kinder, nicht voreingenommen zu sein, denn die Erklärungen von Seiten der Eltern können sie nicht verstehen. Allerdings verschwindet dieser zuvor unbekümmerte Zugang zur Welt mit der Pubertät:

„Säuglinge bringen etwas aus einer Welt mit, die wir nicht kennen. Dieses Unfaßbare, dieses ‚ganz von Anfang‘, das sie umgibt und dann mit der Pubertät zusammenbricht, ist der Geist.“⁵³

Im Erwachsenenalter ist es wichtiger sich, laut Ilse Aichinger, auf die „Aneignung der Welt“⁵⁴ zu konzentrieren. Bis dahin hat das noch nicht viel mit Machtausübung zu tun, jedoch lässt dies auf eine besondere Rolle der Macht schließen: die Sprache hat die Überzeugungsgewalt, Dinge und Geschehnisse zu verändern oder anders darzustellen. Bei genauerer Betrachtung stellt sich allerdings heraus, dass Macht in allen Lebenslagen eine wichtige Rolle spielt: so greift jene im Alltag überall ein und versucht eine gewisse Ordnung hineinzubringen. Vielleicht auch, um dem Menschen Sicherheit zu geben. Die unbekümmerte Art der Kinder lässt es ihnen frei, wie sie sich einer Sache nähern: im Laufe der Entwicklung des Körpers und des Gehirns verliert der Mensch jedoch diese Unbekümmertheit und unterwirft sich der Macht.

⁵⁰ Melzer, Gerhard: S. 113.

⁵¹ Aichinger, Ilse: Die Sicht der Entfremdung. Über Berichte und Geschichten von Ernst Schnabel. In: Ilse Aichinger: Kürzschlüsse. Wien. Hrsg. und mit einem Nachwort von Simone Fässler. Wien: Edition Korrespondenzen 2001. S. 51-62. hier: S. 51.

⁵² Melzer, Gerhard: S. 113.

⁵³ Vgl. Ilse Aichinger im Gespräch mit Luzia Stettler. In: Ilse Aichinger: Materialien zu Leben und Werk. Hrsg. von Samuel Moser. Frankfurt/ Main 1990 (=Fischer Taschenbuch, Nr. 6888). S. 38.

⁵⁴ Melzer, Gerhard: S. 113.

Das bedeutet, dass Kinder im Laufe der Zeit in die Welt der „Erwachsenen“ hineinwachsen und darin haften bleiben. Für den Roman von Ilse Aichinger bedeutet es, dass die dominante Welt, nämlich die der Realität, immer stärker zum Vorschein kommt und auch die Position der Kinder in ein anderes Licht rückt. Sie unterliegen einer ständigen Veränderung und versuchen mit allen Mitteln, dagegen anzukämpfen.

Mit der Darstellung der Kindheit im Roman zeigt sich deutlich die „alptraumartig geschlossene Welt“⁵⁵, in die sich die Kinder weder eingliedern noch ausgliedern können: das bedeutet, dass die Kinder schnell zu dem Entschluss kommen „Alles ist verloren. Wir kommen nicht mehr über die Grenze.“⁵⁶ Hier präsentiert sich die Wirklichkeit in einer drastischen Form: die Verfolgung durch die Nationalsozialisten verdeutlicht die Gefahr, der sie sich unterziehen, wenn sie weiter in ihrer Kindwelt verweilen.

Ilse Aichinger ist es wichtig, die Realität unbestimmt zu lassen: dadurch wird sie zwar fassbar, allerdings ohne sich zu „vergegenständlichen“⁵⁷. Ein Beispiel dazu findet sich in der Erzählung „Engel in der Nacht“, erschienen im Jahr 1952: hier kreierte sie die Welt von Engel, welche ein Beispiel für eine Realität ist, in der die Gegenwart besonders intensiv und tonangebend ist. Die kindliche Vorstellung lässt die Präsenz der Engel zu, während sie für andere Personen, wie etwa ihre Mutter oder Gleichaltrige, lediglich zu einem Beiwerk des Weihnachtsrituals werden. Dabei liegt der Fokus am Blickwinkel des Kindes und folglich ändert sich die Wahrnehmung des Wirklichen. Denn das Bewegliche, das Schwerelose, mit denen man Engel verbindet, scheint als wirklich zu gelten.

Im Handlungsverlauf der Erzählung „Der Gefesselte“, erschienen im gleichnamigen Erzählband, ist zu erkennen, dass das Unfassbare auch für die Kinder eine große Herausforderung darstellt. Die Präsenz der Engel ist hier ebenfalls gegeben und deutlich spürbar, indem sie sich durch Flügelrauschen in der Luft bemerkbar machen. Allerdings stört es das Kind nicht, dass es dies nie zu Gesicht bekommt und führt dies auf die eigene Unfähigkeit zurück, nicht rechtzeitig aufzuwachen. Doch damit ist

⁵⁵ Breysach, Barbara: S. 50.

⁵⁶ GH, S.80.

⁵⁷ Melzer, Gerhard: S. 114.

es nicht getan: nicht rechtzeitiges Erwachen, sondern der „richtige“ Schlaf erschließt das „Wesen der Engelswirklichkeit“⁵⁸. Es gibt jedoch auch den Schlaf der Gewöhnung: ein Mittel, welches die Mutter heraufbeschwört, sobald sie die Zweifel des Kindes nährt. Erwachsene glauben nicht an Engel, oder sie dürfen es nicht, und somit wird deren Existenz, desto mehr sie bestritten wird, umso fassbarer und „wirklicher“ werden die Dinge, die das Ungegläubte bewahrheiten sollen. Somit zeichnet sich ab, welche Art von Realität mit dem Erwachsenwerden einhergeht:

So unwirklich die Engel als *Engel* sind, so wirklich muten sie als *Objekte* der Einverleibung an, und letztlich ist es bloß noch der Objektstatus selbst, dem Wirklichkeit zuerkannt wird.⁵⁹

Die Wichtigkeit der Engelspräsenz kommt dadurch zustande, dass man sich an eine an eine (un-)fassbare Vorstellung klammert und das Kind weiterdenkt und sich dadurch Erlösung erhofft. Durch die Flucht aus der Realität verändert sich gleichzeitig die Wahrnehmung. Die Aufgabe, den Engel fassbar zu machen und festhalten zu können, macht es den Kindern schwer, denn bald kommen sie zu der Erkenntnis, dass nichts wirklich existent ist; sondern vielmehr in die Offenheit neuer Wirklichkeiten entlassen sein will, wie der Autor es sehr treffend formuliert. Im Roman „Die größere Hoffnung“ findet dieser Gesinnungswandel seinen Höhepunkt, als Ilse Aichinger ihm im Voraus die „vertrauten Grundlagen“⁶⁰ entzieht und die Phasen Wachsein und Schlafen vertauscht. Wenn das Kind schläft, träumt es nicht, sondern erwacht aus dem Traum.

Kinderträume eröffnen der Forschung ein weites Gebiet und spalten die Gruppe der Wissenschaftler in verschiedene Lager: zum einen gibt es diejenigen, die den Standpunkt vertreten, dass „die Spiele des Kindes untrennbar verbunden sind mit seinen Phantasien und seinen Träumen“⁶¹. Demgegenüber steht der Schweizer

⁵⁸ Melzer, Gerhard: S. 114.

⁵⁹ Ebd.: S. 115.

⁶⁰ Ebd.: S. 115.

⁶¹ Hunziker Fromm, Gertrud: Kinderträume. In: Traum und Träumen. Traumanalysen in Wissenschaft, Religion und Kunst. Hrsg. von Therese Wagner- Simon. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1984. S. 255-267. hier: S. 259.

Entwicklungspsychologe Jean Piaget, der das Kind als „Realist“⁶² sieht und Träume in drei Stadien einteilt:

1. Der Traum kommt von außen und bleibt äußerlich.
2. Der Traum kommt aus uns, ist aber außerhalb von uns.
3. Der Traum ist innerlich und kommt von innen.⁶³

Während Kinder im ersten Stadium den Traum mit der Wirklichkeit verwechseln, verstehen sie im folgenden Stadium bereits, dass sich Träume aus unseren Gedanken und Erfahrungen bilden, sozusagen zuerst im Kopf gebildet werden. Im dritten und letzten Stadium machen sie dabei wieder einen Schritt zurück. Grundlegend allen drei Stadien ist, dass die Kinder beim Erwecken aus dem Traum erkennen müssen, dass es einen Unterschied zwischen Realität und Traum gibt. Bei der Lektüre des Romans „Die größere Hoffnung“ ist es für den Leser oft schwer, die Grenzen dazwischen herauszufinden, denn die Autorin verpackt die Traumsequenzen geschickt in den Handlungsverlauf ein, sodass es wichtig ist, genau zu lesen.

In der Erzählung „Der Gefesselte“ nimmt sich der Traum des Kindes als „Wachzustand höherer Ordnung“⁶⁴ aus, welcher sehr deutlich die Besonderheit der Engelsrealität hervorkehrt. In diesem Zusammenhang spielt der Gegensatz zur Wirklichkeit der Objekte eine wichtige Rolle. Es erscheint im Traum eine „Grabplatte aus Marmor“ (S. 59), welche das Kind mit seiner Last fast erdrückt, sodass es sich kaum bewegen kann. Das Kind beginnt sich zu fragen: „Was haben sie getan?“ und beantwortet sich diese Frage sofort selbst: „Sie haben mich begraben, ohne dass ich gestorben bin!“ (S.60).

Das Entscheidende an dieser Kindergestalt ist, dass sie Merkmale einer „Gegenwirklichkeit“⁶⁵ bündelt, welche den entscheidenden Fluchtpunkt von Ilse Aichingers Werk darstellt. Ein wichtiges Kennzeichen dieser Wirklichkeit ist, dass es zu einer Veränderung und Aufhebung jeglicher Vorkenntnisse kommt. Die Dinge werden nahezu zum Tanzen gebracht. Ein solcher Tanz kommt etwa dann zum

⁶² Piaget, Jean: Das Weltbild des Kindes. Mit einer Einführung von Hans Aebli. Stuttgart: Klett- Cotta 1978. S. 82.

⁶³ Ebd.: S. 84ff.

⁶⁴ Melzer, Gerhard: S. 115.

⁶⁵ Ebd.: S. 116.

Erscheinen, wenn Stein zu Schnee geworden ist. Es folgen weitere Verwandlungen, wie etwa, dass verschlossene Türen wie offene Fenster wirken oder Betten und Kästen heimlich ihre Plätze tauschen.

Diese Konstellation tritt besonders ausgeprägt in der Erzählung „Das Plakat“, erschienen im Erzählband „Der Gefesselte“, hervor. Kinder sind Leidtragende einer doppelt erstarrten Wirklichkeit. In einem Fall ist es ein Junge, der in der „Ewigkeit seiner Plakataexistenz“⁶⁶ festzusitzen scheint. In starkem Gegensatz zum leblosen Stillstand, zu dem der Bub verurteilt ist, steht der Anspruch, den das Plakat stellt. So finden sich Erstarrtheit und Stillstand nicht nur in der Welt des Plakates, sondern auch in der realen Lebenswelt wieder. Ilse Aichinger setzt diese beiden Aspekte in Beziehung zueinander. Die Erzählung handelt von einer Straßenbahnstation, wo ein Mädchen gemeinsam mit seiner Mutter auf einen Zug wartet. In dem Moment versetzen Langeweile sowie unerträgliche Hitze den Schauplatz in eine Aura „erstickender Unabänderlichkeit“⁶⁷. Die Stille liege wie eine „schwere Hand“ über der Station. Schritt für Schritt spitzt sich die Lage zu und es kommt zu einer Überschneidung durch die fiktive Plakat- mit der realen Lebenswelt. Die Autorin Ilse Aichinger setzt dabei voraus, dass jedes Leben von Intensität geprägt sein soll und der Mensch sein Möglichstes tun muss, um dies zu ermöglichen:

„Wenn wir es richtig nehmen, können wir, was gegen uns gerichtet scheint, wenden, wir können vom Ende her und auf das Ende hin zu erzählen beginnen, und die Welt geht uns wieder auf. Dann reden wir, wenn wir unter dem Galgen zu reden beginnen.“ (Vgl. „Das Erzählen in dieser Zeit“ im Erzählband „Der Gefesselte“, S. 10)

Ähnlich gestaltet sich auch „Rede an die Jugend“ im Roman „Die größere Hoffnung“⁶⁸:

In der Zeit der Verfolgung gab es kein Später. Jeder konnte jeden Augenblick von unserer Seite gerissen werden, jede Stimme war so neu und so kostbar wie die Stimme eines vom Grabe wieder Auferstandenen.

⁶⁶ Melzer, Gerhard: S. 116.

⁶⁷ Ebd.: S. 116.

⁶⁸ GH, S. 280.

Der Tanz ermöglicht ein leichteres Übergehen in die andere Sphäre: letztlich sind es „tanzende Kinder“ und ihre Sicht auf die Dinge und Geschehnisse, die den Blick des Lesers beeinflussen.

Ilse Aichinger beschäftigt sich mit dem Begriff „Königtums“ und deutet es sogar um, indem sie sagt, dass ein solches selbst Maßstäbe setzen kann. Dies tritt ebenfalls im Roman „Die größere Hoffnung“ zutage, bei dem ein solches Königtum im Weihnachtsspiel zelebriert wird. Es ist nicht untypisch, dass die Heiligen Drei Könige als Landstreicher erscheinen. Weitaus entscheidender ist allerdings, dass die „Entäußerung alles vordergründig „Königlichen“ ihre Entsprechung findet in der Entäußerung alles vordergründig Spielerischen“⁶⁹. Das bedeutet, dass das Spiel im Vordergrund stehen soll und keinem etwas vormacht. So meint Leon im Roman „Die größere Hoffnung“: [...] ‚Wir spielen‘ [...] aber wir spielen niemandem vor.‘ Die Kinder in Aichingers Roman wollen ein Spiel, das sie spielen können, brauchen aber auch keine Kulissen dafür:

[...] Die Kulissen schoben sie beiseite, die vier engen Wände der Faßbarkeiten zerschellten, siegreich wie fallendes Wasser brach das Unfaßbare hervor. Spielen sollst du vor meinem Angesicht!⁷⁰

Dem Spiel wächst in diesem Vorgang eine Funktion hinzu, das den „geheimen Horizont aller Umdeutungen und Verrückungen in Aichingers Werk darstellt“⁷¹, wie Gerhard Melzer es treffend in seinem Aufsatz formuliert. In diesem Zusammenhang gilt dem Tod die radikalste aller Umdeutungen. Am Beginn des Weihnachtsspiels merken die Kinder, dass sie zwar gebannt von der Macht des Todes sind; allerdings dies nur so lang der Fall ist, bis sie begreifen, dass die wahre Gegenmacht ihres Spieles in ihrer Preisgabe begründet ist.

Eines der jüdischen Kinder bringt seine Angst zum Ausdruck: Bibis Todesangst verwandelt sich, denn sterben heißt für sie, zu einem Kirschbaum zu werden. Sie wünscht sich, tanzen zu gehen, doch Ellen ist diejenige, die ihr klar macht: ‚Bibi‘, sagte Ellen, ‚es gibt auch tanzende Kirschbäume, das kannst du mir glauben.‘“ (GH,

⁶⁹ Melzer, Gerhard: S. 119.

⁷⁰ GH, S. 146.

⁷¹ Melzer, Gerhard: S. 120.

S. 205) Ellen nimmt damit dem Tod sein Gewicht und macht die Befürchtungen der Kinder zunichte und nimmt ihnen die Angst.

Kinder und Kindheit im Werk Ilse Aichingers sind neben der Sprache, eine der wichtigsten Aspekte in der Betrachtung ihres literarischen Schaffens. Sie setzt Kinder in den Mittelpunkt und präsentiert damit einen neuen Zugang zu den Geschehnissen in der Welt. Deren Unbefangenheit erlaubt es ihnen auch, die Dinge zu hinterfragen und, ihrer Natur entsprechend, spielerisch aufzuarbeiten und damit zu versuchen sie zu verändern. Dadurch kommt diesem Thema eine wichtige Funktion zu: nämlich, dass der Glaube an eine Verbesserung seiner persönlichen Lage eine entscheidende Hilfestellung im Kampf ums Überleben sein kann. Im Roman „Die größere Hoffnung“ wird der Leser derart in den Bann gezogen, dass er bis zum Schluss die Hoffnung auf Erlösung nicht aufgibt.

2.4. Kindlicher Blick

Der kindliche Blick auf die Geschehnisse im Zweiten Weltkrieg verdeutlicht eine literarische Technik, die die Autorin Ilse Aichinger in Perfektion ausgearbeitet hat. Dabei erarbeitet sie die Figur des Kindes mit all seinen Zugängen zur Welt. Daher folgt nun eine genauere Analyse desselben im Roman „Die größere Hoffnung“: ein Roman, der in einer Zeit erschienen ist, die gerne „Trümmerliteratur“ genannt wird und erzählt die Geschichte eines halbjüdischen Mädchens namens Ellen. Das Neue ist hier die Sichtweise auf die geschichtlichen Ereignisse. Im Zentrum des Romans steht allerdings eine Gruppe von Verfolgung und Deportation bedrohter Kinder mit so genannten „falschen“ Großeltern, die laut der nationalsozialistischen Gesetzgebung nicht arisch, sondern jüdisch waren. Im Roman bildet

das Historische nur den allgemein bezeichneten Hintergrund [...] mit dieser Zeit und Welt, deren Zustand durch die verfremdende Sicht des Kindes in kühnen Metaphern und Paradoxen [...] zur Sprache kommt. [...] ⁷²

⁷² Eggers, Werner: Ilse Aichinger. In: Weber, Dietrich (Hrsg.): Deutsche Literatur seit 1945 in Einzeldarstellungen. Stuttgart: Alfred Körner Verlag 1968. S. 221- 238. hier: S. 222.

Die besondere Aufmerksamkeit der Position der Kinder in den Werken Ilse Aichingers war bereits Thema des vorangegangenen Kapitels: dem hinzuzufügen gilt es jedoch, dass Kinder nicht nur im „psychologisch- realistischen Sinne“⁷³ zu Helden werden, sondern sie vielmehr dazu reifen, weil sie sich ihrem Alter entsprechend verhalten. Es geht der Autorin nicht darum, das Kindsein zu präsentieren, sondern vielmehr um die „scheinbar reduzierte Sichtweise“⁷⁴. Der Verzicht auf geschichtliche Daten lässt den Leser den Fokus auf die Kinderperspektive werfen, und gleichzeitig erkennt er das sprachliche Geschick der Autorin. Das Erzählen von oben herab bildet dabei einen Kernpunkt in dieser Diskussion. Dadurch wird Ilse Aichinger zu einer „Künstlerin der Sprache“⁷⁵, denn es gelingt ihr, das „Grauerregende in ihren Visionen anschaulich zu gestalten“⁷⁶.

Die Protagonistin Ellen muss von Beginn an im so genannten „Zwischendrin“ leben. Sie hat aufgrund ihrer Herkunft die Zugehörigkeit „Mischling“ erhalten: daher gehört sie weder zu der jüdischen Gruppe, der die Deportation droht, noch zu der arischen, deutschen Gesellschaft. Die Darstellung des Kindes als „Opfer“⁷⁷ statuiert ein Beispiel für die Idee Aichingers, das am eigenen Leib erfahrene Trauma einer Öffentlichkeit zu präsentieren, die für eine solche Thematik noch nicht bereit war. Diese andere Perspektive des Kindes, die einen „ungewohnten und andersartigen Blick“⁷⁸ auf die geschichtlichen Ereignisse wirft, lässt den Leser in die Rollen der agierenden Figuren schlüpfen. Demzufolge stört das „Fehlen einer Grenze zwischen Innen- und Außenwelt“⁷⁹ den Leser nicht: die Absenz einer solchen definiert den kindlichen Blick in Bezug auf die, wenn auch hintergründig, dargestellten Ereignisse. Die Autorin verliert dabei nicht den Fokus ihres Schaffens, nämlich Vergangenes „wiederzuerwecken“⁸⁰, was man in der Kindheit erlebt hatte.

Seit der Mitte des 20. Jahrhunderts und mit dem Beginn des 21. Jahrhunderts kann man verstärkt Romane entdecken, die sich mit dem Thema Kindheit beschäftigen. Die zunehmende Beschäftigung damit wird zu einem wichtigen Bestandteil für unser

⁷³ Eggers, Werner: S. 231.

⁷⁴ Ebd.: S. 231.

⁷⁵ Frankenstein, Alfred: Zu *Die größere Hoffnung* (1948). In: Ilse Aichinger. Hrsg. von Kurt Bartsch und Gerhard Melzer. Graz; Wien: Droschl 1993. S.174-176. hier: S. 176.

⁷⁶ Ebd.: S. 176.

⁷⁷ Breysach, Barbara: S.59.

⁷⁸ Barth, Mechthild: S. 14.

⁷⁹ Eggers, Werner: S. 233.

⁸⁰ Ebd.: S. 234.

„kulturelles und gesellschaftliches Selbstverständnis“⁸¹. Die veränderte Einstellung zum Kind brachte viele Innovationen in die Literatur ein.

Im Roman „Die größere Hoffnung“ trifft nun das Wissen des Erwachsenen, der einen distanzierten Blick auf die Ereignisse gewonnen hat, auf die kindliche Perspektive. Die Betrachtung der Geschehnisse „durch die Augen der Kinder“ bietet dem Leser die Möglichkeit, sich Gedanken darüber zu machen. Die Besonderheit des fremden Blickes⁸² wirkt dadurch besonders anziehend und interessant. Daher erscheint es möglich, dass die Autorin mit dem kindlichen Denken „näher an die Wahrheit der Welt oder tiefer in sie hineinführt als das wissenschaftliche [...]“⁸³. Das bedeutet, dass der naive Blick auf das Zeitgeschehen ohne Vorurteile vielleicht auch den Leser in seiner Meinung über den Zweiten Weltkrieg und die Vernichtung der Juden umstimmen kann. Damit kann auch der Leser Teil dieses komplexen Handlungsgebildes werden und die Geschichte mitkomponieren. Die Rolle der Außenseiterin, welche Ilse Aichinger in literarischen Kreisen innehatte, liegt nicht zuletzt daran, dass sie mit ihrem Werk einen neuen, eigenen Weg, einschlagen wollte. Sie selbst beschreibt dieses Phänomen folgendermaßen: „die Sicht der Kindheit, die Orte zu Orten werden lässt und ihnen ihre Namen neu gibt“⁸⁴. Daher kann Veränderung nur dann stattfinden, wenn man sich auf diese Perspektive als Leser einlassen kann.

So ist es dennoch schwierig, die Narrative aus der kindlichen Sicht⁸⁵ in der Forschung festzumachen. Dies soll auch nicht Zentrum dieser Analyse des Romans bilden, trotzdem soll versucht werden, den indirekten Blick auf die Geschehnisse zu der Zeit, in der der Roman stattfand, zu erklären. Die zentrale Rolle der Kinder als Akteure soll ein Teilgebiet dieser Arbeit sein.

In der neueren Forschungsliteratur hat es bisher nur sehr wenige Arbeiten zum Thema kindlicher Perspektive gegeben. Mechthild Barth hat sich dieser Problematik angenommen und in einer ausführlichen Studie versucht, Ergebnisse zu diesem

⁸¹ Barth, Mechthild: S. 16.

⁸² Ebd.: S. 16.

⁸³ Eggers, Werner: S. 235.

⁸⁴ Aichinger, Ilse: Die Sicht der Entfremdung. Über Berichte und Geschichten von Ernst Schnabel. In: dies.: Kurzschlüsse Wien: Edition Korrespondenzen 2001. S. 51- 62. hier: S. 51.

⁸⁵ Barth, Mechthild: S. 16.

Themenbereich zu liefern, die die kindliche Perspektive in seiner Besonderheit bestätigen. Einerseits widmet sie sich dabei den verschiedenen Varianten der kindlichen Narrative, andererseits will sie aufzeigen, welchen Mehrwert der Leser durch diese Perspektive für sein Verständnis von der Welt hinzugewinnt⁸⁶.

Die Sicht des Kindes auf die geschichtlichen Fakten ist besonders im Umgang mit der Shoah⁸⁷ zu beobachten, denn durch die Augen des Kindes wird das Bekannte auf eine irritierende Weise „neu erzählt“⁸⁸. Die zunehmende Beschäftigung mit dieser aufwühlenden Zeit hat vor allem seit dem Beginn der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts stark zugenommen. Dies hängt sicherlich mit der veränderten Einstellung in der Gesellschaft zum Thema Krieg, Demütigung und Verfolgung zusammen. Mit dem Generationenwechsel beginnt somit eine neue, andere Auseinandersetzung damit. Einige nennenswerte Beispiele dafür wären etwa Ruth Klügers Autobiographie „weiter leben“ (1992) oder Roman Fisters „Die Mütze“ (1996)- alle haben eines gemeinsam: sie werden allesamt entweder aus der Sicht des Kindes geschrieben oder stellen mit Kindern die Protagonisten: oftmals handelt es sich, wie im Falle Ruth Klügers um Autobiographien, während der Roman von Ilse Aichinger nicht in diese Textgattung gesteckt, sondern eher in die Kategorie der fiktiven Textsorten eingeordnet werden muss. In diesem Zusammenhang rückt nebenher „subjektives Erfahren“⁸⁹ stärker in den Vordergrund. Daher geht es nicht mehr um Wertung der geschichtlichen Geschehnisse, sondern darum, dass Autoren vielmehr an das Wissen der Leser anknüpfen und müssen kein Faktenwissen mehr verbreiten.

Ilse Aichinger versucht dies bereits nach dem Zweiten Weltkrieg, bei ihr kommt jedoch noch ein Aspekt dazu: Verdrängung und Verarbeitung der Ereignisse. Nach dem Krieg einen Roman darüber zu schreiben bedeutete oftmals für den Leser, das Gelesene zu verarbeiten und in weiterer Folge neu zu analysieren.

Der Schreibprozess an sich brachte noch etwas mit sich: so steht nun nicht mehr das „Was“ des Erzählens im Vordergrund. So müssen keine Fakten erzählt werden,

⁸⁶ Barth, Mechthild: S. 24.

⁸⁷ Anmerkung: wenn in dieser Arbeit der Begriff der „Shoah“ fällt, so versteht man darunter ein Synonym für den Holocaust, der das Sterben von vielen Millionen Juden bezeichnet.

⁸⁸ Barth, Mechthild: S. 24.

⁸⁹ Ebd.: S. 24.

sondern es reicht, wenn auf das „Wie“ des Erzählens Wert gelegt wird. In dem Zusammenhang spielt die Sprache eine wichtige Rolle und die die Autorin hat in dem Fall einen besonderen Zugang dazu.

Der Blick des Kindes auf ein tief verankertes Weltwissen⁹⁰ lässt die Frage offen, wie man heutzutage damit umgehen kann. Werke wie Imre Kertész' „Roman eines Schicksallosen“ oder Roberto Benignis Film „La vita è bella“ (1997), sind in der Zwischenzeit von größter Relevanz in Bezug auf die Auseinandersetzung mit der Thematik geworden. Mit den Augen des Kindes soll dem Leser ein neuer Raum eröffnet werden, der zur Aufklärung beitragen und den Umgang damit erleichtern soll.

Einen kurzen Abstecher in die Psychologie bietet in diesem Zusammenhang Jean Piaget⁹¹, ein Schweizer Entwicklungspsychologe, der sich im Zuge seiner Forschung mit dem Kind in seiner Entwicklung beschäftigt.

Jean Piaget forschte im Bereich des Kindes durch Beobachtungen und entwickelte dadurch vier verschiedenen Stadien, die bei der Geburt beginnen und mit dem Beginn des Erwachsenenalters enden. Seine Psychologie des Kindes bedeutete eine Wissenschaft,

[...] die einen besonderen Ausschnitt einer allgemeinen Embryogenese studiert, die weit über die Geburt hinausreicht und das ganze, organische wie geistige, Wachstum bis zu jenem Zustand relativer Ausgeglichenheit umfaßt, den das Erwachsenendasein darstellt.⁹²

Demzufolge entwickelt er vier Stufen der kindlichen Entwicklung, die folgendermaßen einzuteilen sind:

- 1. Stadium: Die senso- motorische Stufe (Alter zwischen 0 und 18 bis 24 Monate)
- 2. Stadium: Die präoperationale Stufe (Alter zwischen zwei und sieben Jahren)
- 3. Stadium: Die konkret- operationale Stufe (Alter zwischen sieben und elf Jahren)
- 4. Stadium: Die formal- operationale Stufe (Alter bis zum fünfzehnten Lebensjahr)

⁹⁰ Barth, Mechthild: S. 25.

⁹¹ Piaget, Jean/ Inhelder Bärbel: Die Psychologie des Kindes. Aus dem Französischen von Lorenz Häfliger. Ungekürzte, 6. Auflage. München: dtv- Verlag 1996.

⁹² Ebd.: S.9.

Seinen Erkenntnissen zufolge erlangt das Kind im ersten Stadium eine gewisse Intelligenz, die es ihm erlaubt, Bewegungen und Formen zu erkennen. In der präoperationalen Stufe gewinnt das Kind zusehends die Gewissheit, dass es sich an die Welt anpasst. Im dritten Stadium lernt das Kind, sich in der Gesellschaft anzupassen und verliert damit den Egozentrismus⁹³. Auf der letzten Stufe steht das Kind am Sprung in die Erwachsenenwelt.

Das Studium des Kindes in seinem „geistigen Wachstum“⁹⁴ ist wichtig, denn obwohl Piaget dafür viel Kritik einstecken musste, nimmt dies für die literarische Erforschung keinen Einfluss darauf. Das Mädchen Ellen selbst macht im Zuge der Romanhandlung eine Entwicklung durch. Demzufolge befindet sie sich am Beginn des Romans im dritten Stadium und am Ende bereits über das vierte Stadium hinaus. Der folgende Abschnitt widmet sich der Inszenierung des kindlichen Blickes⁹⁵ auf erzähltheoretischer Ebene. Denn: wie schafft es ein Autor, die erzählte Welt aus der Sicht eines Kindes dem erwachsenen Leser begreiflich machen, damit dieser sich in weiterer Folge in das Kind und seine Situation hineinversetzen kann? In den Mittelpunkt der Betrachtung rückt nun die Überlegung, dass narrative Verfahren immer an „kognitionspsychologische Prozesse“⁹⁶ gekoppelt sind. Die Kunst des Autors ist nun die, den kindlichen Blickwinkel einem Erwachsenen verständlich und überzeugend darzustellen. Dadurch eröffnen sich dem Autor viele Varianten der Leserlenkung.

Zur Darstellung des kindlichen Blicks kommen dabei vier Folien zum Tragen, die für die Darstellung kindlicher Welterfahrung dienen sollen. Dabei handelt es sich sowohl um erzählerische Strategien als auch um „kulturelle oder literarische Entwicklungen“⁹⁷, welche sich im Laufe der Zeit herausgebildet haben. Dadurch wird der potentielle Leser in einen „narrativen Verfahrenskanon“⁹⁸ eingebunden, mit dem er bestimmte Dinge assoziieren kann.

Im Roman von Ilse Aichinger wird das jüdische Mädchen zwar nicht zum Erzähler, aber die Ereignisse werden aus ihrer Sicht der Dinge erzählt.

⁹³ Barth, Mechthild: S. 114.

⁹⁴ Piaget, Jean/ Inhelder, Bärbel(1996): S. 9.

⁹⁵ Barth, Mechthild: S. 26.

⁹⁶ Ebd.: S. 26.

⁹⁷ Ebd.: S. 27.

⁹⁸ Ebd.: S. 27.

„Die größere Hoffnung“ rückt die Figur des Kindes in den Vordergrund: es sind in nahezu allen Szenen des Romans Unterdrückung, Demütigung und Verfolgung zu spüren, selbst wenn sie nicht explizit thematisiert werden. Das Friedensspiel im sechsten Kapitel markiert eine gewisse „Leichtigkeit der Kinderperspektive“⁹⁹: das bedeutet, dass die Kinder das drohende Läuten an der Tür in ihr Spiel miteinbeziehen und sich dadurch nicht beirren lassen. Wenngleich draußen der Feind warten könnte, machen sie dies zur Nebensache und beachten es nicht weiter. Stattdessen treiben sich alle gegenseitig an, dem Läuten keine Bedeutung zu schenken:

[...] „Spielt weiter, spielt doch weiter!“ [...] ¹⁰⁰

Denn

Zu spielen. Es war die einzige Möglichkeit, die ihnen blieb, die Haltung knapp vor dem Unfassbaren, die Anmut vor dem Geheimnis. Dieses verschwiegenste Gebot:

Spielen sollst du vor meinem Angesicht! ¹⁰¹

Das sprachliche Geschick der Autorin lenkt den Leser in die Situation der Kinder, während dieser wiederum die sich aufschaukelnde Situation erkennt und so wird die Kinderperspektive in gewisser Weise zu nur einer „Schicht im Gewebe des Textes“¹⁰². Diese Schichten werden immer wieder unterbrochen durch Einschübe, bei denen man sich als Leser allerdings ob der Sinnhaftigkeit fragt, zumal mehrmals ein auktorialer, oder allwissender, Erzähler eingreift oder die Gedanken der Kinder oft nicht altersgerecht wirken. Die Verwischung der Grenzen der Erzählebenen findet sich wieder in der zwischen Spiel und Wirklichkeit. Die bewusste „Einarbeitung“ des drohenden Läutens in die Spielsituation und die Ermahnungen untereinander, in der eigenen Rolle zu verbleiben und nicht herauszufallen, bringt das Element der Verfremdung in die Diskussion um den Roman mit ein.

Ilse Aichingers besondere Zuwendung zur Sprache verdeutlicht dies, denn ihr ist die Wirklichkeit von besonderer Bedeutung. Schreiben bedarf Genauigkeit und muss der Realität entsprechen. So ziele ihre Sprache, die sicherlich sowohl

⁹⁹ Schmelzkopf, Christiane: Zur Gestaltung jüdischer Figuren in der deutschsprachigen Literatur nach 1945. Hildesheim: Georg Olms Verlag 1983. S. 48-68. hier: S. 50.

¹⁰⁰ GH, S. 137.

¹⁰¹ GH, S. 134.

¹⁰² Schmelzkopf, Christiane: S. 50.

Kommunikationsmittel als auch Mittel des Ausdrucks ist, darauf ab, nicht „in einer Art Schweigen zu enden“¹⁰³, obwohl ihr schon als Kind das Schweigen imponiert habe¹⁰⁴. Das Schweigen tritt hier nur soweit auf, als der Leser dies zulässt, denn sobald sich der Leser in die kindliche Perspektive versetzt, trotz er diesem.

2.4.1. Vier Grundverfahren zum Blick des Kindes

In der Untersuchung zum Blick des Kindes gibt es vier so genannte Grundverfahren, die bei der näheren Betrachtung Informationen dazu liefern:

1. Autobiographisches Schreiben
2. Psychologische Erklärungsmodelle
3. Frage nach der inszenierten Naivität
4. Romantische und neoromantische Aspekte auf der literarischen Symbolstruktur eines Textes¹⁰⁵

Das erste Grundverfahren des autobiographischen Schreibens wird als eines der wichtigsten narrativen Muster¹⁰⁶ angesehen. Dabei wird aus einer bestimmten, aber auch beschränkten Sicht auf die Dinge erzählt. Beispiele dafür wären etwa Augustinus' „Confessiones“, Rousseaus „Confessions“ und Karl Philipp Moritz' autobiographischer Roman „Anton Reiser“.

Mit den so genannten psychologischen Erklärungsmodellen, dem zweiten Grundverfahren, wendet man dem Erleben der Welt aus der Sicht eines Kindes zu. Der Blick von unten nach oben, der eine eingeschränkte Perspektive darstellt, wurde von der Psychologie geprägt. Das Kind und seine Sicht auf Details sind hierbei von großer Bedeutung. Solches findet sich in gewisser Art und Weise im Roman von Ilse Aichinger: demnach unterliegen die Kinder der Macht von außen, versuchen allerdings derselben zu trotzen, indem sie sich die Welt versuchen selbst zu erklären. Das dritte Grundverfahren beschäftigt sich mit dem naiven Blick des Kindes auf die Welt. In Imre Kertész' „Roman eines Schicksallosen“ wird die Naivität des Kindes auf unterschiedliche Weise erzeugt und zeigt auch unterschiedliche Auswirkungen. In

¹⁰³ Schmölzer, Hilde: Frau sein & schreiben. Österreichischen Schriftstellerinnen definieren sich selbst. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1982. S. 33-43. hier: S. 36.

¹⁰⁴ Ebd.: S. 36.

¹⁰⁵ Barth, Mechthild: S. 26f.

¹⁰⁶ Ebd.: S. 27.

gewisser Art findet sich dieses Phänomen auch im Roman Ilse Aichingers, denn obwohl sich die Kinder die Welt zu erklären versuchen, tun sie dies anders als es ein Erwachsener tun würde.

Das vierte Grundverfahren zeigt die „Idee eines genialen Kindes“¹⁰⁷. Das bedeutet, dass jenes in solchen Texten oft in ein geheimnisvolles, wunderbares Geschöpf¹⁰⁸ verwandelt wird.

Der kindliche Blick soll nicht Bezug nehmen auf den Unterschied zwischen Kind und Kindheit im biologischen Sinn, sondern vielmehr aufzeigen, worin er sich von jenem der Erwachsenen unterscheidet. In diesem Zusammenhang spielt die Wahrnehmung des Lebens¹⁰⁹ eine tragende Rolle. Ob es sich bei dem Kind um einen Jungen oder ein Mädchen handelt, ist dabei ebenfalls unwichtig. Es ist vielmehr die besondere Perspektive, die Sicht auf eine Welt, die uns vertraut erscheint: es wird aber umgekehrt, wenn sie aus einer veränderten Perspektive erzählt wird.

Die Auseinandersetzung mit der Sicht des Kindes, der naiven Perspektive, zeigt trotzdem wie viel Hoffnung jemand aufbringen kann, um sich einen Traum zu erfüllen. Der Begriff der Hoffnung spielt im Roman „Die größere Hoffnung“ eine wichtige Rolle und wird damit zur zentralen Kategorie. Wie der Titel dies bereits vorwegnimmt, ist der Begriff ein Symbol

[...] für ein durchgehend ambivalentes, auf Gegenwärtigkeit zielendes Lebensgefühl, das in Ellens Gestalt seine figürlichste und im wahrsten Sinne des Wortes lebendigste Verkörperung und im Erzählen *vom Ende her aufs Ende hin* seinen logischen Ausdruck findet.¹¹⁰

Die Hoffnung auf ein „heileres Leben aus dem Betroffensein“¹¹¹ erwartet man sich davon. Kinder, die sich eigentlich nicht von anderen ihres Alters unterscheiden, werden aufgrund der Gesetzgebung als „Juden“ vermerkt und erfahren plötzlich Gräueltat und Demütigung. Im Text tendiert die Autorin zu einer so genannten „ständigen Brechung des Erzählvorgangs durch das Überspringen in eine allgemeine

¹⁰⁷ Barth, Mechthild: S. 28.

¹⁰⁸ Ebd.: S. 28.

¹⁰⁹ Ebd.: S. 29.

¹¹⁰ Rosenberger, Nicole: Poetik des Ungefügteten. Zur Darstellung von Krieg und Verfolgung in Ilse Aichingers Roman „Die größere Hoffnung“. Wien: Braumüller, 1998. S. 148.

¹¹¹ Schmelzkopf, Christiane: S. 53.

gedankliche Ebene“¹¹², wodurch die kindlichen Figuren den Bezug zur Realität verlieren. Selbst wenn die Hoffnung im kindlichen Denken stärker haften bleibt, so stoßen sie trotzdem an ihre Grenzen und müssen sich mit der gefährlichen Situation selber zurechtfinden.

Die Figuren im Roman sind dort, im Gegensatz zu anderen Romanen dieser Zeit, „gesichtslose Sprecher, [...] Figuranten vor einer im Dienste abstrakter Botschaft immer neu verfremdeten Welt [...]“¹¹³. Die Verarbeitung des naiven Blickes auf die Geschehnisse der Zeit spiegeln sich somit auch in den Figuren wieder: während die Protagonistin sich zwar stark und unabhängig präsentiert, erkennt der Leser sehr schnell, dass auch sie nur eines im Sinn hat, nämlich Frieden finden. Sie verläuft sich in ihre Spiel- und Traumwelten und kann sich dadurch ihren „idealen“ Platz schaffen, an dem für sie alles in Ordnung scheint. Zwar wird dies von der Autorin nicht primär thematisiert, allerdings schafft es der erwachsene Leser, sich in die Welt des Kindes einzulesen und hineinzufühlen, um die Ausweglosigkeit der Situation zu erkennen.

Der kindlich-naive Blick im Roman „Die größere Hoffnung“ ist ein wichtiger Hinweis auf die Ausweglosigkeit der Situation: die Verarbeitung der Geschehnisse während des Krieges erscheinen dem Leser real, denn die Autorin ist bemüht, unter Verzicht exakter Fakten, die Rolle des Kindes hervorzukehren. Dies geschieht vielleicht nicht zuletzt deshalb, weil sie nicht das „Was“ erzählt wird, in den Vordergrund rückt, sondern das „Wie“. Das bedeutet, dass durch das Geschick der Autorin die Sprache erst durch die Kindfiguren an Bedeutung gewinnt. Die Rolle der kindlichen Perspektive im Umgang mit den Geschehnissen in der Zeit verdeutlicht abermals das Können Ilse Aichingers ohne jegliches Erwähnen von geschichtlichen Daten, den emotionalen Hintergrund für den Leser trotzdem verständlich zu machen und in ihm die kindlichen Figuren agieren zu lassen.

¹¹² Schmelzkopf, Christiane: S. 54.

¹¹³ Ebd.: S. 63.

2.5. Erzählerische Inszenierung von Kindlichkeit

In der Diskussion rund um die Rolle der Kinder im Roman von Ilse Aichinger soll nun der Aspekt der erzählerischen Inszenierung des Kindlichen in den Vordergrund gerückt werden.

Die Beschäftigung mit dem kindlich-naiven Blick hat bereits einen Einblick in diese spezielle Thematik gegeben. Im folgenden Kapitel steht daher die Einbettung dieser Sichtweise in den Roman und wie die Autorin die Rolle der Protagonistin darstellt. Die Frage, ob es sich bei der Protagonistin um ein Kind oder doch schon eine Erwachsene handelt, wird in Folge zu ergründen sein. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung wird mit Sicherheit das Feingefühl der Autorin für Sprache sein.

Der Roman „Die größere Hoffnung“ von Ilse Aichinger stellt mit dem halbjüdischen Mädchen Ellen eine Protagonistin, die, obwohl sie noch ein Kind ist, sich den Aufgaben ihres Alltages während des Zweiten Weltkriegs stellt und durch ihr Kindsein Veränderung erreichen möchte. Die Aufteilung des Romans erfolgt in zehn verschiedenen und in sich abgeschlossenen Kapiteln, in denen jeweils eine „bestimmte Situation ihres Lebens zur Zeit des Nazismus“¹¹⁴ beschrieben wird. Dabei verzichtet der Roman auf jegliche Information in Bezug auf geschichtliche Ereignisse sowie auf genaue Angaben zu den handelnden Figuren.

Der geraffte Handlungsaufbau macht deutlich, dass die Protagonistin Ellen einen spezifisch kindlichen Kosmos ins Zentrum¹¹⁵ rückt. Das bedeutet, dass sie selbst dann, wenn sie Handlungen durchführt, die normalerweise von Erwachsenen vollzogen werden, sich diesen Aufgaben selbst stellt. Ihrem kindlichen Dasein entsprechend widmet sie sich gleichzeitig altersgemäßen Dingen wie dem Spielen, um ihr Ziel zu erreichen. Allerdings kann sie keine „normale“ Kindheit erleben, sondern hat es als Halbjüdin schwer, sich in der damaligen Gesellschaft einzugliedern. Das Kindsein tritt stark aus dem Geschehen hervor und so begibt sie sich bereits im ersten Kapitel zu einem Konsul und bittet ihn um ein Visum: nicht zuletzt deshalb, weil sie sich in der gegebenen Lage nicht wohlfühlt. Das erzählerische Geschick der Autorin liegt darauf, die Realität völlig außen vor zu

¹¹⁴ Rosenberger, Nicole: S. 5.

¹¹⁵ Ebd.: S. 5.

lassen und dem Kind die volle Aufmerksamkeit zu schenken. Den Druck, den sie dem Konsul dabei macht, bestärkt sie in ihrem Wunsch, ihr lang ersehntes Visum für die Ausreise in die Vereinigten Staaten von Amerika zu bekommen.

„Wenn Sie jetzt nicht unterschreiben-“, Ellen suchte nach einer schweren Drohung. Ihre Zähne schlugen aufeinander. „Dann will ich ein Delphin sein. Dann schwimm ich neben dem Dampfer her und dann spring ich um die Freiheitsstatue, ob Sie wollen oder nicht!“¹¹⁶

Ellens steter Versuch, den Konsul zu einer Unterschrift für ihr Visum zu bewegen, zeigt die Unerschrockenheit eines Mädchens, die auf ihre phantastischen Überzeugungskünste¹¹⁷ vertraut. Sie wirkt selbstsicher und standhaft, allerdings fällt sie schnell in kindliche Muster zurück, zum Beispiel als sie die Geschichte von dem springenden Delphin erzählt. Dies lässt auch ihr Weltbild erahnen, worin „der Übergang zwischen Ich und Außenwelt fließend ist“¹¹⁸. Das Kind wird an eine höhere Stelle versetzt: das bedeutet, dass sie keinen Versuch offen lässt, sich ihr Ziel zu erkämpfen. Der Konsul hat zwar die Macht darüber zu entscheiden, aber Ellen ist der festen Überzeugung ihn umstimmen zu können. Daher kommt sie auch mitten in der Nacht auf das Konsulat, denn

„Bei Nacht sind weniger Leute auf dem Konsulat“, erklärte Ellen, „ bei Nacht braucht man keine Nummer, bei Nacht geht alles viel schneller, weil es keine Amtsstunden gibt!“¹¹⁹

Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass das Gefühl der Verfolgung nur in Begegnung mit Erwachsenen aufscheint. In solchen Aufeinandertreffen wird Ellens Kindsein deutlich, denn hier zeigen sich die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Welt. So ist ihre kindliche Auffassung davon dafür verantwortlich, dass sie durch die Erwachsenen geprägt wird.

Die starke Ausprägung der kindlichen Perspektive gibt einen Hinweis auf die „Erfahrung der Realität“¹²⁰ und dadurch wird diese zwar mehrere Male verändert, aber im Endeffekt suchen die Kinder im Spiel Schutz und Zuflucht vor der

¹¹⁶ GH, S. 18.

¹¹⁷ Rosenberger, Nicole: S. 6.

¹¹⁸ Ebd.: S. 6.

¹¹⁹ GH, S. 16f.

¹²⁰ Schmid- Bortenschlager, Sigrid: *Die größere Hoffnung* von Ilse Aichinger. Ein Beispiel für weibliches Schreiben? In: Lesen und Schreiben: Literatur- Kritik- Germanistik; Festschrift für Manfred Jurgensen zum 55. Geburtstag. Hrsg. von Volker Wolf. Tübingen/ Basel: Francke 1995. S. 221-230. (Festschrift 1995) hier: S. 225.

grausamen Wirklichkeit. Die Autorin kann sich damit in ihrem Roman wieder finden und identifizieren, denn so wird das Erzählen zu einer „Methode des Überlebens“¹²¹: das Überleben des Überleben, nicht zuletzt deswegen, weil die Autorin den Krieg überlebt hat, während die Protagonistin im Roman zu Tode kommt. Der Leser fühlt mit der Protagonistin, hofft aber insgeheim doch, dass das Mädchen seinen Wunsch erfüllt bekommt.

So ist Ellen kein Kind, sondern ein „hypersensibler Mensch“¹²² und versucht gleichzeitig den gesamten Roman hindurch, mit dem Verlust der Bezugspersonen in ihrem Leben sowie den vielen anderen schrecklichen Erlebnissen fertigzuwerden. Die Kindlichkeit rückt weiter in den Vordergrund und verhilft dabei der Figur zu unglaublicher Stärke, unabhängig dekorativer Mittel wie etwa Kleidung, Aussehen oder Gesichtszüge¹²³ zu nennen. Im Vordergrund stehen das Kind und seine sozialen Kontakte, somit kann der potentielle Leser einen besseren Zugang zur Thematik gewinnen. Die Rolle des Autors ist es daher, durch die Sprache in den Text eindringen zu können. Das bedeutet, dass es wichtig ist, eine Ausdrucksform zu entwickeln, die dem Leser glaubhaft macht, dass hier ein Erwachsener spricht¹²⁴. Dadurch bekommt die Kindlichkeit die Wichtigkeit, die ihr zusteht.

Jean Piaget unterscheidet Kinder und Erwachsene darin, dass die Kleinen „lange Zeit nicht fähig sind, zwischen psychischer und physischer Realität“¹²⁵ zu unterscheiden. Es kommt bei ihnen, seinen Erkenntnissen zufolge, zu einer Veränderung der Wahrnehmung der Realität: dies ist nicht zuletzt dadurch bedingt, weil Kinder Gedachtes und sich Ereignendes miteinander vermischen. Eine Beobachtung, die zu so genannten magischen Praktiken¹²⁶ führt, welche für eine Veränderung der Wirklichkeit imstande sind. Dabei glauben sie auch an die Veränderbarkeit durch ihre Worte und Handlungen. In dem Falle sei sich das Kind seiner Person noch nicht bewusst und daher halte es seine Wünsche in diesem Stadium für absolut¹²⁷. Den Standpunkt des Erwachsenen könne es so nicht

¹²¹ Schmid- Bortenschlager, Sigrud (1995): S. 224.

¹²² Heger, Roland: Der österreichische Roman des 20. Jahrhunderts. Wien: Braumüller 1971. S. 224.

¹²³ Fritzschnig, Hubertus: Das Weltverständnis des deutschen Gegenwartsromans im Spiegel seiner Erzählhaltung. Diss. 1967. S. 105.

¹²⁴ Rosenberger, Nicole: S. 13.

¹²⁵ Piaget, Jean (1978): S. 80.

¹²⁶ Rosenberger, Nicole: S. 6.

¹²⁷ Ebd.: S. 6.

wahrnehmen. Dieses Entwicklungsstadium bezeichnet Piaget als „kindlichen Egozentrismus“¹²⁸.

Ellen geht zum Konsul, weil sie ein Visum möchte: sie droht ihm, versteht allerdings dessen Vorwurf nicht, dass sie sich der Situation entsprechend falsch verhält. Der Vorschlag des Konsuls, sich miteinander vernünftig zu unterhalten („Wollen wir jetzt sprechen wie vernünftige Leute?“ sagte der Konsul ungeduldig. GH, S. 16), nimmt Ellen zwar an, lässt aber keine Veränderung ihres Verhaltens zu:

„Ja!“ erklärte Ellen bereitwillig. Und sie begann ihm die Geschichte vom Haifisch zu erzählen, von den Kindern ohne Visum und von dem großen Sturm. Dazwischen sang sie ihm auch ein Lied vor. Dann erzählte sie wieder weiter. [...] ¹²⁹

Das Mädchen droht dem Konsul und dies sei, laut Jean Piaget, vom Synkretismus geprägt, welcher das Besondere des kindlichen Denkens bestimmt, „dank der sich alles mit allem in Verbindung bringen lässt, je nach den subjektiven Vorverbindungen [...]“¹³⁰. Demnach ist kindliches Denken assoziativ, pseudo-logisch und pseudo-kausal¹³¹. Die Vortäuschung von Wissen ist deshalb naiv, weil das Kind die gemachten Erfahrungen in sein Denken einfließen lässt.

Die Präsenz der Kindlichkeit als wichtigstes Element des Romans lässt es zu, die „Erlebniswelt eines Menschen“¹³² darzustellen und nicht primär die „äußere Wirklichkeit“¹³³. Unter der so genannten so genannten äußeren Wirklichkeit versteht man die aktuellen Ereignisse, die für ein Kind und für den Roman in dem Sinne nur sekundär interessant sind. Viel wichtiger erscheint es daher, die handelnden Figuren und ihre Entwicklung im Zuge der Romanhandlung zu sehen. Demzufolge kümmern sich Kinder um das Hier und Jetzt: sie machen sich keine Gedanken über Vergangenheit oder Zukunft ihre Einstellung wird gerade deshalb oft als naiv bezeichnet, weil sie nicht davor zurückschrecken, sich mit einer für Erwachsene schwierigen Situation auseinanderzusetzen.

Die erzählerische Inszenierung von Kindlichkeit bedeutet für die handelnden Kindfiguren gleichzeitig Macht zu haben. Die Autorin lässt es demnach zu, die Rolle

¹²⁸ Piaget, Jean (1978): S. 113.

¹²⁹ GH, S. 16.

¹³⁰ Piaget, Jean (1978): S. 141.

¹³¹ Rosenberger, Nicole: S.6.

¹³² Heger, Roland. S. 225.

¹³³ Ebd.: S. 225.

der Erwachsenen zu bagatellisieren. Das bedeutet, dass die Darstellung der Kinder durch den erwachsenen Autor an Tiefe gewinnt. Das Vorwissen des Lesers zieht ihn auf seine Seite und lässt das Bangen um eine gute Lösung aufrecht.

Ellen bleibt ihrem kindlichen Denken während des gesamten Handlungsverlaufs treu und lässt sich von keiner erwachsenen Person zurechtweisen. So ignoriert sie sowohl die ihr geliebte Großmutter, die ihr verbietet, den Judenstern zu tragen; wie auch den SS- Offizier, indem sie ihm ohne jegliches Zögern auf dessen Fragen antwortet. Grundsätzlich ist ihre Figur jedoch „gekennzeichnet durch Liebe und Solidarität“¹³⁴. Sie ist darum bemüht, sich der Kindergruppe anzuschließen und fühlt auch mit ihnen, wenn sie von ihren Sorgen und Nöten berichten.

Die Protagonistin hingegen hadert während der gesamten Romanhandlung mit ihrem Schicksal und hat mit dem Verlust der jüdischen Mutter und später auch dem von der Großmutter, welche den Freitod als letzten Ausweg vor der Deportation wählt, den dringend benötigten familiären Halt verloren. Aufgrund des nationalistischen Staatssystems und dessen Herrschaftsbedingungen wird sie damit zum Waisen. Der Vater, der im Rang als Offiziers höher gestellt und nichtjüdisch ist, hat den Kontakt zu seiner Tochter frühzeitig abgebrochen und tritt auch im Roman nur ein einziges Mal auf. Die jüdische Mutter hat die Chance auf Emigration bekommen, wie der Leser am Beginn des Romans erfährt. So bleibt Ellen nur das Leben bei ihrer jüdischen Großmutter übrig, doch auch deren erzieherische Maßnahmen scheint sie nicht anzuerkennen: so ignoriert sie deren Ratschläge und das Verbot, mit den jüdischen Freunden zusammen zu sein.

Ingesamt können die Figuren in drei Gruppen eingeteilt werden, welche, genau wie Ort und Zeit, „verschiedenen Wirklichkeitsbereichen“¹³⁵ zugeordnet werden können:

- Reale Figuren: Ellens Vater, Oberst (der Ellen verhört), Diebe und Plünderer
- Imaginäre Figuren: der liebe Augustin Kolumbus, König David
- Personen, die zwischen beiden anzuordnen sind: Hedi Kaiser nennt diese Gruppe „Grenz- bzw. transitorische Figuren oder Brückenfiguren“. Darunter versteht man Personen, die sich auf der Grenze zwischen Realität und Fiktion

¹³⁴ Schmid- Bortenschlager (1995): S. 228.

¹³⁵ Kaiser, Hedi: Ilse Aichinger: Die größere Hoffnung. In: Erzählen Erinnern. Deutsche Prosa der Gegenwart. Interpretationen. Hg. V. Herbert Kaiser und Gerhard Köpf. Frankfurt am Main: Diesterweg 1992. S.18-37. hier: S. 24.

befinden. Dazu zählen etwa Ellen und die jüdischen Kinder, der Konsul, der Schießbudenbesitzer, Anna und der Leichenkutscher, der Bettler, Noah und der Lehrer.¹³⁶

Die Kindergruppe nimmt „schon durch ihr Kindsein eine andere Haltung zur Realität ein“¹³⁷. So machen sie keinen Unterschied zwischen Spiel, Traum oder Realität der Erwachsenen. Ilse Aichinger definiert sie nicht als „besondere Kinder“, sondern eher als solche, die vernünftig werden können. Aufgrund ihrer Herkunft und ihrer Rassenzugehörigkeit fallen sie allerdings aus der Gruppe der „normalen“ übrigen Menschen heraus. Sie sind gezwungen, in ihrem eingeschränkten Lebensraum sich einen „Raum der Freiheit“¹³⁸ zu schaffen, realisiert wird dies in der Welt des Spiels, denn nur hier haben sie eine gewisse Rolle in einer imaginierten Gesellschaft zugeteilt.

Die fehlenden Institutionen wie etwa Schule oder Ausbildung der Protagonistin veranlassen die Autorin, das Kind sich in den Augen des Lesers entwickeln zu lassen ohne jegliche Einflüsse. Die erzählerische Rolle des Kindes hat oberste Priorität und aus diesem Grund macht Ellen eine Entwicklung durch: sie wächst sozusagen mit ihren Aufgaben. Das bedeutet, dass sie die Erlebnisse ertragen und verarbeiten muss. Die Trennung von der Mutter löst die Ohnmacht aus, und somit kann die Entwicklung Ellens von Beginn an als negativ bezeichnet werden. So versucht sie einen Platz in der Gesellschaft zu finden: realisierbar ist dies nur in der Gruppe Kinder mit den „falschen“ Großeltern, obwohl sie ihr oftmals zu verstehen geben, wie glücklich sie doch sein müsste, nicht „geholt werden zu müssen“: ausschlaggebend dafür sind ihre Großeltern.

[...] „Zwei falsche und zwei richtige (Großeltern). Ein unentschiedenes Spiel.“¹³⁹

Sie sitzt damit zwischen den Stühlen, denn sie bräuchte vier falsche Großeltern, um sich der Gruppe Kinder anzuschließen. Mit Tricks und Durchhaltevermögen schafft sie es dennoch trotzdem, aufgenommen zu werden.

¹³⁶ Kaiser, Hedi: S. 24f.

¹³⁷ Ebd.: S. 25.

¹³⁸ Ebd.: S. 26.

¹³⁹ GH, S. 39.

Die Rolle des Kindes wird durch den Autor geprägt, denn so verliert Ilse Aichinger ebenfalls ihre Mutter im Jugendalter durch Emigration. Die tiefe Betroffenheit mag zwar nicht sofort erkennbar sein, doch wie man aus diversen Studien darüber weiß, ist die Trennung eines Kindes von seiner Mutter ein einschneidendes Erlebnis. Dies geschieht im Roman: Ellen wird in die Autonomie getrieben und muss damit umgehen lernen, doch die Ohnmächtigkeit lässt sie erschüttern:

[...] Wie David gegen Goliath kämpfte sie gegen das Grauen der Verlassenheit, gegen das neue furchtbare Bewußtsein, das seinen Kopf wie ein häßlicher Wassermann aus den Fluten der Träume hob. Wie konnte man sie so lange allein lassen? Wie konnte ihre Mutter so lange wegbleiben? [...] ¹⁴⁰

Mit der Trennung von der Mutter verliert Ellen ein Gesicht, „das die Welt wahr und warm gemacht hatte“ (GH, S. 22). Sie kann den Verlust der Sicherheit und Geborgenheit nur schwer fassen. Nicht weniger erstaunlich ist es, dass Ellen in der Nacht, in der ihre Mutter emigrieren kann, fiebrig wird und schlussendlich sogar aus dem Bett fällt; eine Reaktion auf dieses schreckliche Ereignis. Die Großmutter ist bemüht zwar, ihr den verloren gegangenen Schutz zurückzugeben, lindern kann sie den Schmerz allerdings nicht und so bleibt das Mädchen unbehütet zurück.

Ellen stetige Suche nach einem Zuhause, einer Identität, findet hier ihren Anfang: sie äußert sehr oft den Wunsch „nach Hause“ zu gelangen. Dies drückt die quälende Sehnsucht nach einem Ort aus, an dem sie sich beschützt und sicher fühlen kann. Ihre Situation mag als Hilferuf gedeutet werden sowie nach dem Wunsch nach einer Kindheit unter dem intakten Schutz der Erwachsenen ¹⁴¹ verleben zu können. Ein kurzer „Lichtblick“ findet sich im zweiten Kapitel, als sie auf ihren Vater, den Offizier, trifft. Dieser wendet sich allerdings wieder ab von ihr und enttäuscht ihr Vertrauen auf seine Verbundenheit ¹⁴² abermals.

Ellen hat, seit sie klein ist, mit Ausgrenzung zu kämpfen, denn als Tochter einer Jüdin und eines nichtjüdischen Offiziers hatte sie es in ihrer Kindheit nicht leicht. Jedoch muss das Mädchen nun ohne den Schutz und Hilfe ihrer Eltern leben und damit umgehen lernen. Sie können ihr in keiner wichtigen Lebenssituation beistehen: im Gegenteil, sie fügen ihrem Kind nämlich Trennungsschmerz zu. Ellen kann nur

¹⁴⁰ GH, S. 25.

¹⁴¹ Rosenberger, Nicole: S. 7.

¹⁴² Ebd.: S. 7.

dem Konsul ihr Leid klagen, indem sie ihm von den Kindern berichtet, die nicht mehr mit ihr spielen wollen. In ihrer zwiespältigen Situation sitzt sie „zwischen den Stühlen“: sie kann weder deportiert werden, noch darf sie bleiben. Als Mischling bleiben ihr beide Privilegien verwehrt: das Mädchen fühlt sich allein und ausgeschlossen¹⁴³, denn niemand übernimmt die Bürgschaft für ihr Einreisevisum in ein anderes Land, was aufgrund ihrer familiären Situation nicht möglich ist. Der Konsul versucht sie zu Beginn allerdings davon zu überzeugen, sich selbst das Visum zu unterschreiben: denn nur so könne sie die Überfahrt antreten:

„Wer sich selbst das Visum gibt“, sagte der Konsul, „der kann um die ganze Welt fahren und kommt doch nie hinüber. Wer sich nicht selbst das Visum gibt, bleibt immer gefangen. Nur wer sich selbst das Visum gibt, wird frei.“¹⁴⁴

Das bedeutet, dass es Ellens Aufgabe ist, ihr Schicksal von nun an selber zu bestimmen und sich den Aufgaben zu stellen und sich weiterzuentwickeln.

Im Zuge der Lektüre muss sich der Leser in die Welt dieser Handlung begeben, um die Komplexität zu erkennen. Daher ist auffällig, dass Ellen stets auf der Suche nach einem Zuhause, Freunden und vertrauten Gesichtern wie ihrer Mutter ist, obwohl ihr der Konsul zu Beginn verständlich machen will, dass sie selbst für ihre Taten verantwortlich ist. Die Brüchigkeit ihrer kindlich abgeschlossenen Welt¹⁴⁵ ist allerdings nur sehr schwer zu verstecken, denn immer wieder läuft sie gegen Mauern: Mauern, die gegen sie errichtet werden und sie versucht, sich dagegen aufzulehnen.

Die Protagonistin Ellen läuft, „den Stein als Bild vermeintlicher Hoffnung vor sich sehend“¹⁴⁶, am Ende ihrem eigenen Tod entgegen. Die Autorin Ilse Aichinger hat sich in ihren Anfängen als Schriftstellerin stark mit der Widerstandskämpferin Sophie Scholl beschäftigt. Das mag auch einen Hinweis auf Ellen sein, die starke Züge dieser Frau hat. Sie entwickelt sich zu einer Kämpferin, denn war es vorher der von

¹⁴³ Rosenberger, Nicole.: S. 7.

¹⁴⁴ GH, S. 20.

¹⁴⁵ Rosenberger, Nicole: S. 7.

¹⁴⁶ Breysach, Barbara: Verfolgte Kindheit. Überlegungen zu Ilse Aichingers frühem Roman und Georges- Arthur Goldschmidts autobiographischer Prosa. In: Bilder des Holocaust. Literatur- Film- Bildende Kunst. Hrsg. von Manuel Köppen und Klaus R. Scherpe. Köln/Weimar/ Wien: Böhlau 1997. S. 47-62. hier: S. 51.

der Außenwelt durchdrungene Innenraum, so geht sie hinaus in die Welt und stellt sich ihren Aufgaben.

Dagmar Lorenz spricht in ihrer Studie zur Hauptfigur:

Sie wird [...] nicht in erster Linie als junges Mädchen, sondern als junger Mensch dargestellt. Sie ist nicht an eine geschlechtsspezifische Rolle angepaßt und verfügt über [...] oft mehr Potential als die gleichaltrigen Jungen.¹⁴⁷

Die Autorin trifft in diesem Zusammenhang „keine geschlechterspezifischen Aussagen“¹⁴⁸: allerdings ist anzumerken, dass es in Ellens Leben doch eine gewisse Trennung der Lebenswelten gibt. Demzufolge ist der männliche Teil der Familie, ihr Vater, der Repräsentant eines verleugnenden Vaterlandes, wohingegen die Mutter sie verlassen hat und sich auch die Großmutter das Leben nimmt, um der drohenden Deportation zu entkommen. Parallelen zum Leben der Autorin sind hier unausweichlich: demnach ist der mütterliche Teil ihrer Familie jüdisch und zugleich von Rassengesetzen bedroht¹⁴⁹.

Im Roman findet sich die für sie wichtige Person, die Großmutter wieder, und daher ist nur der weibliche Teil von Deportation bedroht. Folglich lässt sich behaupten, dass die „Todesdrohung der Vernichtung als weibliches Drama, als Untergang weiblichen Narzißmus, zur Sprache“¹⁵⁰ kommt. Mit dem Tod Ellens wird ein Exempel statuiert, bei dem sich auch eine Frau gegen das männliche System auflehnen kann. Dadurch stellt sich ihr Sterben gegen die eher männlich konotierte Form des Ablebens. Daraus lässt sich schließen, dass der Tod nicht geschlechterspezifisch gedeutet werden kann und muss. Die Autorin verzichtet vielmehr auf „eine weibliche Position“¹⁵¹ und läutet damit eine neue Einstellung demgegenüber ein.

So schmerzt sie nicht nur die Tatsache, dass sie von ihren jüdischen Freunden immer wieder deren Abneigung zu spüren bekommt, weil sie als Halbjüdin nicht

¹⁴⁷ Lorenz, Dagmar: Ilse Aichinger. Königsstein: 1981. S.8.

¹⁴⁸ Weigel, Sigrid: Schreibearbeit und Phantasie: Ilse Aichinger. In: Inge Stephan/ Regula Venske/ Sigrid Weigel (Hg.): Frauenliteratur ohne Tradition? Neun Autorinnenportraits. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1987. S. 11-36. hier: S. 26.

¹⁴⁹ Breysach, Barbara: S. 52.

¹⁵⁰ Ebd.: S. 53.

¹⁵¹ Ebd.: S. 54.

wirklich zu ihnen gehöre, sondern verliert sie mit dem Selbstmord der Großmutter auch den letzten festen Ort in ihrem Leben. Sie bietet der Sterbenden an, sie gegebenenfalls mit ihren eigenen Händen vor den Verfolgern zu beschützen: dies verdeutlicht die endgültige Verlassenheit¹⁵² des Mädchens. Als sie flehend ihre abwesenden Familienangehörigen um Beistand bittet, wird ersichtlich, wie nötig ihr deren Beistand in der schrecklichen Situation wäre. Ihre Hilferufe werden allerdings nicht erhört und sie steht alleine da.

Die Realität hat das Mädchen an diesem Punkt eingeholt und sie muss erwachsen werden, sich weiterentwickeln. Das bedeutet, dass sie kein Kind sein darf, sondern selbst Verantwortung für sich und auch die Tat der Großmutter übernehmen muss. Die Hauptzählerperspektive entspricht dem Wahrnehmungsvermögen eines Kindes und daher wirkt die Jugendlichkeit inszeniert¹⁵³. Das Kind steht im Vordergrund, aber deren Entwicklung zum Jugendlichen läuft parallel dazu ab.

Das Mädchen tritt aus seiner brüchigen Kindwelt heraus und fühlt sich sowohl für die Mutter als auch die Großmutter verantwortlich. Die kindliche Welt wird ständig durch die der Erwachsenen unterbrochen und verkehrt die Wirklichkeit. Das Kind versteht die Ereignisse nicht und muss aber trotzdem damit umgehen lernen und erwachsen werden. Das geht so weit, dass Ellen dem Konsul vorhält, dass ihre emigrierte Mutter nicht ohne Tochter leben könne:

„[...] Wem soll sie das Haar bürsten und die Socken waschen? Wem soll sie abends ein Märchen erzählen, wenn sie allein ist? Wem soll sie einen Apfel schälen, wenn ich nicht mitfahren kann? [...] Ich kann meine Mutter nicht allein fahren lassen, Herr Konsul! [...]“¹⁵⁴

Somit erscheint die Mutter viel stärker von ihrer Tochter abhängig zu sein als umgekehrt. „Realität und Traum gleiten im Roman zeitweise übergangslos“¹⁵⁵ ineinander über und so kann der Leser oft nicht mehr zwischen beiden trennen. Die Situation am Beginn des Romans ist nur eine von vielen, an denen nicht klar ersichtlich ist, worum es sich handelt, denn schließlich fällt Ellen nach dem Besuch beim Konsul in einen Fiebertraum.

¹⁵² Rosenberger, Nicole: S. 7.

¹⁵³ Ebd.: S. 13.

¹⁵⁴ GH, S. 15.

¹⁵⁵ Heger, Roland: S. 225.

Lawrence Langer¹⁵⁶ bezeichnet die durch die Auflösung einer Familie entstandene Schutzlosigkeit, als Existenz, aus der die Erwachsenen verschwunden sind und verweist auf die „radikale Isolierung der Kindfigur“¹⁵⁷. Allerdings erscheinen auch die Eltern ihrer jüdischen Freunde nicht im Roman, daher lässt sich daraus schließen, dass auch sie praktisch elternlos¹⁵⁸ sind. Diese stellen sich auch nicht schützend vor ihre Kinder und daher zieht sich die Verwaisung auch bei ihnen durch.

Die kindliche Auffassung der Welt ist im Roman „Die größere Hoffnung“ klar von den Wahrnehmungen der Erwachsenen zu trennen. Der Blick der Protagonistin auf Ereignisse „hinterfragt bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse, gängige Wahrnehmungsweisen und sprachliche Konventionen“¹⁵⁹. So macht sie keinen Unterschied zwischen geträumten und effektiv erlebten Ereignissen¹⁶⁰ und sieht beispielsweise den Judenstern als einen einfachen gelben Stern. Demzufolge kann man es nicht wertend betrachten, wenn sie sich diesen auf ihre Art und Weise zu erklären versucht. Ihre kindliche Wahrnehmung täuscht sie dabei über bestehende Gesetze hinweg. Daher missversteht sie Warnung der Großmutter vor dem Zusammensein mit jüdischen Kindern nicht und widersetzt sich dem. In ihr überwiegt die Sehnsucht nach Geborgenheit, nach dem Wunsch dazuzugehören und das, obwohl die Realität ihr dies eigentlich verbieten würde. Ihre ständige Angst vor Zurückweisung ist omnipräsent und veranlasst Ellen auch, jedes Mittel einzugehen, um ihr Bedürfnis nach Zugehörigkeit¹⁶¹ zu stillen.

Debórah Dwork¹⁶² hat in einer historischen Untersuchung, bei der sie mit Überlebenden der Shoah gesprochen hat, herausgefunden, dass Kinder auf die nationalsozialistische Verfolgung anders reagierten als deren Eltern. Den Unterschied mache der Erfahrungsbereich bei Erwachsenen und bei Kindern. Die Kinder hätte die Vertreibung der Juden nicht direkt erlebt, während deren

¹⁵⁶ Langer, Lawrence L.: The Holocaust and the literary imagination. New Haven and London, Yale University Press 1975. S. 140.

¹⁵⁷ Ebd.: S. 141.

¹⁵⁸ Rosenberger, Nicole: S. 8.

¹⁵⁹ Seidler, Miriam: „Sind wir denn noch Kinder?“. Untersuchungen zur Kinderperspektive in Ilse Aichingers Roman „Die größere Hoffnung“ unter Einbeziehung eines Fassungsvergleichs. Frankfurt am Main: Peter Lang (Europäische Hochschulschriften: Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur, 1893) 2004. S. 93.

¹⁶⁰ Rosenberger, Nicole: S. 8.

¹⁶¹ Ebd.: S. 8.

¹⁶² Dwork, Debórah: Kinder mit dem gelben Stern. Europa 1933- 1945. Aus dem Englischen von Gabriele Krüger- Wիրrer. München: Beck 1994. S. 30.

Angehörige die Ereignisse am eigenen Leib miterleben mussten. Die Veränderungen der Lebensumstände der Familien¹⁶³ hatten sie zwar bemerkt, waren in ihrem kindlichen Denken davon aber nicht sonderlich beeinträchtigt worden. So hatten sie erst mit den Ausläufern zu kämpfen, mit der Einschränkung der Bewegungsfreiheit etwa:

Der Ausschluß aus der Schule, die plötzliche und erschreckende Rassentrennung im Bildungswesen war die erste legalisierte soziale Schmähung, die jüdische Kinder erlitten. [...] Mit zahllosen Verboten legte man es darauf an, die Juden in ihren normalen Alltagstätigkeiten zu schikanieren, zu terrorisieren und zu unterwerfen [...] und von ihren nichtjüdischen Nachbarn zu trennen, indem man sie nötigte, nach ganz anderen Gesetzen und Vorschriften zu leben [...] [Diese] antisemitischen Maßnahmen [...] begrenzten die Welt der Kinder, engten sie ein und gefährdeten sie extrem. [...] Die öffentliche antisemitische Politik spielte sich in der privaten Arena ihres Alltagslebens in Form persönlicher Diskriminierung durch frühere Freunde und Gefährten ab. Jüdische Kinder, die freundschaftlich oder sogar vertraute Beziehungen zu ihren nichtjüdischen Nachbarn gehabt hatten, sahen sich plötzlich verschmäht und verachtet. Für sie war das keine politische Maßnahme, kein Gesetz, [...] keine Verordnung. [...] Für sie war das eine persönliche Erfahrung.¹⁶⁴

In diesem Zusammenhang fällt auch Ellens Gang durch die Stadt im letzten Kapitel des Romans. Nicole Rosenberger beschreibt die Situation so, dass „Unwissenheit und Ungeduld“¹⁶⁵ das Mädchen dazu veranlassen, den Luftschutzkeller zu verlassen, obwohl sie von den Erwachsenen darum gebeten wurde, es nicht zu tun. Damit handelt sie ihrem kindlichen Verhalten entsprechend, indem sie die Gefährlichkeit des Krieges nicht einzuschätzen weiß. Schlussendlich ist es gerade auch ihre kindliche Vorstellung, der Friede müsse sicht- und greifbar sein¹⁶⁶ in den Tod:

„Habt ihr den Frieden gesehen?“ rief sie. „Wir selbst sollten es sein, jeder von uns müßte es sein! Laßt mich nur mein Gesicht im Teich waschen! [...] Ich will zu meiner Großmutter“, sagte Ellen, „meine Großmutter liegt am letzten Friedhof. Kann mich einer von Ihnen begleiten?“¹⁶⁷

Im letzten Kapitel mit dem gesteigerten Titeladjektiv „Die größere Hoffnung“ wird deutlich, dass sich das Verhalten Ellens im gesamten Handlungsverlauf vordergründig nicht verändert hat. In den aufeinander folgenden zehn in sich

¹⁶³ Dwork, Debórah zitiert nach Nicole Rosenberger, S. 8.

¹⁶⁴ Dwork, Debórah: S. 32.

¹⁶⁵ Rosenberger, Nicole: S. 9.

¹⁶⁶ Ebd.: S. 9.

¹⁶⁷ GH, S. 249.

abgeschlossenen Kapiteln bleibt Ellens Auftreten gleich bleibend selbstbewusst, wenn auch zwischen Beginn und Ende des Romans höchstens fünf Jahre liegen. Bei genauerer Betrachtung entwickelt sich das Mädchen sehr wohl. In gleichem Zuge hat auch die Autorin eine Entwicklung durchgemacht: ihr Credo die Geschichte für die Nachwelt zu erhalten, hat ihr im Schreibprozess sicherlich geholfen, mit den Erlebnissen fertig zu werden. Von der großen zur größeren Hoffnung wird dies verdeutlicht. Versteckt durch die Kinderperspektive gelingt es der Autorin, „Einsichten zu formulieren, die aus dem Mund von Erwachsenen in dieser Unmittelbarkeit und Radikalität so nicht sagbar erscheinen“¹⁶⁸. Das bedeutet, dass das Kind unvoreingenommen an eine Sache herangeht, während Erwachsene sofort alles darüber wissen wollen.

So ist es erstaunlich, dass, obwohl Ellen jeglicher familiärer Halt fehlt, dass das kindliche Bewusstsein durch keine Begegnung mit Erwachsenen beeinträchtigt wird. Ellens Denken wird vielmehr untergraben und ins Wanken gebracht, wie zum Beispiel in der Wachstube:

„Wo bist du zu Hause?“ sagte ein dicker Polizist und beugte sich zu ihre herab.

„Wo ich gewohnt habe“, sagte Ellen, „war ich noch nie zu Hause.“

„Wo bist du dann zu Hause?“ wiederholte der Polizist.

„Wo Sie zu Hause sind“, sagte Ellen.

„Aber wo sind wir zu Hause?“ schrie der Oberst außer sich.

„Sie fragen jetzt richtig“, sagte Ellen leise

Der Oberst schloß die Augen. Als er die Hand von den Lidern nahm, war das Licht der Wachstube blasser. Die Barriere tanzte vor seinen Augen. Ich könnte jetzt befehlen, dachte er verzweifelt, daß diese Barriere verschwindet. Diese tanzende Barriere zwischen Eingelieferten und Ausgelieferten, zwischen Einbrechern und Einbrechenden, diese schwankende Barriere zwischen Räuber und Gendarm.¹⁶⁹

In Ellens Leben hat sie außer der Großmutter keine Person, die als Bezugsperson fungieren kann. Das Mädchen ist daher mit „ausgesprochen kindlichen Zügen ausgestattet“¹⁷⁰: das anfängliche „Kind“ entwickelt sich allerdings im Laufe des Romans allerdings trotz vieler Rückschläge zu einer jungen Frau. Ihr abruptes Ende mit dem Tod bremst den Reifeprozess. Trotzdem agiert sie größtenteils ihrem Alter

¹⁶⁸ Kaiser, Hedi: S. 26.

¹⁶⁹ GH, S. 203.

¹⁷⁰ Breysach, Barbara: S. 50.

entsprechend. Dabei bleibt sie eine Figur mit dominierenden Elementen, die ein Kind charakterisieren: „kindlicher Trotz, Abhängigkeit der eigenen Phantasie und auch ‚Unfertigkeit‘“¹⁷¹. Das begründet auch in gewisser Weise ihr Auftreten und Verhalten gegenüber Erwachsenen. So verhält sie sich stets selbstbewusst und klug und lässt sich von keiner Uniform einschüchtern.

Daher ist es nicht weniger auffällig, dass ihre Begegnungen mit bestimmten Menschen, „Vertretern aus der Erwachsenenwelt“¹⁷², eher gezielt stattfinden. Erwachsene erhalten auch keine namentliche Nennung, sondern werden strikt nach ihren Funktionen benannt: so gibt es ihren Vater, den Offizier, oder den Kutscher. Dies steht allerdings im Gegensatz¹⁷³ zur namentlichen Nennung ihrer jüdischen Freunde. Kinder in Uniform, ein versteckter Hinweis auf Mitglieder der Hitlerjugend, werden ebenso nur nach ihrer Funktion und nicht mit Namen benannt. Die harsche Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen sowie Mördern und Opfern zeigt deutlich, dass das Prinzip des Stärkeren das Vorrecht hat. So fallen die Kinder am Ende trotzdem in die Hände der Deporture und sterben.

Aufgrund der Tatsache, dass die Erwachsenen nicht namentlich genannt werden, lässt in Hinblick auf die Kinder aber „vor allem den tiefen Graben zwischen einer zweckorientierten erwachsenen und einer nicht-zweckrationalen kindlichen Welt“¹⁷⁴ schließen.

Die Abwendung Ellens von Erwachsenen und deren Einflüssen ist ein starker Schritt in Richtung Reifeprozess. Das Mädchen versucht unentwegt, die Handlungen der Erwachsenen zu verändern, indem sie sich denen spielerisch annähert.

Das begründet den Status als Waise in mehrerer Hinsicht: es bildet sich eine Kluft zwischen Erwachsenen und Kindern, denn einerseits ist Letzteres als Waise schutz- und haltlos, andererseits distanzieren sie sich gleichzeitig von den Erwachsenen deswegen, weil deren Denken erst Nazismus möglich machte.

Das halbjüdische Mädchen Ellen verlebt, wie bereits eingangs erwähnt, kein heiles Kinderleben: sie vergisst niemals die eigene Schutzlosigkeit und ihre durch den Terror ausgelösten Ängste. All dies stützt sich auf persönlich gemachte Erfahrungen.

¹⁷¹ Breysach, Barbara: S. 50.

¹⁷² Rosenberger, Nicole: S. 10.

¹⁷³ Ebd.: S. 10.

¹⁷⁴ Ebd.: S. 11.

Allerdings ist sie sich, genauso wie ihre Freunde, nicht über das Ausmaß der Bedrohung im Klaren. Deutlich wird dies an mehreren Stellen im Roman, an denen sich die Kinder beklagen, „dass die Erwachsenen ihnen nicht alles sagen, was sie über die Bedrohung wissen“¹⁷⁵. So ist sie gezwungen, sich ihre eigenen Gedanken über die Geschehnisse zu machen, denn es fehlt ihr jegliches historisches Wissen darüber. Will sie jedoch den Ursachen auf den Grund gehen, wehren die Erwachsenen jeglichen Versuch dazu ab. Die Kindlichkeit bestärkt diese Annahme und verhilft dem Leser dazu, nicht voreilige Schlüsse zu ziehen.

Ellens Unwissenheit zeigt ihre Haltung zum Judenstern, der für sie mehr eine Auszeichnung als eine Kennzeichnung für Verfolgung ist. Heftet sie sich den Stern an, muss sie allerdings schmerzhaft mit den Konsequenzen dafür hadern und versteht die Welt nicht mehr. Debórah Dwork hat in ihren Interviews herausgefunden, dass Kinder im Zweiten Weltkrieg im Gegensatz zu den Erwachsenen ein „unbefangenes Verhältnis“¹⁷⁶ zum Judenstern, wie bereits in Bezug auf die Verfolgung hatten. Die Einführung sei nicht

[...] so traumatisch für Kinder und Jugendliche [gewesen], wie es im Rückblick scheinen mag oder wie es damals für Erwachsene gewesen sein muß. Für viele Kinder hatte es in der Tat keine schreckliche symbolische Bedeutung, wenn sie den Stern tragen mußten. Sie hatten noch nicht genügend Lebenserfahrung, um zu begreifen, daß dieser Stern sie aus Mitgliedern der Gemeinschaft in Fremde verwandelte.¹⁷⁷

Im Roman ist Ellen diejenige, die sogar neidisch auf ihre Freunde wird, weil sie den leuchtend gelben Judenstern tragen dürfen. Trotz aller Einschränkungen und Warnungen näht sie sich ihn auf ihren Mantel. Mit stolz geschwellter Brust betritt sie damit verbotenerweise eine Konditorei und erfährt die Demütigung jüdischen Menschen gegenüber. Sie ist sich der Folgen des Tragens nicht im Klaren und dies übersteigt zugleich das Verständnis des Kindes. Allerdings wird ihnen im fünften Kapitel die Bedeutung des Judensterns klar, als das jüdische Mädchen Anna deportiert wird. Anna ist es nun, die die Wahrheit ans Licht bringt: sie klärt die Kinder darüber auf, was sie wissen möchten, ihnen aber niemand zu berichten vermag. Es entwickelt sich sozusagen eine veränderte Sicht auf die Geschehnisse in dieser Zeit.

¹⁷⁵ Rosenberger, Nicole: S. 11.

¹⁷⁶ Ebd.: S. 11.

¹⁷⁷ Dwork, Debórah: S. 35.

Dies wird in weiterer Folge bei den diversen Spielen zu bemerken sein, bei denen die Kinder sich ihrer bedrohlichen Situation zunehmend sicher werden.

Trotzdem sind es auch die Erwachsenen, die, wenn es um Deportationen geht, mit den bevorstehenden Ereignissen nicht umgehen können. Ellens eingeschränkte Wahrnehmung verändert sich auch bei Begegnungen mit Erwachsenen nicht und macht die „klaffende Diskrepanz zwischen Ellens kindlicher Unwissenheit und der erwachsenen Informiertheit sichtbar“¹⁷⁸.

Der Leser verfügt über historisches Wissen und daher kann er sich in die Position der erwachsenen Romanfiguren setzen. Lawrence Langer beschreibt die Bestimmung des Romans „as a fairy tale enveloped in a nightmare“¹⁷⁹ treffend, denn hier kommt die Spannung zwischen dieser Erkenntnis und dem Verhalten der Kinder zum Ausdruck¹⁸⁰. Er stellt folglich auch fest, dass das Erträgliche des Textes, die Phantasien und Spiele der Kinder mit dem Unerträglichen, der wirklichen Welt, verschmelzen.¹⁸¹ Demnach fehle dem Roman die Perspektive der Erwachsenen und dadurch werde eine verfremdete, fiktive Welt vorgeführt in der ein Gleichgewicht zwischen Realität und der Ablehnung dieser Realität herrsche.¹⁸²

Der Leser findet sich nun hin- und hergerissen zwischen Wirklichkeit und Phantasie, denn so lässt sich auch der Fluchtversuch der Kinder im dritten Kapitel nicht als eindeutig real oder imaginiert¹⁸³ einordnen. Das bedeutet, dass auch der Leser die Realität nicht so einschätzen kann, wie dies möglich ist und erfährt so den Zugang der Kinder zu diesem Phänomen. Die Verunsicherung überträgt sich in gewisser Weise auch auf den Lesenden, denn dieser verliert den Überblick über die Einschätzung der Ereignisse. Er gerät zunehmend in den Roman hinein und wird Teil davon, nicht zuletzt deshalb, weil die Sprache einen wesentlichen Beitrag dazu leistet.

Die Rolle des Autors hilft in Bezug auf die erzählerische Inszenierung von Kindlichkeit verständlich zu machen: vordergründig steht das Kind mit all seinen

¹⁷⁸ Rosenberger, Nicole: S. 12.

¹⁷⁹ Langer, Lawrence: S. 130.

¹⁸⁰ Rosenberger, Nicole: S. 12.

¹⁸¹ Langer, Lawrence: S. 133.

¹⁸² Ebd.: S. 134f.

¹⁸³ Rosenberger, Nicole: S. 12.

Gefühlen. Allerdings darf man dessen Entwicklung nicht außer Acht lassen und daher wirkt die Jugendlichkeit, wie Nicole Rosenberger es formuliert, als inszeniert¹⁸⁴. Es liegt nun am Leser, diese Hintergrundinformationen zu filtern und die Wichtigkeit herauszukehren, denn nur damit kann dessen Stellung im Roman hervorkehren. Er wird sozusagen, Teil davon und kann den Text weiterentwickeln.

¹⁸⁴ Schindler, Stephan K.: S. 30.

3. Spiel und Realität

3.1. Psychologisches Hintergrundwissen

Spiel und Realität nehmen in Ilse Aichingers Roman „Die größere Hoffnung“ einen wichtigen Stellenwert ein. Bevor diese beiden Themengebiete näher analysiert werden können, muss eine Basis dafür geschaffen werden, was man darunter versteht. Das bedarf einer fundierten Recherche zur Rolle des Raums sowie der Sprache im Roman. In den folgenden Kapiteln werden diese Begriffe erklärt, damit deren Wichtigkeit sowohl für die Autorin als auch für den potentiellen Leser des Romans unterstrichen werden kann.

3.1.1. Definition von Raum

Michel Foucault beschäftigte sich im Zuge seiner Forschung mit dem Thema Raum in der Literatur, denn er ist davon überzeugt, dass „wir nicht in einem leeren, neutralen Raum“¹⁸⁵ leben. In seinem Aufsatz mit dem Titel „Andere Räume“ beginnt er sich damit näher auseinanderzusetzen: er sucht tiefgründigere Beweise dafür, indem er seine Forschung im Mittelalter ansetzt. Zu dieser Zeit verstand man unter dem Begriff Raum ein „hierarchisches Ensemble von Orten“¹⁸⁶. Das bedeutet, dass es Orte mit unterschiedlichen Bezeichnungen gegeben hat und diese konnten wiederum zu einem so genannten „Ortungsraum“ zusammengefasst werden.

Mit dem 17. Jahrhundert kam es schließlich zu einer Veränderung und Verlagerung der Bezeichnung des so genannten „Ortungsraumes“. Das bestätigt sich in der Weiterentwicklung der Menschheit und ihrer Umgebung: es werden zunehmend Räume errichtet, die einer bestimmten Funktion und einer Bestimmung dienen sollen, nicht zuletzt auch zu einer Abgrenzung von anderen.

Er geht sogar noch weiter, indem er davon ausgeht, dass es zusätzlich Orte gibt, die „vollkommen anders sind als die übrigen“¹⁸⁷: es spricht von so genannten

¹⁸⁵ Foucault, Michel (2005): S. 9.

¹⁸⁶ Foucault, Michel (1990): S. 34.

¹⁸⁷ Foucault, Michel (2005). S. 10.

„Gegenräumen“¹⁸⁸, die vor allem Kindern sehr bekannt sein dürften. Dabei handelt es sich jedoch nicht nur um Erfindungen von Kindern, sondern vielmehr um jene von erwachsenen Personen, die diese dann an die nächste Generation weitergegeben haben.

Die Abtrennung des privaten vom öffentlichen Raum gab den Anstoß dafür, Michel Foucault dem Raum „innere Qualitäten“¹⁸⁹ zuzusprechen. So meint er auch, dass wir nicht in einer Leere leben, sondern vielmehr in einer „Gemengelage von Beziehungen, die Platzierungen definieren, die nicht aufeinander zurückzuführen und nicht miteinander zu vereinen sind“¹⁹⁰. Der Wunsch nach einer regelhaften Einteilung führt Michel Foucault soweit, dass er Räume in zwei große Gruppen unterteilt: dabei führt er einerseits den Begriff der Utopien und andererseits jenen der Heterotopie ein. Im folgenden Abschnitt werden diese beiden Begriffe näher erläutert werden.

Unter UTOPIE versteht Michel Foucault Folgendes:

[...] Die Utopien sind die Platzierungen ohne wirklichen Ort: die Platzierungen, die mit dem wirklichen Raum der Gesellschaft ein Verhältnis unmittelbarer oder umgekehrter Analogie unterhalten. [...] ¹⁹¹

Im Roman von Ilse Aichinger tauchen sehr wohl utopische Orte auf, obwohl sie eigentlich eher dem Gegenbegriff, nämlich der Heterotopie zuzuschreiben sind. Die Frage nach einer Trennlinie zwischen beiden wird in Folge zu klären sein.

Unter dem Begriff der HETEROTOPIE verstehe man demnach

[...] wirkliche, wirksame Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind, sozusagen Gegenplatzierungen oder Widerlager, tatsächlich realisierte Utopien, in denen die wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichzeitig repräsentiert, bestritten und gewendet sind [...]. ¹⁹²

Im Roman von Ilse Aichinger wird der Friedhof mit der Veränderung der Gesellschaft und „mit dem Entstehen der bürgerlichen Gewalt und der Individualisierung des

¹⁸⁸ Foucault, Michel (2005): S. 10.

¹⁸⁹ Foucault, Michel (1990): S. 37.

¹⁹⁰ Ebd.: S. 38.

¹⁹¹ Ebd.: S. 39.

¹⁹² Ebd.: S. 39.

Todes“¹⁹³ vom Zentrum der Stadt ausgegrenzt und als „Ort der Angst“¹⁹⁴ benannt. Allerdings bleibt trotzdem eine Verbindung erhalten, denn alle Mitglieder einer Gesellschaft mussten dort Familienangehörige oder Freunde zu Grabe tragen. Michel Foucault definiert solche Räume, die in gewisser Weise mit der Wirklichkeit verbunden sind und jedoch trotzdem im Widerspruch zu ihnen stehen, als Heterotopien.

Dieser „gegenläufig strukturierte Raum des Friedhofs“¹⁹⁵ erklärt gleichzeitig die gegenläufige Einstellung der Kinder zu Tod und Hoffnung. Dies wird deutlich in der Erzählung „Das vierte Tor“, welche als Vorstufe für das Kapitel „Das heilige Land“ gesehen wird. Hier werden „wichtige Motive und Metaphern aufgerufen, die später den Roman mitkonturieren“¹⁹⁶. Dadurch haben die Kinder die Angst vor dem Tod verloren und fürchten viel mehr die Demütigungen, die ihnen Lebende antun könnten. Sie sehen den Friedhof daher als einen Ort letzter Hoffnung, allerdings laufen sie Gefahr, mit den Toten verwechselt zu werden.

Michel Foucault wirft in diesen Zusammenhang noch den Begriff des Spiegels sowohl als Utopie als auch als Heterotopie in die Diskussion ein. So gilt dieser für beide Formen, denn er zeigt den Betrachter in einer Art unwirklichem Raum¹⁹⁷ und zugleich existiert er wirklich und kann der Utopie entzogen werden. Das bedeutet, dass der Raum, der im Spiegel gezeigt wird, zwar utopisch ist, auf Grund der Tatsache, dass der Spiegel real existiert, nicht mehr utopisch ist.

Für den Begriff der Heterotopie entwirft Michel Foucault fünf Grundsätze, welche für die weitere Analyse des Romans wichtig sein werden:

- Erster Grundsatz: „Es gibt wahrscheinlich keine einzige Kultur auf der Welt, die nicht Heterotopien etabliert.“¹⁹⁸

¹⁹³ Thums, Barbara (2000): „Den Ankünften nicht glauben wahr sind die Abschiede“. Mythos, Gedächtnis und Mystik in der Prosa Ilse Aichingers. Freiburg im Breisgau: Rombach 2000. S. 232.

¹⁹⁴ Ebd.: S. 232.

¹⁹⁵ Ebd.: S. 233.

¹⁹⁶ Niethammer, Ortrun: Ilse Aichinger: Das vierte Tor. Eine veröffentlichte Vorstudie zum Roman Die größere Hoffnung. In: Rabenstein- Michel, Ingeborg/ Rétif, Françoise/ Tunner, Erika (Hrsg.): Ilse Aichinger- Misstrauen als Engagement? Würzburg: Königshausen & Neumann 2009. S.73-86. hier: S. 73.

¹⁹⁷ Foucault, Michel (1990): S. 39.

¹⁹⁸ Ebd.: S. 40.

Michel Foucault findet heraus, dass Heterotopien unterschiedliche Formen annehmen können und sie daher nicht absolut „universal“¹⁹⁹ sind. Es handelt sich um eine „Konstante aller menschlichen Gruppen“²⁰⁰. Allerdings können diese eben unterschiedliche Formen annehmen und andere Bedeutungen bekommen. Man kann hierbei noch weitergehen und den Begriff der „Krisenheterotopien“²⁰¹ einwerfen. Dabei handelt es sich um Orte, die bestimmten Personen der Gesellschaft untersagt sind. Kinder gehören in diese Gruppe und daher sind sie es, denen im Roman verboten wird, sich an bestimmten öffentlichen Orten aufzuhalten. Ihnen fällt dies besonders schwer und so sind sie gezwungen auf dem jüdischen Friedhof zu spielen. Diese so genannten Krisenheterotopien können, so Foucault, nicht aus der Gesellschaft verschwinden und daher wird es immer Schichten der Gesellschaft geben, die sich mit diesem Problem auseinandersetzen müssen.

Trotzdem spricht Foucault weiters von der „Ablösung der Krisenheterotopie durch die Abweichungsheterotopie“²⁰². Darunter versteht man einen Ort, an den Individuen gebracht werden, deren Verhalten nicht der so genannten Norm entspricht. Dazu zählen etwa sowohl Altersheime als auch Gefängnisse, denn sowohl das voranschreitende Alter als auch ein abweichendes Verhalten von den Regeln birgt Risiken. Die Angst vor Konzentrationslagern steigt ins Unermessliche, denn dort wurde die jüdische Bevölkerung hingebacht, weil sie nicht der Norm entsprach. Der Roman greift dieses Thema auf und bringt sie in den Reden der Kinder zum Vorschein.

- Zweiter Grundsatz: „Eine Gesellschaft kann im Laufe ihrer Geschichte eine immer noch existierende Heterotopie anders funktionieren lassen.“²⁰³

In Wirklichkeit ist es so, dass eine Heterotopie innerhalb einer Gesellschaft eine bestimmte Funktion hat und diese auf unbestimmte Dauer. Michel Foucault nimmt dazu abermals das Beispiel des Friedhofs zur Veranschaulichung der Problematik: demnach „ist er ein Raum, der mit der Gesamtheit der Stätten der Stadt oder der

¹⁹⁹ Foucault, Michel (1990): S. 40.

²⁰⁰ Foucault, Michel (2005): S. 11.

²⁰¹ Ebd.: S. 11.

²⁰² Foucault, Michel (1990): S. 40.

²⁰³ Ebd.: S. 41.

Gesellschaft oder des Dorfes verbunden ist, da jedes Individuum, jede Familie auf dem Friedhof Verwandte hat.“²⁰⁴

Der Friedhof als „letzter Ort“ galt lange Zeit als Bedrohung, obwohl er im Laufe der Zeit nicht an seiner Funktion verloren hat. Er symbolisiert einen Ort des Endes und des Anfangs zugleich. Allerdings gab es einige Veränderungen: so war ein Friedhof bis zum Ende des 18. Jahrhunderts als Stadtmittelpunkt angesehen und im Laufe der folgenden Jahrhunderte wurde er immer mehr vom Stadtkern verdrängt. Im Laufe des 19. Jahrhunderts entstand „zusammen mit der Individualisierung des Todes [...] die Angst vor dem Tod als „Krankheit“. ²⁰⁵ Als Ansteckungsherd“ ²⁰⁶ betitelt, an dem man sich mit dem Tod anstecken konnte. Daher kam es soweit, dass Friedhöfe aus dem Stadtbild an den Rand derselben verdrängt wurden, an dem jede Familie ihre letzte Bleibe findet.

Im Roman von Ilse Aichinger spielen die Kinder auf dem jüdischen Friedhof: sie spielen verstecken und Leon, der Suchende, bekommt plötzlich Angst davor, dass sich die Kinder so gut verstecken, dass sie mit den Toten eins werden und nicht mehr gefunden werden können. Seine Angst geht sogar soweit, dass er nicht wegschaut, als die Kinder damit beginnen. Auch hier findet sich eine Parallele zu Michel Foucault, denn auch Leon im Roman hat Angst, dass die Toten einen „schlechten“ Einfluss auf die sich versteckenden Kinder haben und sie in ihren Bann ziehen und sie nicht mehr auftauchen.

- Dritter Grundsatz: „Die Heterotopie vermag an einen einzigen Ort mehrere Räume, mehrere Platzierungen zusammenzulegen, die an sich unvereinbar sind.“²⁰⁷

Michel Foucault bringt hier das Beispiel des Gartens. So sei dieser bereits im Altertum ein „geheiliger Raum“²⁰⁸ gewesen, der wiederum selber noch aus einigen Unterteilungen bestand. Er repräsentiert auch die „kleinste Parzelle der Welt“²⁰⁹ und ist damit gleichzeitig totalitär. So führt er auch die Entwicklung des Romans auf den

²⁰⁴ Foucault, Michel (1990): S. 41.

²⁰⁵ Ebd.: S. 42.

²⁰⁶ Foucault, Michel (2005): S. 14.

²⁰⁷ Foucault, Michel (1990): S. 42.

²⁰⁸ Ebd.: S. 42.

²⁰⁹ Ebd.: S. 43.

Garten zurück, denn „das Schreiben von Romanen ist eine gärtnerische Tätigkeit“²¹⁰. Die Entwicklung dieses Raumes dauert bereits seit Jahrtausenden an und unterliegt ständiger Veränderung. Er bildet eine Einheit und ein in sich geschlossenes System, das wiederum aus vielen kleinen Einzelteilen besteht, und macht ihn dadurch so besonders.

- Vierter Grundsatz: „Die Heterotopien sind häufig an Zeitschnitte gebunden, d.h. an etwas, was man symmetrischerweise Heterochronien nennen könnte.“²¹¹

Darunter versteht man, dass Menschen aus ihrer eigenen Zeit entkommen und in den nächsten Abschnitt eintreten. Dabei ist der Friedhof wiederum ein gutes Beispiel: so bedeutet der Tod für den Menschen zwar den Verlust des Lebens, aber andererseits beginnt für ihn die Ewigkeit, in der sich der zersetzende Körper immer wieder neu definiert. Demnach ist der „Friedhof der Ort einer Zeit, die nicht mehr fließt.“²¹²

Die Organisation von Heterotopie und Heterochronie verläuft in der jetzigen Gesellschaft komplex. Einerseits gibt es Museen oder Bibliotheken, in denen die Zeit unendlich erscheint. Die Bindung daran spielt andererseits auch bei den Heterotopien eine Rolle, die an die Kurzlebigkeit gebunden sind. So gibt es am Rande eines Ortes oder einer Stadt immer so genannte große Wiesenflächen, die mehrmals jährlich für Feste genutzt werden. Schlussendlich lässt sich daraus folgern, dass Zeit unterschiedliche Bedeutung und Einteilung hat.

Im Roman von Ilse Aichinger tritt hier abermals der Friedhof auf, allerdings in einer etwas abgeänderten Form. Der Friedhof nicht mehr als eingeschränkter Ort, an dem sich die jüdischen Kinder aufhalten, sondern auch als ein Ort, an dem die Zeit still zu stehen scheint. Es geht nichts mehr vorwärts in dem Sinn, wie man es aus dem Leben gekannt hat, sondern so, dass man bei diesem Abschnitt beim Lesen das Gefühl hat, dass die Situation stillsteht und kein Vorankommen in Sicht ist.

²¹⁰ Foucault, Michel (2005): S. 15.

²¹¹ Foucault, Michel (1990): S. 43.

²¹² Foucault, Michel (2005): S. 16.

- Fünfter Grundsatz: „Die Heterotopien setzen immer ein System von Öffnungen und Schließungen voraus, das sie gleichzeitig isoliert und durchdringlich macht.“²¹³

Um in einen heterotropen Raum eintreten zu können, muss man sich erst Zugang verschaffen: sei es zum Beispiel im Gefängnis oder in einer Bibliothek. Man muss gewisse Regeln wie etwa Öffnungszeiten beachten oder entsprechende Gesten ausüben, um die Erlaubnis zum Eintreten zu bekommen.

Allerdings gibt es auch Heterotopien, deren Raum nur „Illusion“²¹⁴ ist. Der Glaube an eine bestimmte Sache lässt das Individuum Dinge glauben, die so nicht möglich oder wahr sind.

So haben diese Heterotopien eine gewisse Funktion, die sie zu erfüllen haben. Davon gibt es einerseits den „Illusionsraum, der den gesamten Realraum als noch illusorischer denunziert“²¹⁵ oder andererseits kann man versuchen, sich einen Raum zu schaffen, der „so vollkommen, so sorgfältig, so wohlgeordnet ist wie der unsrige ungeordnet, mißraten und wirr ist“²¹⁶. Das bedeutet, dass wir uns einen Bereich schaffen, der für uns perfekt ist und der uns auch in gewisser Weise schützen kann vor Gefahr. Wir schützen uns in dem Raum und erhoffen uns dadurch Sicherheit.

So auch im Roman von Ilse Aichinger: die Kinder haben für ihre Spiele gewisse Codes und Kennzeichen, die sie befolgen müssen. Der Zutritt zur Gruppe jüdischer Kinder wird dem halbjüdischen Mädchen Ellen verwehrt, weil es „nur“ zwei „falsche“ Großeltern hat, wohingegen die anderen jeweils vier vorweisen können. Ihr beschützter Raum ist der der Gruppe und daher versuchen die jüdischen Kinder möglichst niemand „fremden“ Eintritt zu gewähren. Vielleicht nicht zuletzt deshalb, um sich auch selber zu beschützen. Die Kinder öffnen Ellen den Zugang und machen sich dadurch verletzlich. Das bedeutet, dass sie bereits psychisch derartig geschwächt scheinen, dass sie in Gefahr geraten.

In weiterer Folge sind es auch die Nationalsozialisten, die das Volk in „Rassen“ zuteilt und sie dadurch viele Rechte verlieren. Somit können sie nicht in den Raum eintreten, weil sie keinen „Nachweis“ bringen können. Daher bleibt ihnen der Illusionsraum verwehrt und sie müssen sich einen solchen schaffen, der ihren Gegebenheiten entspricht und in dem sie sich ungestört aufhalten können.

²¹³ Foucault, Michel (1990): S.44.

²¹⁴ Ebd.: S. 44.

²¹⁵ Ebd.: S. 45.

²¹⁶ Ebd.: S. 45.

3.1.2. Zur Rolle der Sprache bei Ilse Aichinger

Ilse Aichinger hatte einen besonderen Zugang zur Sprache und anhand dieses Kapitels soll dies mithilfe von verschiedenen Autoren, die sich damit beschäftigt haben, zum Thema gemacht werden. Am Ende wird sich zeigen, inwieweit die persönliche Ebene Einzug in ihre Werke gefunden hat und ob und wie sie diese persönlichen Erlebnisse in ihren Texten verarbeitet hat, wobei besonderes Augenmerk auf ihren einzigen Roman „Die größere Hoffnung“ gelegt wird, auf den der Fokus dieser Diplomarbeit schließlich gerichtet ist.

Die Besonderheit der Sprache Ilse Aichingers wurde bereits von Heinz Schafroth erkannt: dabei weist er darauf hin, dass „Aichingers Texte aus ganz einfachen Sätzen bestehen und dass die Schwierigkeiten also nicht in der Sprache liegen können“²¹⁷. Demnach sind es in weiterer Folge vielmehr diejenigen, die die Sprache gebrauchen; das bedeute, dass diese erst durch seine Sprecher verändert wird und an Bedeutung gewinnt.

Ilse Aichinger beginnt ihr literarisches Schaffen in einer Zeit, die wie keine andere mit „Mythen des Neuanfangs, des Abschieds vom Vergangenen und des Aufbruchs in einen vom traumatischen Überdruck der Geschichte befreiten Raum beladen wird“.²¹⁸ Allerdings sollte sich das Schreiben in dieser Zeit für sie als sehr schwierig entpuppen, wurde sie, nicht zuletzt wegen ihrer Herkunft, in die Rolle der Außenseiterin verfrachtet. Sie katapultierte sich nicht zuletzt wegen ihres Zugangs zu Sprache ins Abseits, weil die „Form der Sprach- und Darstellungsreflexion gerade nicht mit einem radikalen Neubeginn gleichzusetzen ist“²¹⁹. Die Kritik kam von allen Seiten und so auch von den Autoren der Gruppe 47. Ihre Rolle als Außenseiterin teilte sie mit einigen anderen österreichischen Autoren wie etwa Ingeborg Bachmann oder Paul Celan, welche ebenfalls einen anderen Zugang zum Schreiben in dieser Zeit entwickelt hatten. Ihr einziger Roman „Die größere Hoffnung“ war ein wichtiger

²¹⁷ Heinz Schafroth zitiert nach: Schmid- Bortenschlager, Sigrid: Poetik der Negation. In: Verschwiegene Wortspiel. Kommentare zu den Werken Ilse Aichingers. Heidi Margrit Müller (Hrsg.) Bielefeld: Aisthesis Verlag 1999.S. 21-30. hier: S. 21.

²¹⁸ Komfort- Hein, Susanne: „Vom Ende her auf das Ende hin“. Ilse Aichingers Ort des Poetischen jenseits der Stunde ‚Null‘. In: „Was wir einsetzen können, ist Nüchternheit“ zum Werk Ilse Aichingers. Hrsg. von Britta Hermann/ Barbara Thums. Würzburg: Königshausen & Neumann 2001. S. 26-38. hier: S. 26.

²¹⁹ Thums, Barbara (2000): S. 214.

Schritt in eine neue literarische Welt, doch sie wurde dafür von der Gruppe 47 heftig kritisiert: denn laut ihnen war die vorhandene Sprachform diese, dass ihre „musikalische und bilderreiche Sprache dem verordneten Realismus widerspricht“²²⁰. Dadurch behandelt sie nicht den Neubeginn, der mit der so genannten „Stunde Null“ oder „Trümmerliteratur“ bezeichnet wurde, sondern bedient sich alter Traditionen in einer „Gesellschaft, in der die Probleme der Kriegsheimkehrer und das Bedürfnis nach Verdrängung“²²¹ vorzugsweise von männlichen Autoren bearbeitet wurden. Demnach bleibt ihr einziger Roman „in der Perspektive tiefer Skepsis einer Überlebenden befangen, auch einer kritischen Sprachreflexion“²²². So geht es der Gruppe 47, der sie zeitweilig angehört, darum, sich mit der Gegenwart zu beschäftigen und dies in der Literatur zu verarbeiten. Aichinger vertritt vielmehr die Ansicht, dass „zur geschichtlichen Erfahrung dieser Generation [...] die extremste Negation des Sinns“²²³ gehöre.

Ilse Aichinger ist diejenige, die sich gegen die „Stunde Null“, somit für einen Neuanfang in der Literatur stellt. So verfasst sie im Jahre 1946 für die Literaturzeitschrift PLAN einen ihrer bedeutendsten Texte mit dem Titel „Aufruf zum Mißtrauen“: darin legt sie den Fokus darauf, dass es „vielmehr das Mißtrauen [ist], das vor dem eigenen Selbst nicht haltmacht“²²⁴. Die Sprecher verändern die Sprache und interpretieren. Somit spricht sie in diesem Text immer von einem „Wir“, das verdeutlichen soll, dass man nicht immer den Anderen zum Gegner erklären soll, sondern sich selbst misstrauen lernen muss.

Sprache ist, wo sie da ist, für mich das Engagement selbst, weil sie kontern muß, die bestehende Sprache kontern muß, die etablierte Sprache, weil sie fort muß aus dem Rezept der Wahrheit in die Wahrheit, weil sie das Gegenteil von Etabliertheit sein muß, aus sich selbst.²²⁵

Ilse Aichinger betont in diesem Interview mit Heinz Schafroth aus dem Jahre 1972 die „engagierte Spracharbeit“²²⁶, die den Autor gewissermaßen dazu auffordert, das

²²⁰ Thums, Barbara (2000): S. 215.

²²¹ Ebd.: S. 216.

²²² Komfort-Hein, Susanne: S. 27.

²²³ Ebd.: S. 28.

²²⁴ Ebd.: S. 28.

²²⁵ Schafroth, Heinz F.: Gespräche mit Ilse Aichinger. In: Moser, Samuel (Hrsg.): Ilse Aichinger. Materialien zu Leben und Werk. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1995. S. 31-35. hier: S. 35.

²²⁶ Komfort-Hein, Susanne: S. 30.

Schreiben auf eine höhere Ebene zu führen. So gelingt es ihr im Roman „Die größere Hoffnung“, historische Begriffe „umzuschreiben, aufzubrechen und neu zu besetzen“²²⁷. Dieser wird dadurch zu einem Schreiben gegen alle anderen Autoren der Zeit. Ihr gelingt es zwar, „den Wechsel zwischen Erzähl- und vermeintlich kindlich-naiver Figurenperspektive“²²⁸ derart zu verändern, dass dieser Wechsel zum Teil eines „Kampfes um Sinnggebung“²²⁹, wie Julia Kristeva dies später benennen wird; allerdings stößt sie dabei beim Leserpublikum auf taube Ohren. Sie hatte Schwierigkeiten ihren Roman in Österreich zu veröffentlichen und so gelingt es ihr schließlich erst in Deutschland einen Verleger zu finden.

Die Autorin ist sehr bemüht, die Wahrheit zu finden: das bedeutet, dass man sich erst des Vergangenen bewusst sein muss, bevor man Zukünftiges auf sich nimmt. Demnach wird es dem Text „Aufruf zum Mißtrauen“ zur Aufgabe gemacht, sich auf „einer unaufhörlichen Suchbewegung der poetischen Sprache mit ungewissem Ziel“²³⁰ zu befinden. In Ilse Aichingers Werk finden sich viele Texte, die „Schweigen und extremen Rückzug thematisieren“²³¹. Allerdings werden dem Schweigen und Verschweigen eine Bedeutung zugewiesen²³², welche normalerweise dem Kommunizieren zugeordnet wird. Das Nichtsagen wird wichtig, denn dadurch kann sie auch den Leser ihrer Werke miteinbeziehen. Das bedeutet, dass die Sprache die Macht besitzt, andere Menschen in ihren Meinungen zu beeinflussen.²³³ Die Verarbeitung der Vergangenheit kann somit erst stattfinden, wenn man sich im Zuge der Beschäftigung mit der Zukunft mit ihr auseinandersetzt. Demnach ist ihre „Poetik des Schweigens eine Poetik des Eingedenkens an dieses Verlorene und Zerstörte“²³⁴. In ihrer „Sprachwelt“ findet sich immer wieder ein Zwischenraum, der auch den Leser im Zwischenraum „gefangen hält“. Den Text „Aufruf zum Mißtrauen“ kann man auch in Bezug auf Macht lesen: Sigrid Schmid-Bortenschlager formuliert in diesem Zusammenhang, Macht sei ein Mittel, „ein alternatives

²²⁷ Hermann, Britta: Gegenworte, Sprachwiderstände. Ilse Aichingers Roman *Die größere Hoffnung*. In: „Was wir einsetzen können, ist Nüchternheit“. Zum Werk Ilse Aichingers. Hrsg. von Britta Hermann/ Barbara Thums. Würzburg: Königshaus & Neumann 2001. S. 61-78. hier: S. 63.

²²⁸ Ebd.: S. 64.

²²⁹ Kristeva, Julia: Die Revolution der poetischen Sprache. Frankfurt am Main: 1978. S. 209.

²³⁰ Komfort-Hein, Susanne: S. 32.

²³¹ Lorenz, Dagmar C.G.: Sprache und Macht bei Ilse Aichinger. In: Verschwiegenes Wortspiel. Kommentare zu den Werken Ilse Aichingers. Heidy Margrit Müller (Hrsg.) Bielefeld: Aisthesis Verlag 1999. S. 31-46. hier: S. 32.

²³² Ebd.: S. 32.

²³³ Ebd.: S. 33.

²³⁴ Komfort-Hein, Susanne: S. 33.

Verhaltensmuster zu dem Machtmenschentum des Nationalsozialismus“²³⁵ zu bezeichnen. Das bedeutet, dass Macht auch von den Opfern ausgehen kann, indem jene ihre Erlebnisse aufzuschreiben beginnen und dadurch ihre Sichtweise präsentieren und den Leser von ihrer Sicht überzeugen können. Die Autorin hat als Kind und Jugendliche selbst den Schrecken des Krieges erfahren und daher in gewisser Weise die Macht, ihre Eindrücke wiederzugeben und für die Nachwelt zu erhalten.

Im Roman sind es nun die Kinder, die versuchen „das Erlebte spielerisch zu verarbeiten“²³⁶. Sie sind damit imstande, die Dinge, die sie in der Realität gesehen und gehört haben, zu „verwandeln und verfremden“²³⁷, denn nur dadurch kann sich auch der Leser in die „verlassene Welt des Romans“²³⁸ hineinfallen lassen. Die den Kindern ureigenste Eigenschaft, zu spielen, hilft ihnen dabei, der realen Welt zu entfliehen. Die Autorin schafft somit eine Welt, die es den Kindern erlaubt, dem Alltag zu entkommen.

Das Bemühen der Autorin um die Beziehung zwischen Spiel und Engagement gut darzustellen, lässt sich als Konsequenz daraus schließen, dass „ihr sprachskeptisches und paradoxes Schreibverfahren als Form des Widerstands“²³⁹ zu verstehen ist. Daher „zielt Aichingers Schreibweise gegen eine Sprache, die zur Formel geworden ist, deren abgenützte Wörter so laut sind, dass sie nichts mehr evoziert“²⁴⁰. Die Sprache wird damit zu einem Mittel des Schweigens, denn Sprache kann nur vollends existieren, wenn sie auch gewisse „Grenzen des Sagbaren“²⁴¹ in sich trägt. Demnach soll die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit so zu erfassen sein, dass man auf seine Fragen keine Antworten bekommen kann.

Die Beschäftigung mit dem Thema Nationalsozialismus bleibt allerdings aufrecht, und so sucht sie „von Beginn ihres Schreibens an nach neuen Verknüpfungsregeln

²³⁵ Lorenz, Dagmar C.G.: S. 38.

²³⁶ Thums, Barbara (2000): S. 221.

²³⁷ Ebd.: S. 221.

²³⁸ Ebd.: S. 221.

²³⁹ Thums, Barbara: Poetik des Vergessens. In: „Was wir einsetzen können, ist Nüchternheit“ zum Werk Ilse Aichingers. Hrsg. von Britta Hermann/ Barbara Thums. Würzburg: Königshausen & Neumann 2001. S. 108-123. hier: S. 109.

²⁴⁰ Mall- Grob, Beatrice: Ilse Aichinger- Poetik des Widerstands. In: Verschwiegenes Wortspiel. Kommentare zu den Werken Ilse Aichingers. Heidi Margrit Müller (Hrsg.) Bielefeld: Aisthesis Verlag 1999. S. 47-70. hier: S. 68.

²⁴¹ Mall- Grob, Beatrice: S. 69.

der Sprache, um von der Katastrophe [...] des Weltkriegs Zeugnis abzulegen“²⁴². Sie will damit der Nachwelt einen Bericht liefern, der die Ereignisse wiedergibt. Allerdings schafft sie es, den Leser dadurch so sehr mit der Sprache zu lenken, dass dieser sich genau in den jeweiligen Text hineinfühlen kann. Das mag vielleicht bedeuten, dass sich die Autorin hinter ihrer Sprache einen Weg gesucht hat, die vergangenen Ereignisse zu verarbeiten und nicht vergessen zu machen. In der heutigen Zeit ist man sich der Katastrophe zwar bewusst, jedoch kann sich niemand die wirklichen Probleme der Zeit vorstellen. In ihrem Roman versucht Ilse Aichinger nun, mit dem Hintergrundwissen, dass „kein Geschehen im Sinne einer realistischen Wiedergabe dargestellt werden kann“²⁴³ und das Vergessene den Erinnerungsprozess erst in Gang setzen kann, denn erst dadurch eine Verarbeitung stattfinden kann.

Die vage zeitliche Eingrenzung des Romans ist dadurch gekennzeichnet, dass weder Jahreszahlen noch das Alter der Protagonistin erwähnt werden.

Allerdings gibt es im Roman kurze Hinweise auf Jahreszeiten: daraus umfasst das Geschehen, laut Nicole Rosenberger, mindestens zwei Jahre²⁴⁴. Demnach zu Folge spielen das erste und zweite Kapitel im Sommer („August“ GH, S. 13; „[...] Der Sommer dauert noch lang!“ GH, S. 37), wohingegen das dritte und vierte Kapitel im Herbst stattfinden ([...] im Herbstwind wehte.[...] GH, S. 64; [...] Nebel hing in der Luft. Sie warf sich dem Spätherbst entgegen.[...] GH, S. 101) und das im sechsten Kapitel stattfindende Weihnachtsspiel im Dezember zelebriert wird. Im siebten Kapitel wiederum gibt es Hinweise auf den folgenden März (Zeitweilig kam dieser Märznacht Lust zu weinen, [...] GH, S. 156) und im darauf folgenden ist von „Nikolaus“ die Rede (GH, S. 211). Im letzten Kapitel verweisen „Fliederbüsche“ (GH, S. 243), dass der Frühling Einzug in den Roman genommen hat.

Ilse Aichinger hat in ihrem Roman keine genaue zeitliche Angabe über das Einsetzen vorgenommen. Das liegt daran, dass es ihr darum geht, „das Schicksal der Juden und ihr eigenes Schicksal unter der Herrschaft des Nationalsozialismus zu schildern“²⁴⁵. Aufgrund dessen lässt sich trotzdem ein Beginn um 1939/ 40 festlegen. Einen Verweis dafür erhält man bereits im ersten Kapitel, als ein Blinder berichtet, es herrsche Krieg und es nur mehr wenige Personendampfer (GH, S. 39)

²⁴² Thums, Barbara (2001): S. 111.

²⁴³ Ebd.: S. 112.

²⁴⁴ Rosenberger, Nicole: Poetik des Ungefügten. Zur Darstellung von Krieg und Verfolgung in Ilse Aichingers Roman „Die größere Hoffnung“. Wien: Braumüller 1998. S. 9.

²⁴⁵ Kaiser, Hedi: S. 18.

gibt, lässt auf den Ausbruch des Zweiten Weltkriegs schließen. Ein weiterer Hinweis darauf ist die Emigration von Ellens Mutter, denn man konnte zum Zwecke der Auswanderung nur bis vor 1941 dies tun. Bis zu diesem Zeitpunkt war es verfolgten jüdischen Menschen noch gestattet, auszuwandern.

Ab dem Jahre 1941 ist das fünfte Kapitel anzusetzen, denn ab diesem Zeitpunkt waren jüdische Menschen dazu verpflichtet, den Stern zu tragen und damit begannen auch die Deportationen. Die im neunten Kapitel „Wundert euch nicht“ angesprochenen Luftangriffe können als Anspielung auf die Bombardierungen Wiens zwischen 1944 und 1945²⁴⁶ verstanden werden. Im letzten Kapitel weist der Kampf in der Stadt auf die am 13. April 1945 erfolgte Besetzung Wiens durch sowjetische Truppen²⁴⁷ hin.

Allerdings wird im gesamten Handlungsverlauf Wien nie explizit als Schauplatz genannt. Die Tatsache, dass es im gesamten Romangeschehen weder genaue Orts- noch Zeitangaben gibt, „entspricht der Unabhängigkeit des kindlichen Denkens von festen Ordnungsschemata“²⁴⁸.

Ilse Aichingers Verhältnis zur Sprache als Medium der Macht lässt sich so beschreiben:

[...] Ilse Aichingers Schreiben demonstriert diese²⁴⁹ Macht in höchster Vollendung. Der fortschreitende Solipsismus und das allmähliche Verstummen der Dichterin sind Entwicklungen, die bereits in *Die größere Hoffnung* angelegt und in späteren Werken konsequent durchgeführt werden: Die Erkenntnis der Eigenreferentialität der Sprache und die Unvereinbarkeit von subjektivem Erfahren und empirisch verifizierbarem Geschehen berücksichtigende Schreibpraxis lässt sprachliche Äußerung in immer geringerem Maße zu.²⁵⁰

Ilse Aichingers Verhältnis zur Sprache stellt die Leser vor die Herausforderung, Position zu beziehen und sich der Aufgabe im Zuge der Lektüre zu stellen: das bedeutet, entweder sich auf den jeweiligen Text einzulassen oder ihn mit gewisser Skepsis zu lesen. Man schlüpft als Leser in gewisser Weise in die Romanhandlung

²⁴⁶ Rosenberger, Nicole: S. 10.

²⁴⁷ Ebd.: S. 10.

²⁴⁸ Ebd.: S. 10.

²⁴⁹ Anmerkung: Es gibt in einigen Texten Anlehnungen an fernöstliche Lebenseinstellungen wie zum Beispiel in der Erzählung „Eliza, Eliza“ oder in dem Gedicht „Chinesischer Abschied“, die sich an den buddhistischen Lebensweisen orientieren.

²⁵⁰ Lorenz, Dagmar C.G.: S. 45.

mit hinein, nicht zuletzt deshalb ist ihre Literatur schwer zu lesen und keine „Unterhaltung“. Sie lenkt vielmehr den Blick des Lesers auf die Feinheiten, damit kann die Autorin ein Mitdenken erreichen, denn die präsentierte Sicht ist ihre, und daher nicht für alles gültig. Man muss vor allem den Roman während des Lesens öfters beiseite legen, um sich über die Ereignisse Gedanken zu machen.

3.1.3. Das Sprachspiel bei Wittgenstein

3.1.3.1. Geschichtlicher Hintergrund

Der Begriff des Sprachspiels bezeichnet einen der „methodisch wichtigsten Begriffe des Spätwerks“²⁵¹ des Philosophen Ludwig Wittgenstein, der in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in diesem Bereich tätig war. Er beschäftigt sich im Laufe seines Lebens mit dem Begriff der Sprache und daher wird ihm später auch eine eigene „Sprachphilosophie“ zu Ehren benannt.

Er definiert Sprache als einen „Ausdruck einer originären Lebensform“²⁵². Deren Bedeutung wurde im Laufe zahlreicher Studien des Öfteren revidiert und sie den jeweiligen gesellschaftlichen Gegebenheiten angepasst. Das bedeutet, dass die Sprache einer Veränderung unterliegt, nämlich der, dass sich die Sprache mit einer Gesellschaft mitverändert.

Allerdings kam es bald zu einer Wende in seiner Sprachphilosophie, bei der er sich von der „starrten, logisch durchstrukturierten Idealsprache des ‚Traktats‘“²⁵³ (Werk namens „Tractatus logico-philosophicus“ aus dem Jahre 1973) zur Alltagssprache hinwendet, die zu immer größerer Beliebtheit heranwuchs. Für ihn ist Sprechen der Sprache „kein rein intellektueller Vorgang“²⁵⁴, sondern bedeutet vielmehr ein Sprechen, welches zum Teil zu einer bestimmten Tätigkeit oder einer Lebensform wird. Er betont weiters den engen Zusammenhang zwischen Wort und Gebrauch,

²⁵¹ Billing, Hans: Wittgensteins Sprachspielkonzeptionen. Bonn: Bouvier Verlag Herbert Grundmann 1980. S. 7.

²⁵² Wuchterl, Karl: Struktur und Sprachspiel bei Wittgenstein. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1969. S. 110.

²⁵³ Ebd.: S. 111.

²⁵⁴ Ebd.: S. 111.

denn „Bedeutung kommt einem Wort nur in einem funktionierenden Sprachspiel zu“²⁵⁵. Dahinter steht der Gedanke, dass Sprache nur in Verbindung mit einem Spiel funktionieren kann und daher erhält das Wort nur Bedeutung, wenn es in der Sprache auch verwendet wird.

Das mag vielleicht auch daran liegen, dass man Wörter in weiterer Folge auch unterschiedlich deuten kann und die Bedeutung von der Verwendung in der Situation abhängig ist. Dies weiß auch Ilse Aichinger sich zu Nutze zu machen. Sie gibt Sprache einen neuen Stellenwert und zeigt die Wichtigkeit derselben in ihrem Roman „Die größere Hoffnung“.

Ludwig Wittgensteins Bedeutungslehre kommt ursprünglich aus den Erkenntnissen „grundlagenmathematischer Betrachtungen“²⁵⁶. Er stellt Beziehungen zwischen Schachspiel und Sprache her: demzufolge liegt der Unterschied lediglich darin, dass die Syntax der Sprache anders verwendet wird. Dahinter steckt die Idee, dass die Welt nur dann funktionieren kann, wenn man sie zur Sprache bringt. Das bedeutet, dass unsere Sprachbetrachtung eine „grammatische“²⁵⁷ ist und wir aufgefordert sind, die Sprache nicht als Regelsystem zu sehen, sondern die Regeln, die darin gelten, deutlich zu machen. Ohne sie würde kein System funktionieren.

Eine wichtige Rolle spielen solche Sprachspiele, die im Zusammenhang mit gewissen „Bewußtseinsvorgängen und Bewußtseinszuständen verwendet werden“²⁵⁸. Dazu zählen Gefühlszustände wie etwa „Verstehen“ oder „Meinen“. Allerdings sind die beiden Begriffe nicht bloß die „Bezeichnung von geistigen Zuständen und Ereignissen“²⁵⁹. Es gibt vielmehr Hinweis auf eine bestimmte Verhaltensweise des Menschen. Das bedeutet, dass „Meinen“ ein Wort ist, das abhängig von seiner Verwendung verstanden wird und nicht mit einem einzigen Satz genau beschrieben werden kann.

²⁵⁵ Wittgenstein zitiert nach Wuchterl: S. 112.

²⁵⁶ Wuchterl, Karl: S. 112.

²⁵⁷ Ebd.: S. 114.

²⁵⁸ Ebd.: S. 119.

²⁵⁹ Vogelsang, Ilona: Ludwig Wittgenstein's Sprachspiel und die Theorie der kommunikativen Kompetenz von Jürgen Habermas in einem strukturalen Vergleich. Diss. Wien 1974. S. 41-50. hier: S. 48.

3.1.3.2. Annäherung zum Begriff des Sprachspiels

Der Philosoph Wittgenstein stellt sich der Herausforderung, nicht nur Sprache zu definieren, sondern sie auch beschreiben zu können. Grundsätzlich birgt dies auch einige Schwierigkeiten, weil das „Wort durch seine Verwendung gekennzeichnet wird“²⁶⁰, ihnen allen jedoch eine gewisse „Ähnlichkeit“ zugrunde liegt. Daher ist es meist schwierig, die Aussagen seinem Früh- oder Spätwerk zuzuordnen. Im Zuge des Sprachspiels sind Wörter jetzt „Figuren, die man in verschiedenen Sprachspielen verschiedenartig benützt“²⁶¹.

Die ursprüngliche Bedeutung des Sprachspielbegriffs von Wittgenstein geht auf einen „Gegenbegriff zur Idee einer Idealsprache“²⁶² zurück. Nach der Abkehr seines bisherigen Sprachbegriffs widmet sich Wittgenstein der Sprache der Kinder:

Language games are the forms of language with which a child begins to make use of words.²⁶³

Das Sprachspiel ist eine so genannte „öffentliche Angelegenheit und es ist nichts verborgen, es ist nichts versteckt“²⁶⁴- schreibt Ilona Vogelsang in ihrer Dissertation zu Ludwig Wittgenstein. Das bedeutet, dass auch Kinder in der Öffentlichkeit aufwachsen (müssen), um sich die Sprache und das Sprechen anzueignen.

Sprachspiele geben bestimmte Sprachformen an, mit denen ein Kind beginnt, von Wörtern Gebrauch zu machen. Kinder lernen durch Nachahmung von der Mutter und somit spielerisch von der kleinen Einheit eines Satzes zu komplexen Strukturen. Demzufolge kommt dem Sprachspiel die Bedeutung einer einfachen Vorform der komplizierteren Alltagssprache zu. Ludwig Wittgenstein geht davon aus, dass man mit einfachen Formen zu komplexeren Strukturen gelangen kann, indem man schrittweise voran geht. Das bedeutet, dass auch ein Kind nicht sofort in verschachtelten Sätzen sprechen lernt.

²⁶⁰ Vogelsang, Ilona: S. 42.

²⁶¹ Ebd.: S. 43.

²⁶² Wuchterl, Karl: S. 119.

²⁶³ Wittgenstein zitiert nach Wuchterl: S. 120.

²⁶⁴ Vogelsang, Ilona: S. 45.

Ludwig Wittgenstein definiert im Zuge seiner Forschungen niemals das Wesen einer Sprache oder des Sprachspiels. Allerdings bezieht sich sein „wichtigster Gedanke im Hinblick auf die Einheit der Sprache auf menschliche Spontaneität und Aktivität“²⁶⁵. Daher kommt auch der Begriff des „Spiels“, denn jeder Mensch handelt im Spiel und zwar nach „gewissen Regeln und Normen“²⁶⁶, welche in der Gemeinschaft festgesetzt sind. Allerdings gilt es hierbei zwischen „vor- und nachschreibenden Regeln“²⁶⁷ zu unterscheiden. Beiden Typen steht eine Gemeinsamkeit gegenüber: durch beide sind Spiel und Sprachspiel überhaupt erst „möglich“²⁶⁸. Der einzige Unterschied ist die Tatsache, dass vorschreibende Regeln die Diskussion über Spiele erst aufwerfen und nachschreibende Regeln viel mehr zu einer Veränderung dienen. Dabei ist das Befolgen von oberster Priorität, ansonsten kann das Folgen für die Verständlichkeit mit sich bringen.

Im Roman von Ilse Aichinger spielen die Kinder und müssen gewisse Regeln befolgen, sonst dürfen sie nichts machen. Diese werden mündlich vorgetragen und können der Gruppe Schutz bieten, indem sie sich in dieser Umgebung sicher wissen. Dabei berufen sie sich auf bereits bekannte Spiele, von denen auch der Leser die Regeln kennt. Allerdings versuchen sie, sich diese umzuändern und auf ihre speziellen Bedürfnisse zuzuschneiden. Die Tatsache, dass ein Spiel erst durch Gemeinschaft möglich wird, untermauert die Aussage Wittgensteins. Nur durch eine Gemeinschaft entwickelt sich auch die Sprache weiter und verändert sich in Hinblick auf die tatsächlichen Gegebenheiten.

Der Zusammenhang zwischen Sprache und Spiel manifestiert sich letztlich nicht nur darin, dass Spiele immer in Gemeinschaft stattfinden und Sprache dabei ein wichtiges „Kommunikationsmittel“²⁶⁹ darstellt. Ein weiteres Charakteristikum bietet die Tatsache, dass die Grundlage von Spielen immer gewisse Regeln sind und wenn diese von der Gemeinschaft angenommen werden, kann diese sich überhaupt erst entwickeln.

²⁶⁵ Wuchterl, Karl: S. 123.

²⁶⁶ Ebd.: S. 123.

²⁶⁷ Billing, Hans: S. 115f.

²⁶⁸ Ebd.: S. 116.

²⁶⁹ Wuchterl, Karl: S. 123.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Sprachspiel stark an die Wirklichkeit gebunden ist in einer gewissen Art und Weise, denn nur in der Verbindung mit derselben wird Verständnis erzielt. Unabhängig von den verschiedenen Arten von Sprachspielen, lässt sich eine Gemeinsamkeit feststellen: Sprache funktioniert nur in Gemeinschaft und entwickelt sich immer weiter. Daher ist der Begriff des „Spiels“ hier von großer Bedeutung, denn nur durch das Spiel kann sich eine Sprache weiterentwickeln und neue Formen annehmen.

Das Sprachspiel des Philosophen Ludwig Wittgenstein bietet eine passende Überleitung zur Rolle des Spiels im Roman, denn auch hier definiert sich der Begriff des Spiels und soll den Zusammenhang zwischen Ludwig Wittgenstein und Ilse Aichinger herstellen.

3.2. Die Rolle des Spiels im Roman

In diesem Kapitel wird die Rolle des Spiels im Roman „Die größere Hoffnung“ zum Gegenstand der Analyse. Dabei werden zunächst alle drei vorkommenden Spiele näher betrachtet und hinsichtlich der Themenstellung für diese Diplomarbeit untersucht.

Grundsätzlich ist zu beobachten, dass Ellens Kinderspiele in der gesamten Handlung viel Raum einnehmen und im „unmittelbaren Spielerlebnis“²⁷⁰ ihre Darstellung finden. Das bedeutet, dass das Spielerlebnis nicht aus der Sicht eines Erwachsenen und der damit distanzieren Perspektive geschildert wird, sondern aus der eines Kindes. Die kindliche Perspektive auf geschichtliche Ereignisse steht für einen Neubeginn²⁷¹, denn dadurch gewinnt gleichzeitig auch der Leser einen Blick präsentiert, der frei von allen Vorurteilen ist. Das halbjüdische Mädchen Ellen und ihre Freunde, eine Gruppe jüdischer Kinder, bestimmen das Spielverhalten maßgeblich. Somit wird dem Spiel eine wichtige Rolle zuteil, zumal die Autorin gänzlich auf geschichtliche Daten verzichtet, welche den Leser in seiner Meinung beeinflussen könnten.

²⁷⁰ Rosenberger, Nicole: S. 17.

²⁷¹ Melzer, Gerhard: S. 113.

Die Sicht des Kindes auf die Ereignisse im Roman verweisen in gewisser Weise auf eine Verwirrung des Lesers, denn im Laufe der Handlung beginnen Spiel und Realität einander immer mehr zu beeinflussen. Obwohl die Rolle des Spiels oft angezweifelt wird, wird sie nicht als sinnloser Zeitvertreib genutzt, sondern vielmehr als ein die Kinder „bestimmendes Verhaltensmuster“²⁷². Das bedeutet, dass diese in Rollen schlüpfen müssen, und dadurch auch das Verhalten der Figuren übernehmen.

Das Spielerische hilft der Protagonistin Ellen dabei, sich der Wirklichkeit und ihrem Gegenüber anzunähern: das bedeutet, dass sie an ihrem eigenen Standpunkt festhalten kann und das Spiel die Realität nicht einfach nachahmt. Es ist eine „variable Aktivität“²⁷³ und ist in abhängig von der jeweiligen Kultur. Es ist vielmehr eine Interpretation derselben und soll zu einer Veränderung beitragen. Wie weit dies möglich ist, wird in den folgenden Unterkapiteln zu sehen sein. Dieses Verhaltensmuster ist demnach Kennzeichen des kindlich „egozentrischen Denkens“²⁷⁴. Jean Piaget findet im Zuge zahlreicher Studien zum Kind heraus, dass sich das Kind in seiner Entwicklung auch einem geistigen Wachstum²⁷⁵ aussetzen muss, denn nur so könnte es den Sprung ins Erwachsenenalter schaffen.

So erkennt Ellen eingangs im ersten Kapitel die Abwesenheit der Mutter, die dank eines Visums noch rechtzeitig ausreisen konnte, zuerst als harmloses Versteckspiel:

Ellen rannte durch alle Zimmer. Sie riß die Schränke auf, tastete die Kleider ab, warf sich zu Boden und sah unter die Betten. Aber Mutter war nirgends.²⁷⁶

Sie versucht vergeblich, die Mutter zu finden. Der erwachsene Leser erkennt die Ausweglosigkeit der Situation sofort, doch das Mädchen versucht der Realität zu entkommen und will nicht aufgeben, bis sie die Suche erfolgreich beendet hat. Maßgeblich beeinflusst wird das Kind dabei durch die Trennung von der Mutter²⁷⁷: Hans Keilson hat im Zuge seiner Studien festgestellt, dass der Verlust der Mutter oder die räumliche Trennung von ihr ein entscheidendes Moment in der Entwicklung

²⁷² Rosenberger, Nicole: S. 17.

²⁷³ Sommer, Volker: Spiel und Humor. In: Zwischen Natur und Kultur. Der Mensch in seinen Beziehungen. Beiträge aus dem Funkkolleg „Der Mensch- Anthropologie heute“. Hrsg. von Wulf Schiefenhövel, Christian Vogel, Gerhard Vollmer, Uwe Opolka. Stuttgart: TRIAS Thieme Hippokrates Enke 1994. S. 139-163. hier: S.139.

²⁷⁴ Rosenberger, Nicole: S. 17.

²⁷⁵ Piaget, Jean: Die Psychologie des Kindes: S. 9.

²⁷⁶ GH, S. 26.

²⁷⁷ Keilson, Hans (1992): S. 74.

des Kindes darstellt. Ihrem kindlichen Denken entsprechend erklärt sie sich die Situation jedoch selbst, indem sie sich in eine parallele Welt flüchtet, nämlich in die des Spiels, in der es für alle Fragen eine Antwort gibt. Es erscheint ihr dadurch alles viel klarer und verständlicher.

[...] Sie spielten Fangen, das war es! Und ihre Mutter lief sehr schnell, sie lief schneller als Ellen, sie lief so schnell, daß sie eigentlich schon wieder knapp hinter ihr sein mußte, wenn es doch im Kreis ging. Gleich hatte sie Ellen eingeholt, hob sie hoch und schwang sie um sich.²⁷⁸

Ellen muss trotz aller Bemühungen erkennen, dass ihre Mutter nicht mehr da ist- „Auf dem Tisch lag das Visum[...]“²⁷⁹. Das Spiel offenbart sich in dieser Situation als ein Ellens „Denken bestimmendes Muster“²⁸⁰: Nicole Rosenberger definiert das Verhalten des Mädchens so, dass sie stets versucht, eine schlimme Situation mit etwas Bekanntem zu verbinden. Sie nimmt sich dadurch die Angst vor der Enttäuschung. Allerdings verstärkt sich das komplexe Verhältnis zwischen Spiel und Wirklichkeit. Dem Spiel kommt dabei eine die Realität beeinflussende Funktion zu, und das Mädchen erklärt sie sich dadurch. Dies entspricht der eigenen Erklärung ihrer Lage und warum sie die Mutter nicht finden kann.

Aus diesem Grund kommt den Spielen, welche Ellen zur Erklärung der Abwesenheit der Mutter heranzieht, eine zusätzliche Aufgabe hinzu: der Wunsch nach Veränderung ihrer schrecklichen Lebenssituation lässt es zu, dass sich das Mädchen die Realität schön redet. Die Abwesenheit der Mutter hat sie unterschwellig schon geahnt, doch solange sie sich in der Welt des Spieles befindet, erhofft sie sich eine Verbesserung der Lage. Sie strebt in gewissem Maße eine spielerische Uminterpretation der ausweglosen Situation an. Der Roman entwickelt aufgrund seiner Fiktionalität²⁸¹ eine Möglichkeit, durch die Sprache die Sicht auf die Ereignisse zu verändern.

Der „kindliche Glaube an die Beeinflussbarkeit der Realität“²⁸² ist kennzeichnend für das Verhalten Ellens. Das Spiel bestimmt die Reaktion der Kinder auf die Realität und möchte diese dadurch zugleich auch verändern, was der von Piaget

²⁷⁸ GH, S. 26.

²⁷⁹ GH, S. 26.

²⁸⁰ Rosenberger, Nicole: S. 18.

²⁸¹ Reiter, Andrea: S. 216.

²⁸² Rosenberger, Nicole: S. 18.

vorgenommenen Bestimmung des Kinderspiels als subjektiv gefärbte Vereinnahmung von Erfahrungen entspricht:

Im Gegensatz zum objektiven Denken, das sich an die Erfordernisse der äußeren Realität anzupassen versucht, stellt das Spiel der Phantasie in der Tat nur eine symbolische Transposition dar, die die Dinge der eigenen Aktivität unterordnet, und zwar ohne Regel oder Beschränkung. Das Spiel ist fast reine Assimilation, d.h. es ist Denken, das ausgerichtet ist durch das vorherrschende Bedürfnis nach individueller Bedürfnisbefriedigung. Als einfache Entfaltung von Verhaltenstendenzen assimiliert das Spiel freizügig alle Dinge an alle Dinge und alle Dinge an das Ich.²⁸³

Im Laufe der Lektüre wird deutlich, dass Spiel und Realität einander einerseits immer mehr gegenseitig beeinflussen. Dabei stellt sich allerdings die Frage, ob die Verfolgung durch die Nationalsozialisten als Auslöser für das kindliche Spielen geltend gemacht werden kann. Man könnte davon ausgehen, dass das Mädchen das Spiel als Ausdruck einer intakten Kinderwelt und die außerhalb sich „abspielende Wirklichkeit“²⁸⁴ als deren schreckliche Gegenwelt sieht. Dies stellt sich als richtig heraus, denn durch das Spiel versuchen die Kinder der Realität zu entkommen und diese dadurch auch zu verändern versuchen. In ihrer kindlichen Welt sollen die eigenen Bedürfnisse befriedigt, und sie gerettet und erlöst werden von ihrem Schicksal.

Aufgrund der Tatsache, dass der Roman mit einem Traum eingeleitet wird, indem Kinder „mit falschen Großeltern, Kinder ohne Paß und ohne Visum, Kinder, für die niemand bürgen konnte“²⁸⁵ deportiert werden, wird deutlich, dass Begriffe wie „sich verstecken“ und „gefangen werden“ in der Vorstellung der Kindergruppe negativ und mit Verfolgung verbunden sind. Die lebensrettende Schifffahrt, die die Kinder in eine bessere Zukunft bringen soll, findet ebenfalls nachts statt. Ein Indiz auch dafür, dass sie nur unentdeckt entkommen können. Hier gleiten Wirklichkeit und Traum ineinander über und der Leser hat es schwer, eine Trennlinie zu finden. Die Protagonistin Ellen träumt viel, und im Zuge der Forschung nach Jean Piaget stellt sich dabei heraus, dass Kinder den Unterschied zwischen Traum und Realität erst

²⁸³ Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel, Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion bei Kinde. Aus dem Französischen übersetzt von Leo Montada. Stuttgart: Klett- Coda 1969. S. 117f.

²⁸⁴ Rosenberger, Nicole: S. 18.

²⁸⁵ GH, S. 10.

erlernen müssen.²⁸⁶ Demzufolge hat gibt die Autorin Ilse Aichinger dies an den Leser weiter.

Im dritten Kapitel findet das Versteckspiel auf einem jüdischen Friedhof statt. Hier kommt deutlich zum Vorschein, dass der Wunsch nach Rettung und einem Versteck eine große Rolle in ihrem Leben spielt. Das halbjüdische Mädchen Ellen darf zu Beginn nicht mitspielen und wird sich schnell bewusst, dass ihr kindliches Weltverständnis bereits verunsichert ist. Das kommt daher, weil Ellen das Spiel immer wieder als Mittel gegen die Verzweiflung nimmt, um der Bedrohung zu entkommen. Hier überlagern sich das kindliche Versteckspiel und die, die oben bereits erwähnte, das „Leben prägende Suche nach Verstecken“²⁸⁷.

Sie mußte es widerlegen, genau das Gegenteil mußte sie beweisen, der Wirklichkeit wollte sie den aufgerissenen Rachen stopfen, ihre Mutter mußte sie finden! Nirgends, das gab es doch gar nicht! Nirgends?²⁸⁸

Indem Ellen sich immer mehr bewusst wird, dass sie ihre Mutter nicht finden kann und sie sich der endgültigen Trennung von ihr bewusst wird, vermischt sich hier das Spiel untrennbar mit der vom Mädchen „erfahrenen Wirklichkeit“²⁸⁹. Die Mutter, die im Spiel gesucht wird, wird gerade dadurch als definitiv unauffindbar erfahren. Sie bekommt als einziges weibliches Mitglied der Familie die Chance auf Emigration in die Vereinigten Staaten von Amerika. Obwohl die Autorin auf geschichtliche Daten keinen Wert legt, setzt sie das Auswandern der Mutter an den Beginn des Romans. Daher kann dies ein Hinweis der Autorin sein, dass dies um 1940 geschieht. Ilse Aichinger betont dabei immer wieder, „das Schicksal der Juden und ihr eigenes Schicksal unter der Herrschaft des Nationalsozialismus zu schildern“²⁹⁰. Das geglückte Auswandern der Mutter wirkt unwillkürlich auch auf die Kinderspiele zurück und dadurch erscheint das darin Dargestellte als „bedrohlich“, wie Nicole Rosenberger es formuliert. Ellen hat nun keine Chance mehr, weil sie von nun an auf sich allein gestellt wird, in dieser Gesellschaft weiterleben zu können, weil sie keinen Bürgen hat. Dies beschäftigt sie durch die gesamte Romanhandlung hindurch. Ein Beispiel dazu wäre ihr Erscheinen am Konsulat mitten in der Nacht.

²⁸⁶ Piaget, Jean (1978): S. 82.

²⁸⁷ Rosenberger, Nicole: S. 18.

²⁸⁸ GH. S. 26.

²⁸⁹ Rosenberger, Nicole: S. 19.

²⁹⁰ Kaiser, Hedi: S. 18.

„Und alles“, sagte Ellen, „weil niemand für mich bürgt. Der für meine Mutter bürgt, der bürgt nicht für mich. [...]“²⁹¹

Ihr fehlt dazu das erwachsene Wissen, dass eine Bürgschaft nicht so leicht zu bekommen ist. Als Tochter einer Jüdin und eines SS- Offiziers muss sie als so genannter „Mischling“²⁹² ihr Dasein fristen. Die gegenseitige Beeinflussung von Spiel und Realität lässt die Grenze zwischen den beiden zunehmend verwischen. Ellen hat auf Grund ihrer Herkunft keine Chance auf eine Ausreise: sie hat zwei „falsche“ und zwei „richtige“ Großeltern. Darunter versteht man die Trennung der Rassen in Juden und Nichtjuden. Durch ihren deutschen Vater hat sie zwei „richtige“ und durch die jüdische Mutter zwei „falsche“ Großeltern.

Das Verwischen der beiden Grenzen lässt Ellen erkennen, dass die Spielregeln im wirklichen Leben nicht funktionieren (können), und eine klare Trennung somit nicht möglich ist. Sie kann sich letztlich nicht einmal mehr den letzten sicheren Hort²⁹³ bewahren.

Ellens Spiel rückt bereits im ersten Kapitel in den Vordergrund und ist demnach Teil des kindlichen Kosmos und Darstellung des „totalitären Systems“²⁹⁴ zugleich.

Im Folgenden werden die drei Spiele näher in Bezug auf den Handlungsverlauf und die Thematisierung des Nationalsozialismus untersucht: im fingierten Rettungsspiel schließt das halbjüdische Mädchen Ellen Freundschaft mit jüdischen Kindern und schafft sich so ein Umfeld, in dem sie sich im restlichen Handlungsverlauf bewegt. Im dritten Kapitel demonstriert das Versteckspiel den stark eingeschränkten Lebensraum dieser jüdischen Kinder, wohingegen das Friedensspiel durch die Deportation dieser Kinder bald unterbrochen wird.

Die Erfahrung von Verfolgung zeigt sich in allen drei Fällen und insbesondere die Frage nach der Funktion des Spiels für die Auseinandersetzung mit derselben steht im Vordergrund.

Spiel als Parallelwelt an einem anderen Ort spiegelt die Machtverhältnisse in der dominanten Welt und widersetzt sich ihr zugleich. Michel Foucault definiert den

²⁹¹ GH, S. 15.

²⁹² Ratmann, Annette: Spiegelungen, ein Tanz. Untersuchungen zur Prosa und Lyrik Ilse Aichingers. Würzburg: Königshausen Neumann GmbH 2001. S. 17-61. hier: S. 26.

²⁹³ Rosenberger, Nicole: S. 19.

²⁹⁴ Ebd.: S. 19.

Begriff der „Heterotopien“: darunter versteht man Orte, die an die Wirklichkeit gebunden sind, allerdings gewisse Gegenplatzierungen darstellen²⁹⁵. Das Spielen an versteckten, geheimen Orten wird maßgeblich von den äußeren Geschehnissen beeinflusst. Diese Parallelwelten, in der in weiterer Folge die spielerischen Aktivitäten abgehalten werden, verarbeiten die Lebensgeschichten der Kindergruppe.

3.3. Verschiedene Arten von Spiel

3.3.1. Rettungsspiel

Im zweiten Kapitel kommt es zum ersten Mal zu einem Spiel, dem so genannten „Rettungsspiel“. Dabei schließt sich das halbjüdische Mädchen Ellen einer Gruppe jüdischer Kinder an, die an einem Kai ein ins Wasser fallendes Kind retten wollen, wodurch sie im Anschluss daran vom Bürgermeister wieder als „vollwertige“ Mitglieder akzeptiert werden wollen. Allerdings finden die Kinder schnell heraus, dass Ellen kein vollwertiges Mitglied der Gruppe werden kann, weil sie nur zwei „falsche“ Großeltern hat.

Ellen bittet diese Kinder „Laßt mich mitspielen!“²⁹⁶. Zuerst wird sie unfreundlich abgewiesen mit der Behauptung, sie würden gar nicht spielen. Allerdings erfährt sie deren Plan und übernimmt die Rolle des Bürgermeisters, der die Kinder nach der Rettung von ihrer Demütigung befreien soll. Dabei kommt es zu einem mit „mehreren Rollen spielendes Erzählen“²⁹⁷:

„[...] Wir trocknen es ab und bringen es dem Bürgermeister. Und der Bürgermeister sagt: Brav, sehr brav“ von morgen ab dürft ihr wieder auf allen Bänken sitzen. Eure Großeltern sind euch vergessen. Vielen Dank, Herr Bürgermeister!“²⁹⁸

In der Rolle des Bürgermeisters wird Ellen zu einer Heldin, denn sie hat die Befugnis die Kinder zu befreien. Die Vorstellung der Kinder übersteigt dabei jene des Lesers,

²⁹⁵ Foucault, Michel (2005) S. 8.

²⁹⁶ GH, S 33.

²⁹⁷ Rosenberger, Nicole: S. 20.

²⁹⁸ GH, S. 33.

denn der unbändige Wille verdeutlicht die Wichtigkeit dieses Vorhabens. Allerdings steckt hinter der Rollenvergabe ein gewisser Gedanke: Ellen braucht keine Rettung, was ihr immer wieder verdeutlicht wird:

„Du verstehst das nicht. Du hast es nicht nötig, das Kind zu retten. Du darfst ohnehin auf allen Bänken sitzen! Du darfst ohnehin Ringenspiel fahren! [...]“²⁹⁹

Ellens Klassifizierung als „Mischling“³⁰⁰ erschwert ihr die Teilnahme am Spiel, denn sie ist sich der Gefahr nicht bewusst, der sie sich dabei aussetzt, wenn sie mit jüdischen Kindern spielt. Die Erniedrigung, die Ellen erfahren muss, zieht sich wie ein roter Faden durch den gesamten Roman, sowie auch durch das Leben der Autorin Ilse Aichinger selbst. Die Autorin selbst musste, getrennt von ihrer nach England emigrierten Zwillingsschwester Helga, vom Vater und der Mutter verlassen, bei der Großmutter in Wien ihr Dasein fristen. So gab es während der Zeit des Nationalsozialismus die bereits im Kapitel 2.2. angesprochenen „Nürnberger Rassegesetze“, welche Menschen in Gruppen einteilten, mit besonderem Augenmerk auf der Trennung zwischen Jude und Nichtjude:

Auf Grund der Nürnberger Gesetze ist Jude, wer von vier, mindestens aber mindestens drei der Rasse nach volljüdischen Großeltern abstammt. Als Jude gilt auch der von zwei volljüdischen Großeltern abstammende staatsangehörige Mischling [...] Wer nur einen jüdischen Großelternanteil hatte, war Vierteljude oder Mischling zweiten Grades.³⁰¹

Im Roman „Die größere Hoffnung“ steht nun der nationalsozialistischen Gesellschaft die „verbindende Spielkompetenz“³⁰² gegenüber. Diese ist auch nicht zuletzt der Grund, warum Ellen in die Gruppe integriert wird. Stärke und Wille kennzeichnen das junge Mädchen: sie lässt nicht locker und versucht immer wieder, nicht zuletzt in der Weihnachtsgeschichte im sechsten Kapitel, sich in die Gruppe einzugliedern. Ellen bekommt darin die Rolle der bereits deportierten Hanna überlassen.

²⁹⁹ GH, S. 37.

³⁰⁰ Ratmann, Annette: S. 23.

³⁰¹ Studia Judaica Austriaca. Bd. IV. Der gelbe Stern in Österreich. Katalog und Einführung zu einer Dokumentation. Eisenstadt 1977. S. 114.

³⁰² Rosenberger, Nicole: S. 20.

„Genauso wie Spielen die Gruppenidentität der Kinder befördert, verläuft die Distanzierung von dieser Gruppe über das Nicht-Spielen“³⁰³ schreibt Nicole Rosenberger in Bezug auf das Rettungsspiel. Das bedeutet, dass die Kinder untereinander versuchen, sich eine Identität zu schaffen, was am besten über das Spielen gelingt. Wenn sie nicht miteinander spielen, fühlen sie sich ausgeschlossen und distanzieren sich. Ein passendes Beispiel dafür ist das jüdische Mädchen Julia, das sich weigert, den Stern zu tragen, um nicht als Jüdin enttarnt zu werden. Folglich bleibt sie auch den Spielen mit ihren ehemaligen jüdischen Freunden fern. Sie grenzt sich aus, indem sie den Stern nicht tragen will und kann aber auch der Gruppe nicht mehr angehören. Julia, insgeheim von Ellen gehasst, weil sie ein Visum bekommt und Ellen nicht, bildet das „Gegenbild“³⁰⁴ zur halb-jüdischen Ellen, welche stets versucht, ausreisen zu dürfen, sich mit ihrem Schicksal abfindet und dazugehören will.

Die Flucht in eine Parallelwelt des Spiels, dass ein Kleinkind von den Kindern aus dem Bach gerettet und später einem Bürgermeister übergeben werden soll. Dieser soll der sie von ihrer Diskriminierung befreien und in gewisser Weise gleichzeitig retten. Mit diesem typisch kindlichen „Symbolspiel“³⁰⁵ wird eine spielerische Vorstellungsstruktur vorausgesetzt, die den Spielern erlaubt, die fiktiven Elemente zu mimen³⁰⁶.

Jean Piaget unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen dem

- Übungsspiel: meist sensomotorischer Natur,
- Symbolspiel: setzt die Vorstellung eines abwesenden Subjekts voraus- und dem
- Spiel nach Regeln.³⁰⁷

In diesem Symbolspiel, welches zugleich auch Spiel nach Regeln bezeichnet, beziehen die Kinder ihr Spiel trotz der imaginären Komponente auf die selber erfahrene Wirklichkeit. Sie wollen ein Menschenleben retten und dabei zugleich eine hoch angesehene Tat vollbringen. Dadurch würden sie wieder in die Gesellschaft integriert werden und alle Rechte erlangen, welche ihnen bisher verwehrt geblieben

³⁰³ Rosenberger, Nicole: S. 20.

³⁰⁴ Ratmann, Annette: S. 44.

³⁰⁵ Piaget, Jean (1969): S. 148f.

³⁰⁶ Rosenberger, Nicole: S. 20.

³⁰⁷ Piaget, Jean (1969): S. 148f.

waren. Sie denken sich eine Tat aus, und erhoffen sich dadurch, wieder in die Gemeinschaft integriert zu werden. Jean Piaget hat sich mit dem symbolischen Spiel auseinandergesetzt und herausgefunden, dass es „einer wesentlichen Funktion entspricht, die das Spiel im Leben des Kindes hat“.³⁰⁸ Dabei müssen sie sich an Regeln halten und gleichzeitig ist ein solches Verhalten nur durch Sprache möglich. Ilse Aichinger versucht in ihren Werken, Kommunikation zustande zu bringen, indem der Leser sowie die handelnden Figuren einen Freiraum dafür lassen, sich einen eigenen Zugang zu Sprache zu entwickeln.

Das Handeln der Kinder und der daraus resultierenden Rettung ihrer selbst zeigt den dringlichen Wunsch der Gruppe, selbst das gerettete Kind zu sein. Es bildet somit den Auslöser für den Beginn einer besseren Zukunft für die „Retter“. Sie spielen, und verinnerlichen dabei so sehr den Wunsch der Rettung, dass sie an einen negativen Ausgang überhaupt nicht denken wollen. Es manifestiert sich dabei die charakteristische Vorgehensweise des „kindlichen Bewusstseins“³⁰⁹, indem sie versuchen das zu fokussieren, was sie erreichen wollen. Das Spiel als so genannter Wunscherfüller ermöglicht es den Kindern, die Schmach und das Leid der Diskriminierung spielerisch zu verarbeiten. Im Unterbewusstsein wissen sie sehr wohl, welcher Gefahr sie allesamt ausgesetzt sind. Allerdings versuchen sie trotzdem, an ihrem Wunsch der Rettung festzuhalten und nicht aufzugeben.

Die Sehnsucht nach Gleichstellung hat die Verkehrung der Perspektive verinnerlicht, denn dank ihr können die Kinder im Prozess des Spielens aus ihrem „ohnmächtigen Status“³¹⁰ heraustreten ohne dabei die Verfolgung ausblenden zu müssen. Ilse Aichinger bewundert den kindlichen Zugang zur Welt³¹¹, der so frei von Vorurteilen und Beeinflussung ist. Im Roman beziehen sich die Kinder auf die Verbote im Alltag und versuchen sie bis zu einem gewissen Grad zu verarbeiten. Der Wunsch nach Beendigung ihres Leidens durch die Nachahmung des Alltags bringt sie dazu, dass sie „einer Hoffnung Ausdruck verliehen“³¹². Hoffnung als wichtiger Begriff steht über dem Roman, denn in der Sprache verwirklicht sich der Begriff und kehrt die positive Einstellung dazu in den Vordergrund. Die Kinder beziehen das Thema

³⁰⁸ Piaget, Jean/ Inhelder, Bärbel (1996): S. 66.

³⁰⁹ Rosenberger, Nicole: S. 21.

³¹⁰ Ebd.: S. 21.

³¹¹ Melzer, Gerhard: S. 113.

³¹² Rosenberger, Nicole: S. 21.

Diskriminierung direkt in ihre Spielhandlung mit ein, sodass sie zu „aktiv handelnden Subjekten“³¹³ werden. Die Thematisierung der Problematik rückt ins Zentrum des Spiels.

Hier führt die bereits angesprochene Verkehrung der Perspektive dazu, dass es zu einem Wechsel von einer passiven Position in der Gesellschaft zu einer aktiven Rolle kommt. Dadurch, dass die Kinder ihre Sehnsucht nach Rettung nicht verstecken, nehmen sie in der Handlung des Spiels sowohl eine aktive als auch eine passive Rolle ein. Das bedeutet, dass sie zwar einerseits sich „aktiv“ mit dem Thema der Diskriminierung beschäftigen und es in ihr Spiel miteinbeziehen, sie aber aus ihrer „passiven“ Rolle der verfolgten Kinder leider niemals entkommen können. Nur im Spiel ist es erlaubt, diese beiden gegensätzlichen Zustände zu „vereinen“, denn nur dies ermöglicht ihnen, in beide Rollen zu schlüpfen.

Der Psychoanalytiker Sigmund Freud³¹⁴ beschäftigt sich im Zusammenhang mit dem Kinderspiel mit diesem Wechsel zwischen passivem Erleben und aktivem Verarbeiten³¹⁵. Die Motivation zum Spiel liege nämlich in der aktiven Rolle:

Man sieht, daß die Kinder alles im Spiel wiederholen, was ihnen im Leben großen Eindruck gemacht hat, daß sie dabei die Stärke des Eindruckes abreagieren und sich sozusagen zu Herren der Situation machen.³¹⁶

Die Verarbeitung des Alltags im Spiel findet sich auch bei Ellen und ihren jüdischen Freunden. Sie wollen damit auch eine Veränderung in Gang setzen. Sigmund Freud schreibt weiter, dass sie so auch unangenehme Erlebnisse im Spiel aufgreifen:

Beim Kinderspiel glauben wir es zu begreifen, daß das Kind auch das unlustvolle Erlebnis darum wiederholt, weil es sich durch seine Aktivität eine weit gründlichere Bewältigung des starken Eindruckes erwirbt, als beim bloß passiven Erlebe möglich war.³¹⁷

Ein Verweis auf die Lust ist im Zusammenhang mit Sigmund Freud unausweichlich. Aktive Handlungen werden von ihr beeinflusst.

³¹³ Rosenberger, Nicole: S. 21.

³¹⁴ Freud, Sigmund: Jenseits des Lustprinzips. In: Freud, Sigmund: Psychologie des Unbewußten. Frankfurt am Main: S. Fischer, 1975. (Studienausgabe Bd. 23). S. 213- 272.

³¹⁵ Rosenberger, Nicole: S. 21.

³¹⁶ Freud, Sigmund (1975): S. 226.

³¹⁷ Ebd.: S. 245.

Indem das Kind aus der Passivität des Erlebens in die Aktivität des Spielens übergeht, fügt es einem Spielgefährten das Unangenehme zu, das ihm selbst widerfahren war, und rächt sich so an der Person dieses Stellvertreters.³¹⁸

Im Roman „Die größere Hoffnung“ beginnt das Spiel allerdings erst in dem Moment, als die Gruppe dem imaginierten Bürgermeister das gerettete Kind übergeben will. Das Warten auf ein Kind wird nicht als Spiel bezeichnet und daher nicht in die spielerischen Handlungen miteinbezogen. Mit der Übergabe an den Bürgermeister schlüpft jedes Kind in eine Rolle, Ellen in die des Bürgermeisters, und indem das Spiel damit den Auslöser für eine Wiedereingliederung in die Gesellschaft nicht thematisiert, beinhaltet es gleichzeitig die Unrealisierbarkeit ihres Zieles im Spiel. Demnach wird wohl der Wunsch der Kinder in die Spielhandlung miteinbezogen, allerdings fehlen die Voraussetzungen dafür.

Die Spielanlage reproduziert dabei die „Spielregeln“, welche von den Nationalsozialisten aufgestellt wurden und sich auf die Verteilung der Rollen auswirken. So übernehmen die jüdischen Kinder die Rolle der Retter, während die halb-jüdische Ellen den Part des Bürgermeisters übernimmt. Im Zuge dessen gibt es allerdings niemanden, der in die Rolle des Kindes schlüpft, dadurch kann die als Zeichen für die „unmögliche Realisierung des im Spiel dargestellten Wunsches“³¹⁹ gesehen werden.

Ellen bricht aus der Widersprüchlichkeit aus und stellt die Rettungsaktion an sich in Frage, wirkt davon verunsichert. Mit der spontanen Übergabe des Kindes an den Bürgermeister bricht sie aus ihrer Rolle heraus:

„Aber ich will es nicht behalten!“, schrie Ellen verzweifelt, „es ist ein unnützes Kind. Seine Mutter ist ausgewandert und sein Vater ist eingerückt. Halt- und da stimmt ja auch etwas mit den Großeltern nicht: Zwei sind richtig und zwei sind falsch! Unentschieden, das ist das Ärgste, das wird mir zuviel! [...] Dieses Kind gehört nirgends hin, es ist unnützlich, weshalb habt ihr es gerettet? [...]“³²⁰

³¹⁸ Freud, Sigmund (1975): S. 227.

³¹⁹ Rosenberger, Nicole: S. 22.

³²⁰ GH, S. 34.

Ellen identifiziert sich mit dem Kind, sie lässt im Spiel ihren Gefühlen freien Lauf und sieht sich selbst als das „Kind das nirgends hingehört“³²¹. Sie hat Schwierigkeiten, sich einer Gruppe von Menschen in der Gesellschaft zuzuordnen.

Aufgrund der Tatsache, dass der Wunsch der Befreiung unmöglich ist, wird deutlich, dass die „Verfolgung Ausgangspunkt des Rettungsspiels ist“³²². Trotzdem ist es unverständlich, warum die Kinder ihre Erfahrungen aus dem Alltag in die Spielhandlungen einbeziehen, denn Studien von Debórah Dwork zufolge, waren Kinder nur von den Auswirkungen des Nationalsozialismus betroffen. In diesem Zusammenhang kommt die Rolle der Autorin in die Diskussion mit hinein, denn sie hat als Erwachsene diesen Roman geschrieben und kennt alle Seiten der Problematik. Als allwissender, auktorialer Erzähler schiebt sie sich dabei vielleicht in die Rolle der Ellen hinein, nicht zuletzt deshalb, weil auch der Leser bereits erwachsen ist und das nötige Hintergrundwissen besitzt.

Eine Veränderung ihrer Lebenssituation ist nur im Spiel möglich und so lässt Ellen keine Möglichkeit offen, dies zu versuchen. Der Einbruch des Realen in den Spielraum verdeutlicht diesen Wunsch und so erkennen die jüdischen Kinder nicht die heranschreitende Gefahr. Währenddessen fahren sie Karussell, was ihnen, aufgrund ihrer jüdischen Herkunft, sonst nicht erlaubt ist. Der Besitzer lässt die Kinder auf das Ringelspiel. Inzwischen sieht Ellen ein ins Wasser fallendes Kind. Sie wird dadurch, eher unfreiwillig, zur realen Retterin³²³, weil sie nicht auf das Ertrinken des Kindes gewartet hatte:

Blinzelnd und verschlafen hob Ellen den Kopf über die Kaimauer. In diesem Augenblick wurde das Boot von der Strömung gefaßt. Es kippte.³²⁴

Ellen nimmt das Kind von den Rettern nicht entgegen, sondern übergibt es seiner besorgten Mutter. Die eigentlichen „Helden“ kehren vom Karussell zurück und sind über die Ereignisse äußerst erschüttert:

³²¹ GH, S. 34.

³²² Rosenberger, Nicole: S. 22.

³²³ Ebd.: S. 23.

³²⁴ GH, S 46.

Was sie sahen, überstieg ihre hohen Begriffe von der Ungerechtigkeit der Welt und es überstieg ihre Fähigkeit zu leiden: Von Tropfen umspült, das Wickelkind auf dem Arm, stieg Ellen aus dem Kanal.

Das Kind, auf das sie sieben Wochen gewartet hatten, das Kind, das sie retten wollten, um sich zu rechtfertigen, um endlich wieder auf allen Bänken sitzen zu dürfen, ihr Wickelkind!³²⁵

Die jüdischen Kinder hatten sich in den vergangenen Wochen fest vorgenommen, ein Kind aus dem Wasser zu retten und damit ihre Schuld abgetan. Allerdings verpassen sie die Möglichkeit dazu, weil sie das taten, was Kinder in diesem Alter gerne machen: spielen und Karussell fahren. Einerseits haben sie die Chance verpasst, andererseits konnten sie einen Moment lang ihrem Leid entfliehen. Mit dem Einbruch der Realität, nämlich dem zu rettenden Kind, wird das Spiel sofort unterbrochen.

Das bedeutet, dass der Zufluchtsort „Spielraum“ nur für einen gewissen Zeitraum Gültigkeit hat. Folglich reagieren sie erschüttert über die Tatsache, dass Ellen, eher unfreiwillig, zur Retterin wird.

Die im Spiel gemachten Erfahrungen werden von der Wirklichkeit widerlegt und veranlassen die Kinder, sich zur Wehr zu setzen. So fordert Georg seine Freunde auf, sich trotz der vergebenen Chance auf Rettung auf die Parkbank zu setzen. Er nimmt dadurch für einen kurzen Augenblick die Rolle des Bürgermeisters ein. Die Kinder setzen sich für einen Augenblick über die „behindernden Verbote“³²⁶ hinweg und begeben sich dadurch in Gefahr. Sie können aber auch für einen Moment aus ihrem Opferdasein entfliehen. Die Gefahr überwiegt jedoch und wie waghalsig es wird, wenn sie sich auf eine Parkbank setzen, zeigt die Situation, als sie mit Soldaten zusammenstoßen:

„Ihre Ausweise!!“ verlangte eine Stimme. „Sind Sie berechtigt, hier zu sitzen?“

Diese Stimme. Ellen wandte ihr Gesicht ins Dunkel.

„Ja“, sagte Georg, von Furcht versteinert.³²⁷

Die besondere Verwendung von Begriffen wie „erstarrt“ oder „versteinert“ erklärt die Situation: die Kinder stottern und wissen nicht, was sie tun sollen. Auch in dieser

³²⁵ GH, S. 47.

³²⁶ Rosenberger, Nicole: S. 23.

³²⁷ GH, S. 48.

Szene wird Ellen zur Retterin. Bei dem Offizier handelt es sich nämlich um ihren Vater, der sie vor langer Zeit verlassen hatte. Indem sie ihm um den Hals fällt, bringt sie ihn in Verlegenheit und er lässt alle gehen. Das Mädchen scheut keine Begegnung mit Erwachsenen und tritt ihnen selbstbewusst gegenüber. Dabei fällt auf, dass Bedrohung und Verfolgung nur in der Realität in Begegnung mit Erwachsenen zu spüren ist, und dies in der Spielwelt vollkommen außen vor gelassen wird. Die Begegnung mit dem SS- Offizier macht den jüdischen Kindern Ellens Stellung in der Gesellschaft bewusst. Das Sitzen auf der Parkbank lässt den Unterschied zwischen beiden allerdings vergessen machen. Der Abstand verringert sich, als Ellen als Mitglied aufgenommen und vor „dem Ausschluß von den Ausgeschlossenen“³²⁸ gerettet wird.

Die gegenseitige Beeinflussung von Realität und Spiel zeigt sich daran, dass reale Erfahrungen im Spiel verarbeitet werden und ihr Agieren in den diversen Rollen beeinflussen. Das im Spiel dominierende Denken setzt sich darüber hinaus fort. Weiters durchdringen sich „gespieltes und ungespieltes Geschehen“³²⁹ gegenseitig und daher sind auch die Übergänge dementsprechend fließend. Ganz deutlich wird dies sichtbar, als Ellen aus der Rolle des Bürgermeisters in die des Erzählens ihrer Lebenssituation gerät. Die Gruppe der jüdischen Kinder kehrt vom Warten auf den Bürgermeister wieder zurück, ohne den Wechsel bewusst anzukündigen. Allerdings wissen sie stets genau, ob sie sich gerade im Spiel oder in der Realität befinden. Eine klare Unterscheidung der beiden Modi zeigt sich an der Stelle, an der Ellen aufgefordert wird, mit ihnen auf das Kind zu warten, und dem Karussellbesitzer vorgestellt wird als diejenige, die mitspielen will:

„Das ist Ellen“, erklärte Georg schnell. „Zwei falsche Großeltern und zwei richtige. Ein unentschiedenes Spiel.“

„Das sind wir alle“, lachte der Mann und klopfte Ellen mit seiner großen Hand auf die Schulter, „sei froh, wenn es deutlich wird!“ [...] ³³⁰

Ellen will mit den Kindern warten. Allerdings wird deutlich, dass die Kinder dies klar vom Spielen trennen, denn hier ist sie mit Sicherheit noch nicht in die Gruppe aufgenommen worden. Obwohl diese zwei Zustände nahe beieinander liegen,

³²⁸ Rosenberger, Nicole: S. 23.

³²⁹ Ebd.: S. 24.

³³⁰ GH, S. 39.

wissen die Kinder klar zu trennen. Allen Handlungen ist gemeinsam, ob gespielt oder nicht, „daß sie von derselben Verfolgungswirklichkeit geprägt sind und diese voraussetzen“³³¹.

Das bedeutet, dass die Kinder Spiel und Wirklichkeit nicht als Gegensatz empfinden und für Sigmund Freud³³² ist dies ein Charakteristikum des kindlichen Spiels. Im Spiel imaginieren sich das Kind zwar eine eigene Welt, doch sei diese „nie losgelöst von den realen Verhältnissen und Objekten“³³³. Kinder erfassen Spiel und Wirklichkeit nicht als Gegensatz. Dies ist ein Indiz dafür, dass Kinder die Verarbeitung von realem Geschehen und die Ernsthaftigkeit, mit der sie das Spiel beginnen, betreiben. Die sorgfältige Auswahl der Mitspieler zeigt, dass die jüdischen Kinder das Spiel sehr ernst nehmen. Für Ellen ist es somit nicht einfach, Mitglied zu werden.

Voraussetzung für das Spiel ist das Warten: das Warten auf das zu rettende Kind, auf ihre eigene Rettung aus ihrer misslichen Lage und der drohenden Abschiebung. Die Idee dazu entwickelt sich erst aus dem Warten:

„Wir warten, daß hier in der Gegend ein Kind ertrinkt.“ / „Weshalb?“ / „Wir werden es dann retten.“ / „ Und dann?“ / „Dann haben wir es gut gemacht“ / „Habt ihr etwas schlecht gemacht?“ / „ Die Großeltern. Unsere Großeltern sind schuld.“ / „ Ach. Und wartet ihr schon lange?“ / „Sieben Wochen“ / „ Und ertrinken hier viele Kinder?“ / „Nein.“ / „Und ihr wollt wirklich warten, bis ein Wickelkind den Kanal herunterschwimmt?“ / „Weshalb nicht? [...]“³³⁴

Warten drückt damit den Wunsch aus, der sich auf ihre persönliche Situation bezieht. „Dann haben wir es gut gemacht“- sie fühlen sich schuldig, obwohl sie eigentlich nichts Falsches getan haben. Ihre Herkunft erlaubt es ihnen nicht, die Dinge zu tun, die ihnen gefallen würden. Im Spiel können sie allerdings der Sehnsucht Ausdruck verleihen. Es ist nahezu unvorstellbar, dass in dem Zeitraum, in dem die Kinder warten und genau an der Stelle, an der sie dies tun, ein Kind ins Wasser fällt. Trotzdem geben sie dem Möglichen den „Stellenwert des Tatsächlichen“³³⁵ und so

³³¹ Rosenberger, Nicole: S. 24.

³³² Freud, Sigmund: Der Dichter und das Phantasieren. In: Freud, Sigmund: Bildende Kunst und Literatur. 9. Aufl., Frankfurt am Main: S. Fischer 1989. (Studienausgabe Bd. 10). S. 169- 179. hier: S. 171ff.

³³³ Sigmund Freud zitiert von Nicole Rosenberger: S. 24.

³³⁴ GH, S. 33.

³³⁵ Rosenberger, Nicole: S. 25.

zweifelt niemand daran, dass dieser Fall nicht eintreten könnte. So sind es Kurt, der es „[...] im Grunde lächerlich findet, auf das Kind zu warten[...]“ (GH, 35) oder Herbert, der „[...] Angst hat, daß er nicht schwimmen kann, um das Kind zu retten. Aber er übt fleißig und bald ist es soweit.[...]“ (GH, 35f), die Zweifel hegen. Allerdings reagieren die Kinder mit „Entsetzen“ (GH, 37), als Ellen die Wahrscheinlichkeit in Frage zu stellen wagt³³⁶. Der Leser wird dadurch verwirrt/befremdet: die Tatsache, dass die Idee, „mit einer Rettungstat den nationalsozialistischen Verfolgungsapparat umstimmen könnte“³³⁷, schreibt der Unwahrscheinlichkeit des zu erwartenden Ereignisses einen außergewöhnlichen Aspekt zu. Die erhoffte Rettung, nach der sich die Kinder sehnen, die aber zugleich unmöglich erscheint, befremdet den Leser. Die Juden waren in der nationalsozialistischen Gesetzgebung von der Möglichkeit einer Befreiung ausgeschlossen. Ein solches Verfahren konnten nur einzelne Menschen bekommen, allerdings mit nichtjüdischer Herkunft. Eine Befreiung sah

[...] die Umstufung von Mischlingen in eine höhere Kategorie vor [...]. Die „unechte“ Befreiung war eine Neueinstufung aufgrund einer Klärung der Fakten oder der Rechtslage. Zu ihr kam es beispielsweise, wenn nachgewiesen werden konnte, daß ein vermeintlich jüdischer Großvater in Wahrheit gar kein Jude war oder daß eine angenommene Zugehörigkeit zur jüdischen Religion nicht bestand. Die „echte“ Befreiung wurde gewährt, wenn der Antragsteller mit „Verdiensten“ aufwarten konnte.³³⁸

Die Annahme, dass für Juden und Nichtjuden dieselben Bestimmungen gelten, wieder in die Gesellschaft aufgenommen zu werden, entspricht dem kindlich naiven Denken. Die historischen Ereignisse würden es auf keinen Fall erlaubt haben, diese Bestimmungen geltend zu machen.

Die Kinder im Roman von Ilse Aichinger interessiert am meisten der von ihnen als ungerecht empfundene „Ausschluss von Orten und Tätigkeiten“³³⁹. Beginnend mit dem so genannten „Arierparagraphen“ startete die kontinuierliche Ausgliederung der jüdischen Bevölkerung aus dem Alltagsgeschehen. Kinder mussten öffentliche Schulen verlassen oder wurden gemeinsam mit ihren Eltern deportiert. Sie bekamen

³³⁶ Rosenberger, Nicole: S. 25.

³³⁷ Ebd.: S. 25.

³³⁸ Hilberg, Raul: Die Vernichtung der europäischen Juden. Aus dem Amerikanischen von Christian Seeger, Harry Maor, Walle Bengs und Wilfried Szepan. Durchgesehene und erweiterte Aufl. Frankfurt am Main: Fischer 1990. S. 83.

³³⁹ Rosenberger, Nicole: S. 25.

keine Erklärungen dafür und mussten die Geschehnisse hinnehmen. Woher ihnen Gefahr droht, konnten sie ebenfalls nicht bestimmen, aus diesem Grund sind Bezeichnungen des Feindbildes vage. Ein Beispiel dafür findet sich im Roman bei Georg:

„Musik ist gefährlich!“ sagte Georg. „Man hört es weit über das Wasser. Irgendwo ist die geheime Polizei.“³⁴⁰

Die Kinder kennen Begriffe wie geheime Polizei von zu Hause und ihren Eltern, aber in dieser Zeit durfte man oft nicht darüber sprechen und daher fehlt im Roman jegliche Erklärung dazu. Sie wissen, was gefährlich ist und man nicht tun darf, ihr kindliches Denken und ihre Phantasie prägen sie maßgeblich. Nicht nur im Spiel, sondern auch während den nicht gespielten Handlungen werden die Szenen vom kindlich-naiven Blick geprägt. Der Unterschied zwischen den beiden ist einzig der, dass es im Spiel möglich ist, sich einen Wunsch zu erfüllen, während er in der Realität oft unerfüllbar bleibt.

Wie es bereits in den vorhergehenden Absätzen deutlich wurde, bietet das Warten sowohl eine aktive wie auch eine passive Rolle. In der passiven Komponente stellt es den „Status der Verfolgten“³⁴¹ dar, die auf eine Veränderung angewiesen sind. Die Tatsache, dass die Kinder auf ein ertrinkendes Kind warten, und dieser Fall auch eintritt, erscheint als vom Zufall abhängig. Dies ist ein Verweis auf die Zufälligkeit des Überlebens unter der Herrschaft des Nationalsozialismus. In dieser Zeit hat das wiederholte Auftreten des Zufalls bei den Überlebenden des Holocausts zu Schuldgefühlen gegenüber denjenigen geführt, die umgekommen sind.³⁴² Tzvetan Todorov spricht in diesem Zusammenhang von „der Scham, überlebt zu haben“.³⁴³

Die Kinder suchen den Kanal mit „alten Opernguckern“ (GH S. 36) ab. Sie halten an ihrer Tätigkeit fest, lassen durch ihr Verharren an der Tätigkeit alles andere als belanglos erscheinen. Dadurch treten sie aus dem Geschehen heraus und erreichen

³⁴⁰ GH, S. 42.

³⁴¹ Rosenberger, Nicole: S. 25.

³⁴² De Wind, Eddy: Begegnungen mit dem Tod. In: Hartmann, Gertrud (Hrsg.): Spuren der Verfolgung. Seelische Auswirkungen des Holocausts auf die Opfer und ihre Kinder. Gerlingen: Bleicher 1992. S. 32-55. hier: S. 49ff.

³⁴³ Todorov, Tzvetan: Angesichts des Äußersten. Aus dem Französischen von Wolfgang Heuer und Andreas Knop. München: Fink 1993. S. 286f.

dadurch Abstand davon. Die Subjekt-/ Objektposition wird verkehrt und statt die Diskriminierung nachzuahmen, ergreifen die Kinder die Initiative und agieren als aktiv Sehende, die den Überblick bewahren können. Sie haben es sich zum Ziel gemacht, ein kleines Kind vor dem Ertrinken zu retten, eine Tatsache, die sich in weiterer Folge auch zu einer Rettung des eigenen Selbst entwickelt. Die Kinder warten und erwarten oder erhoffen sich dadurch Rettung und erlangen in gewisser Weise ihre Selbstbestimmung wieder zurück. Ihre Zuversicht verhilft dem Leser dazu, das Warten in einem anderen Kontext zu betrachten. Sie bestimmen über sich selber und dann kann auch die Verfolgung als Rettung gesehen werden, ein erhofftes Ziel der Kinder. Ihre Hoffnungen beschränken sich auf den einen Augenblick, in dem sie zu Rettern werden. Die verkehrte Realisierung der Rettungstat stellt sich als „konsequentes Weiterdenken der Diskriminierung heraus“³⁴⁴. Das bedeutet, dass die Kinder den einzigen Moment verpassen, in dem wirklich ein Kind in den Kai fällt, und dies stellt die Verfahrenheit ihrer Situation dar. In dem Zusammenhang eröffnet das Rettungsspiel den Kindern, ebenso wie das Warten, einen „existentiellen Spiel-Raum“³⁴⁵, in dem sie zumindest für einen Moment ihre Opferrolle abstreifen können und sich produktiv mit der Verfolgungsrealität auseinandersetzen können. Dieser Zwischenbereich ermöglicht es ihnen, sich ihrer „Subjekthaftigkeit und Lebendigkeit“³⁴⁶ zu vergewissern und zugleich stellt es einen Zwischenraum dar innerhalb ihres von der „Verfolgung geprägten Lebens“³⁴⁷ darstellt.

3.3.2. Versteckspiel

Das Versteckspiel im dritten Kapitel ist ein typisches Kinderspiel, welches Ellen und ihre Freunde auf dem jüdischen Friedhof veranstalten. Der Leser bekommt hier einen Einblick in den eingeschränkten Lebensraum der Kinder.

Die Regeln sind gesellschaftlich anerkannt und daher greifen die Kinder das Spiel auf, mit dem Zusatz, dass sie eine Veränderung in den Ablauf einbringen. Der Wechsel zwischen Finden und Gefunden ist ebenfalls innerhalb der Rollen zu

³⁴⁴ Rosenberger, Nicole: S. 26.

³⁴⁵ Ebd. S. 26.

³⁴⁶ Ebd. S. 26.

³⁴⁷ Ebd. S. 27.

erkennen. Derjenige, der mit der Rolle des Suchers beauftragt wird, muss einen gewissen Zeitraum abwarten, bevor er beginnen kann, nach den anderen zu suchen. In dieser Zeit müssen die Gesuchten hingegen nach einem Versteck Ausschau halten, in dem sie entweder solange warten, bis sie wieder gefunden werden, oder aber schneller als der Suchende wieder zum Ausgangspunkt zurückkehren. Dadurch gewinnt das Spiel an Dynamik. Die Unterscheidung zwischen Suchenden und Gesuchten verschwimmt hier ineinander, denn auch letztere schlüpfen in die jeweils andere Rolle allerdings mit einem anderen Ziel. Sie suchen ein Versteck und nicht nach den Personen, die sich verstecken wollen. Meist wählen die Versteckten derart gute Verstecke, dass auch der Suchende wie ein Tier herumgejagt wird, denn niemand will sofort gefunden werden. Der Ort des Verstecks muss so gewählt werden, um schnell auffindbar zu sein, denn sonst verliert das Spiel seinen Charakter. Die Wechselbewegung muss sich rasch einstellen können. Zu lange Suchzeiten würden bedeuten, dass man zu viel Zeit zum Finden braucht, und wenn diese Grenze überschritten wird, dann wird aus dem Spiel schnell ernst.

Ilse Aichinger betont im Zuge ihres literarischen Schaffens die Tatsache, dass

[...] alle , die in irgendeiner Form Erfahrung des nahen Todes gemacht haben [...] sie können, wenn sie ehrlich sein wollen, sich und die andern nicht darüber hinwegtrösten.³⁴⁸

Die Verarbeitung des Todes in den Roman spiegelt sich auch in den Handlungen der agierenden Kinder wieder. Als Leon in die Rolle des Suchenden schlüpft, tritt er aus seiner Rolle heraus, weil er sich nicht mehr sicher ist, ob die anderen überhaupt gefunden werden können. Somit schaut er nicht weg, als sich seine Freunde verstecken- für ihn wird die Lage allerdings schlagartig ernst und es ist kein Spiel mehr.

„Ich sehe, wohin ihr lauft!“, wiederholte Leon leise, „ich sehe durch die Finger. Und ich sehe euch zwischen den Gräbern verschwinden, jawohl, das sehe ich. Und dann sehe ich nichts mehr. Lauft jetzt nicht weg!“ rief er beschwörend.

„Bleiben wir zusammen. Es wird bald finster sein!“³⁴⁹

³⁴⁸ Ilse Aichinger: Das Erzählen in dieser Zeit (1952). In: dies.: Der Gefesselte. Erzählungen (1948-1952). Frankfurt am Main: Fischer 1991. S. 9-11. hier: S. 10.

³⁴⁹ GH, S 53.

Leon bekommt Angst davor, seine Freunde aus den Augen zu verlieren. Für ihn scheint der Friedhof der falsche Ort für das Versteckspiel zu sein. Denn die Unsichtbarkeit der Toten würde auf die Lebenden überschlagen und sie dadurch unauffindbar machen. In dieser Szene wird deutlich, dass den Kindern allmählich bewusst wird, dass es in der Realität um Leben und Tod geht und die jüdischen Kinder eben dem Tod geweiht sind. Allerdings wollen sie mit dem Versteckspiel versuchen, diesem zu entkommen, jedoch wird dem Suchenden Leon schlagartig klar, dass dies nicht möglich ist.

„Gebt acht, daß ihr euch wieder findet“, schrie Leon außer sich, „gebt acht, daß ihr nicht irrtümlich begraben werdet, ihr!“ [...] „Gebt acht, daß man euch nicht mit den Toten verwechselt!“³⁵⁰

Leon will die Kinder davor warnen, sich nicht der Gefahr auszusetzen, dass sie für Tote gehalten werden. Er mahnt sie zur Vorsicht, denn er befürchtet auch, dass das Spiel in Realität umschlagen könnte³⁵¹. Dann wären die Versteckten für immer verschwunden, weil ihnen das Versteck zur Falle geworden war. Die Kinder wollen zwar ihrem Schicksal entkommen, doch das Spielen am Friedhof würde nicht dazu beitragen. Das bedeutet, dass es nicht mehr um die Suche an sich geht, sondern darum, von ihren Verfolgern gefunden zu werden.

Leon versucht es den Kindern zu erklären, dies geschieht in einer von ihm imaginierten Begegnung³⁵² mit einem Friedhofwächter:

[...] Von der Aufbahrungshalle kommt der Wächter gelaufen und packt mich am Kragen. Wen suchst du? Ich suche die andern! Welche andern? Die mit mir gespielt haben. Und was habt ihr gespielt? Verstecken. Das kommt davon! Der Wächter starrt mir ins Gesicht. Plötzlich beginnt er zu lachen. Warum lachen Sie? Wo sind meine Freunde? Wo sind die andern? Die andern gibt es nicht. Sie haben sich in den Gräbern versteckt und sind begraben worden. [...]³⁵³

Der Grundgedanke des Versteckspiels, nämlich gefunden zu werden, wird im Roman ins Gegenteil umgekehrt. Hier wollen sich die Kinder verstecken, um vor ihren Verfolgern zu fliehen. Leon mahnt die Kinder zur Vorsicht, nicht den Fokus des Spiels außer Acht zu lassen. Daher bekommt er Angst, vielleicht nicht zuletzt

³⁵⁰ GH, S. 53.

³⁵¹ Rosenberger, Nicole: S. 28.

³⁵² Ebd.: S. 28.

³⁵³ GH, S. 5.

deshalb, weil er fürchtet, sich nicht rechtzeitig verstecken zu können und alle Plätze besetzt wären. Sie suchen Schutz, ansonsten wäre ihr Leben in Freiheit besiegelt und sie würden der Deportation zum Opfer fallen.

Wenn sich Spiel und Realität zu vermischen beginnen, führt das bei Leon dazu, dass sich ihm die „eigene Gefährdung ins Bewußtsein drängt“³⁵⁴. Demzufolge bekommen auf einem Friedhof nur die Toten „die besten Plätze“ und dies möchte er durch das Aufeinandertreffen mit dem Friedhofswächter sagen: wenn sich die Kinder in den Schutz der Toten begeben, kann Leon sie nicht mehr finden. Seine Befürchtung geht soweit, dass die Kinder von den Toten auch gar nicht mehr geschützt werden können, weil es für sie kein Entkommen mehr gibt, wo sie doch „am letzten Friedhof“ (GH, S. 56) begraben sind und tot sind: als Gestorbene und als Diskriminierte³⁵⁵ sind sie in zweifacher Hinsicht tot. Der Friedhof als heterotoper, anderer Raum, der in seiner Funktion an eine Wirklichkeit gebunden ist, aufgrund seiner Nähe zur Stadt meist gut erreichbar ist. Michel Foucault bezeichnet in einem seiner Grundsätze: „Die Heterotopie vermag an einen einzigen Ort mehrere Räume, mehrere Platzierungen zusammenzulegen, die an sich unvereinbar sind.“³⁵⁶ Unvereinbar bedeutet in diesem Zusammenhang die Unvereinbarkeit der Gesellschaft. Die Ausgrenzung der Juden führte schließlich dazu, dass ihnen ein eigener Ort zur Verfügung gestellt wurde. Andererseits wird dort kein Unterschied zwischen den politischen Einstellungen gemacht. Im Roman ist dies ein Verweis auf die Diskriminierung der jüdischen Bevölkerung. Der letzte Friedhof, wie er im Roman bezeichnet wird, beheimatet Juden und sondert sie damit vom Rest der Gesellschaft ab und kennzeichnet die Abneigung, die ihnen entgegen gebracht wurde. Mit diesem Vermerk haben es in weiterer Folge ihre Nachkommen schwer, denn selbst im Tode können sie ihnen einen Schutz mehr bieten.

Den Nürnberger Rassegesetzen zufolge, wurden die Nachkommen von Juden in richtig und falsch eingeteilt. So hat auch Ellen zwei richtige und zwei falsche Großeltern, denn ihre Mutter ist Jüdin und ihr Vater arischer Herkunft und daher den Gesetzen entsprechend „richtig“. Der einzige Unterschied zu ihren Freunden liegt darin, dass sie nicht abgeschoben werden muss, während dies ihren Freunden droht,

³⁵⁴ Rosenberger, Nicole: S. 28.

³⁵⁵ Ebd.: S. 28.

³⁵⁶ Foucault, Michel (1990): S. 42.

weil sie über vier falsche Großeltern verfügen. Im Roman wird dies immer wieder zum Thema gemacht: die Schuld der Großeltern:

Unsere Großeltern haben versagt: Unsere Großeltern bürgen nicht für uns. Unsere Großeltern sind uns zur Schuld geworden.³⁵⁷

Die Herkunft wird den Kindern zum Verhängnis, denn im nationalsozialistischen Denken war der Familienstammbaum ausschlaggebend dafür, welches Schicksal jemandem auferlegt wurde. Die Kinder im Roman leiden darunter, nur Ellen fordert ihr Schicksal immer wieder heraus und das ist auch im Rettungsspiel ein Grund für die Kinder, sie nicht in die Gruppe aufzunehmen. Sie habe ja nur zwei falsche Großeltern und könne daher nicht integriert werden.

Der jüdische Friedhof, auf dem die Kinder spielen, gibt den Hinweis, dass die Kinder ständiger Diskriminierung ausgesetzt sind. Der Spielort zeigt, dass die im Spiel und in der Wirklichkeit gemachten Erfahrungen³⁵⁸ ineinander laufen. Sie müssen sich immer einen Ort suchen, auf dem sie von ihren Verfolgern nicht gefunden werden können. Dadurch wird das Spielen sowohl zu einer Form des Verstecks, als auch zu einer Verdrängung aus dem öffentlichen Raum. Das Verbot, auf dem Spielplatz zu spielen, zeigt, dass die Kinder sich unsichtbar machen für die Gesellschaft, wenn sie auf dem dort spielen, denn dort glauben sie sich in Sicherheit. Dabei laufen die Kinder allerdings Gefahr, von der Gesellschaft gar nicht mehr wahrgenommen zu werden. Im Roman wird dies deutlich durch das Einbrechen der Dunkelheit kurz bevor der Friedhof geschlossen werden soll.

„Spielt weiter! In einer Stunde wird der Friedhof gesperrt. Nutzen wir die Zeit!“³⁵⁹

Beim Versteckspiel versuchen die Kinder mit allen Mitteln, wirklich gefunden zu werden, denn sie möchten nicht ausgeschlossen werden, sondern als Teil der Gesellschaft anerkannt werden, unabhängig ihrer Herkunft. Aus diesem Grund wollen sie der Gefahr, vielleicht niemals gefunden zu werden, entkommen, denn sie

³⁵⁷ GH, S. 52.

³⁵⁸ Rosenberger, Nicole: S. 28.

³⁵⁹ GH, S. 53.

hätte schwerwiegende Folgen für sie. Untereinander bleiben sie füreinander sichtbar und können ihre Identität bezeugen:

„Willst du gefunden werden?“
„Weshalb fragt ihr?“
„Weshalb versteckst du dich dann?“
„Bleib hier!“
„Bleiben wir zusammen!“
„Wer weiß, ob wir überhaupt hier sind“ [...] ³⁶⁰

„Wer weiß, ob wir überhaupt hier sind-“ diese Bemerkung zeigt, wie verunsichert die Kinder sich in dieser Situation verhalten. Sie glauben weder an ein Vor noch an ein Zurück. Im Unterbewusstsein haben sie eine Ahnung davon, was um sie herum passiert: sei es von den Eltern oder was sie so zu hören bekommen, obwohl es „für viele Kinder hatte in der Tat keine schreckliche symbolische Bedeutung“ ³⁶¹. Dahingehend sind die Figuren im Roman nicht mit anderen Altersgenossen gleichzusetzen, denn sie beschäftigen sich sehr wohl mit den Geschehnissen der Zeit.

Hier liegt das Besondere am Roman: Ilse Aichinger deutet immer an, was passiert. Dadurch, dass sie es allerdings aus der Sicht des Kindes erzählt, lässt sie den Leser im Dunkeln. Die Andershaftigkeit der Kinder gibt dazu den entscheidenden Hinweis. Das bedeutet, dass sich die kindliche Perspektive in die Position des Erwachsenen tritt, der genau weiß, dass es im Roman um Krieg, Diskriminierung und Verfolgung geht. Die Dominanz des Kindes ist präsent, weil sie ihrem Alter entsprechend spielen und daher trotzdem naiv agieren.

Die Verfolgung steht über dem Versteckspiel und ist in jeder Situation präsent: sie stört immer wieder und wieder ist Leon derjenige, der den Kindern die Wahrheit überbringt.

„[...] Plötzlich ist es kein Spiel mehr [...]“ (GH, S. 54). Er umschreibt damit das Eindringen der Realität ins Spiel und erklärt den primären Wunsch, gefunden zu werden für nichtig und unerfüllbar. Stattdessen drückt das Versteckspiel das Verfolgtsein ³⁶² aus. Damit wird die Rolle betont, die die Kinder in der Gesellschaft spielen: sie sind als Juden für andere unsichtbar. Sie wurden auf Grund ihrer

³⁶⁰ GH, S. 55.

³⁶¹ Dwork, Debórah: S. 35.

³⁶² Rosenberger, Nicole: S. 29.

Herkunft von der Gesellschaft ausgeschlossen und haben keine Chance auf Reintegration. Sie existieren daher nicht mehr. Der Friedhofswächter, eine Person, die Leon sich vorstellt, führt das Verschwinden der Personen auf dem Friedhof auch als Folge ihrer Isolation aus der Gesellschaft zurück.

„ [...] Sie (Leons Freunde) haben den großen Nachweis nicht gebracht, aber das ist lange her. [...]

Geh! Lauf weg von hier, das Tor wird gesperrt! Die andern gibt es nicht, der Wächter droht mir. Er hat ein böses Gesicht. Geh! Ich gehe nicht. So gehörst du zu ihnen? So bist auch du nicht nachgewiesen? So gibt es auch dich nicht. Der Wächter ist plötzlich verschwunden. Der weiße Weg wird schwarz. Links und rechts sind Gräber, Gräber ohne Namen. Gräber von Kindern. Es gibt uns nicht mehr. Wir sind gestorben und niemand hat uns nachgewiesen!“³⁶³

Ihr Nachweis, den sie nicht gebracht haben, bezieht sich auf die Tatsache, dass sie falsche Großeltern haben. Die Kinder sehen das Versteckspiel als „Ausdruck ihrer bedrohten Lage“³⁶⁴. Das bedeutet, dass sie versuchen, die realen Ereignisse in ihr Spiel zu integrieren und sich daran auch zu orientieren. Im Grunde genommen wollen sie ihrem Kindsein nachgehen und, wie es dem kindlich-naiven Blick entspräche, alles ins Gute umzukehren. Sie beziehen diese Tatsachen mit ein, es kommt zu einer neuen Rollenverteilung und so wechseln sie von sich Versteckenden zu Suchenden³⁶⁵. Sie erkennen, dass die Toten diejenigen sind, die sich eigentlich verstecken und somit können diese auch nicht für ihre Nachkommen bürgen. Ihre Herkunft können die Kinder nicht mehr verändern, denn ihre Vorfahren haben den Grundstein für ihr Leiden gelegt.

Die öfters im Roman vorkommende Wendung großer Nachweis ist ein von den Kindern verwendetes Synonym für den „großen Abstammungsnachweis“, den die Nationalsozialisten heranzogen für die Bestimmung der Herkunft einer Person in Bezug auf ihre Religionszugehörigkeit.

Abstammungsnachweis

³⁶³ Rosenberger, Nicole: S. 29.

³⁶⁴ Ebd.: S. 29.

³⁶⁵ Ebd.: S. 29.

auch Ariernachweis: amtlich belegter Nachweis aus *deutschem oder artverwandtem Blut durch *Ahnenpaß; wurde ab 15.9. 35 [...] prinzipiell von jedermann verlangt³⁶⁶

Bei diesem amtlichen Beleg der „arischen Abstammung“³⁶⁷ handelte es sich um einen amtlichen Bescheid, der die Vorfahren bis am 1.1. 1800 geborenen klassifiziert. Weiters gab es noch den „kleinen Abstammungsnachweis“, der bis zu den Großeltern zurückverfolgt werden konnte.

Mit der kindlichen Wortwahl beschränkt es sich auf das Moment des Nachweisens³⁶⁸ an sich. Der einleitende Kommentar des Erzählers führt in Bezug auf das Versteckspiel den Verweis auf die Vorfahren ins Absurde:

Sind wir Gaben aus einer Hand, Feuer aus einem Funken und Schuld aus einem Frevel? Schuld sind die Alten an uns, die Älteren an den Alten und die Ältesten an den Älteren. Ist es nicht wie der Weg an den Horizont? Wo geht sie zu Ende, die Straße, dieser Schuld, wo hört sie auf? Wißt ihr es? Wo erwachen die Gewesenen? Wo heben sie die Köpfe aus den Gräbern und zeugen für uns? Wo schütteln sie die Erde von den Leibern und schwören, daß wir wir sind?³⁶⁹

Das Spiel gibt ihnen Sicherheit, und da es außerhalb dieser Spielwelt keine Garantie dafür gibt, dass sie von einer erfolgreichen Suche sprechen können, wollen sie mit dem „Glauben an das Mögliche“³⁷⁰ der drohenden Hoffnungslosigkeit entgegenarbeiten. Am Ende kommen sie zu der Erkenntnis, dass den Ahnen, welchen eine solch große Aufmerksamkeit zuteil wird, doch noch am Leben sein müssen. Ansonsten würde man einem solchen nicht so viel Beachtung schenken:

„Wir haben keine Toten, die uns beweisen. Unsere Großeltern sind verächtlich, unsere Urgroßeltern bürgen nicht für uns.“ / „Sie weigern sich.“ / „Sie sind von weither gekommen und sind weit gegangen.“ / „Sie sind gehetzt wie wir.“ / „Sie sind unruhig.“ / „Sie lassen sich nicht finden, wo man sie sucht.“ / „Sie liegen nicht still unter den Steinen.“ / „Man beschimpft sie!“ / „Man haßt sie!“ / „Man verfolgt sie!“ / „Es sieht aus, als ob unsere Toten nicht tot wären“, sagte Leon.³⁷¹

³⁶⁶ Brackmann, Karl- Heinz/ Birkenbauer, Renate: S. 9.

³⁶⁷ Ebd.: S. 9.

³⁶⁸ Rosenberger, Nicole: S. 29.

³⁶⁹ GH, S. 52.

³⁷⁰ Rosenberger, Nicole: S. 30.

³⁷¹ GH, S. 55.

Die Tatsache, dass die Toten zwar noch leben, sie aber für die Kinder unsichtbar sind, hat für sie einen Grund, nämlich, dass sie mit ihnen verstecken spielen wollen. Nun beginnt das Spiel, allerdings endet es bald mit der Einsicht, dass die Kinder nie zu einer erfolgreichen Suche kommen können, weil weder der Friedhof noch ein anderer Platz in der Umgebung die Suche erfolgreich enden würde. Viel besser wäre es, aus ihrer Situation der Verfolgten³⁷² herauszutreten und „Wegfahren!“ / „Heimlich über die Grenze!“ / „Schnell, eh es zu spät ist!“ (GH S. 58)

Auf ihrer Suche nach jemandem, der für sie bürgt, rutschen die jüdischen Kinder wieder automatisch in die Rolle der Verfolgten und Diskriminierten hinein. Der große Nachweis steht in diesem Zusammenhang für die Garantie auf ein Überleben und das Entkommen vor den Verfolgern. Womit abermals die Schutzlosigkeit der Kinder zum Ausdruck gebracht wird: die Kinder nehmen ihre Vorfahren als Versteckte wahr, die zwar einerseits da sind, ihre Beschützerrolle allerdings nicht ausführen können und sind deshalb auch nicht existent und die Kinder wieder ihrem Schicksal überlassen. Der kindliche Blick präsentiert sich gleichzeitig in der Intention der Autorin „reduzierte Sichtweise“³⁷³, damit der Leser in die Rolle der Figuren eintauchen kann.

Trotzdem wollen sie ihre Toten finden und sind daher auch gezwungen, sich damit mit ihrer familiären Herkunft auseinanderzusetzen. Die Hoffnung, die dahinter steht, ist die, dass damit wieder eine „Wiederherstellung des Schutzes der Familie“³⁷⁴ stattfinden kann. Und, genau wie im Versteckspiel, hofft man, dass die sich Versteckenden wieder gefunden werden. „Sie lassen sich nicht finden, wo man sie sucht.“ (GH, S. 55) – die Feststellung, dass die Toten lebendig seien und ihnen die Verfolger nichts anhaben können, schützen die Kinder vor drohender Demütigung. Dass sich die Gesuchten nicht immer dort finden lassen, wo man sie sucht, gilt sowohl für Verfolger gleichermaßen wie für die Kinder. Damit wird dem Suchen ein Moment des Widerstands³⁷⁵ zuteil und wird zum doppelten Triumph. Das bedeutet, dass die Kinder einerseits ihrer versteckten Toten gedenken und sie so unvergessen machen. Andererseits sind ihre Verstecke so gut, dass die Verfolger dadurch in die

³⁷² Rosenberger, Nicole: S. 30.

³⁷³ Eggers, Werner: S. 231.

³⁷⁴ Rosenberger, Nicole: S. 30.

³⁷⁵ Ebd.: S. 30.

Irre geführt werden und sich so aus ihrer Rolle der Verfolgten zumindest zeitweilig entfliehen können.

Beim zweiten Versteckspiel wird die Verfolgung explizit zum „Ausgangspunkt“³⁷⁶ genommen und dadurch findet eine Verkehrung statt. Das bedeutet, dass die Kinder, genau wie beim Rettungsspiel im vorangehenden Kapitel, die Überwindung der eigenen ausweglosen Situation an oberste Stelle ihrer Aufgaben setzen. Voraussetzungen, wie etwa, dass man beim Versteckspiel gefunden werden muss, erlauben es den Kindern, auf Rettung zu hoffen. Sie spielen ihr Lieblingsszenario nach und erhoffen sich dadurch Erlösung von ihrem beschwerlichen Schicksal. In diesem Zusammenhang wird die Spielerfahrung zur Erklärung und Erfassung der Wirklichkeit beigezogen³⁷⁷. Das macht deutlich, dass Realität und Spiel ganz nah beieinander liegen und sich dann überschneiden, wenn die Wirklichkeit in den Spielraum eintritt und der Leser dadurch etwas zum Hintergrund, zur Welt der Erwachsenen erfährt. Dies hilft ihm dem Roman einen Rahmen zu verleihen.

In jedem Spiel kommt es zu einem Rollenwechsel und dieser ermöglicht den Agierenden, sich in alle Positionen hineinzusetzen. Das anfänglich nahezu liebevolle Szenario entwickelt sich, wie Lawrence Langer definiert „into a nightmare“³⁷⁸. Das kindliche Spiel schlägt in brutale Realität um und dagegen versuchen sich die Kinder zu wehren. Damit werden sie nicht mehr über ihre Vorfahren definiert, sondern überschreiten die Grenze und beziehen Stellung zu ihnen.

Die Kinder beginnen sich zusehends zu fragen, wo sie ihre Toten suchen sollen und dies bringt sie zu der Idee, dem Sarg eines Fremden³⁷⁹ zu folgen und mit einer Kutsche die Flucht zu versuchen. Mit dieser Tat wollen sie den so sehnlich erwünschten großen Nachweis erbringen und einen Weg aus der Diskriminierung zu finden. Parallelen zum Rettungsspiel finden sich hier, denn auch hier wollen sie eine gute Tat vollbringen und wollen dadurch gerettet werden. Allerdings bleibt unklar, ob die Kinder selbst noch an das Spiel glauben. Auf die Frage des Kutschers, ob sie ins heilige Land wollten, und sie darauf antworten, dass sie nur gespielt hätten, kann

³⁷⁶ Rosenberger, Nicole: S. 31.

³⁷⁷ Ebd.: S. 31.

³⁷⁸ Langer, Lawrence: S. 130.

³⁷⁹ Rosenberger, Nicole: S. 31.

dies als Abschwächung ihres Plans³⁸⁰ verstanden werden. Der Verweis der Kinder, dass es sich hierbei nur um ein Spiel handle, soll dem Kutscher vermitteln, dass sie die Reise nicht unbedingt machen wollen. Dafür spricht die Aussage Georgs, dass es sich um einen Witz handle: „Es war ein Witz“, sagte Georg. (GH, S. 66)

Das Spiel soll ihnen die Flucht ermöglichen, wenn die Kinder allerdings die Chance bekommen, tun sie so, als ob sie nur spielen wollten. Im Gegensatz dazu könnten die Aussagen durchaus auch wörtlich genommen werden, denn Ellen wirkt überrascht, als der Kutscher für den Transport Geld verlangen will. „Was verlangen Sie?“ / Er nannte eine Summe. / „Geld“, sagte Ellen. / „Was dachtest du denn?“ (GH S. 67)

Die Flucht ins heilige Land ist an keinen Ort gebunden und auch der Erzähler definiert das Begleiten des Sargs als Weg ins

[...] heilige Land. Nicht Osten und nicht Süden, nicht Norden und nicht Westen nicht die Vergangenheit und nicht die Zukunft. Der Weg, einfach der Weg immer geradeaus. Und geradeaus ist überall. [...]³⁸¹

Den Kindern stehen nun alle Wege offen, denn der Weg ist das Ziel und sie können nur fliehen. Überall würde es besser sein als hier und damit wollen die Kinder die Chance ergreifen. Allerdings stellt der Krieg den Reisenden Barrieren auf, denn das gesamte Reich ist eingegrenzt und es würde den Kindern sehr schwer fallen, diese Hürden zu überwinden. „Die Grenzen waren gesperrt. Es war der Krieg.“ (GH, S. 59) heißt es im Roman. Somit bleiben die Kinder trotzdem eingesperrt.

Mit der Auseinandersetzung mit den jüdischen Wurzeln³⁸² geraten die Kinder in Konflikt mit sich selbst. Sie sollen sich auf die Suche nach den versteckten Vorfahren machen, sind diesen aber kaum begegnet und sind sich auch nicht bewusst, worauf sie sich einlassen. Die Beschäftigung mit dem Judentum empfinden die Kinder als „freiwillige und widerstandsübende Haltung“³⁸³, wie Nicole Rosenberger dies beschreibt. Das bedeutet, dass sie ihren Wunsch, ins heilige Land zu flüchten, als gefährlich empfinden. Ihre Auseinandersetzung mit ihren Vorfahren endet darin, dass der Kutscher nie sein Ziel erreicht; im Gegenteil: er ist im Kreis gefahren und setzt

³⁸⁰ Rosenberger, Nicole: S. 31.

³⁸¹ GH, S. 65.

³⁸² Rosenberger, Nicole: S. 32.

³⁸³ Ebd.: S. 32.

die Kinder dort wieder ab, wo sie eingestiegen waren. In dieser Sequenz wird ihre Ausweglosigkeit verdeutlicht.

Die im Spiel gemachten Erfahrungen scheinen für die Kinder im Moment zwar wichtig und bedeutsam, es stellt sich allerdings das Gegenteil heraus, was man bereits beim Rettungsspiel erkennen konnte. Am Ende wird auch der dem modifizierten Versteckspiel zugrunde liegende Wunsch nach einem Ende der Diskriminierung durch den Verlauf des ungespielten Geschehens als unerfüllbar entlarvt³⁸⁴. Das bedeutet, dass der Wunsch der Kinder nicht erfüllt werden kann und ihnen die „Flucht“ in die Spielewelt nicht helfen konnte, ihrem Leiden zu entkommen.

Im Spiel ist die Spannung zwischen den Wünschen der Kinder und der tatsächlichen Unmöglichkeit diese zu erreichen, stets sichtbar und dadurch kommen verschiedene Aspekte des Verfolgtseins zur Schau. Die Suche nach einem Versteck beinhaltet das Untertauchen und bringt damit zum Vorschein, dass das Leben eine immerwährende Suche nach Sicherung des Überlebens ist. So ist es Leon, dem seine Angst, die Freunde nicht mehr zu finden, bewusst wird.

Die Tatsache, dass die Kinder auf dem jüdischen Friedhof verstecken spielen, zeigt deutlich, dass sie unter dem Schutz ihrer Ahnen und Familien stehen wollen, einfach deswegen, weil Kinder Schutz brauchen. Die Kinder im Roman sind ihrem Schicksal ausgeliefert und müssen die „Schuld“ ihrer Vorfahren weitertragen, während diese bereits Zuflucht auf dem letzten Friedhof gefunden haben und von ihren Leiden erlöst worden sind. Und genau deshalb, weil die ersehnte Sicherheit und Geborgenheit³⁸⁵ fehlt, kommt Bedrohung ins Spiel. Nun wollen die Kinder sich nicht mehr verstecken, sondern begeben sich aktiv auf die Suche. Mit der Verkehrung geht zugleich die endgültige Vermischung von „Gespieltem und Realem einher“³⁸⁶. Das kindliche Spiel wird somit zu einer Lebenseinstellung und soll nicht zum Zeitvertreib, sondern zur Erhaltung des eigenen Lebens beitragen.

Auch das Versteckspiel eröffnet einen Raum für die Kinder, der ihre Existenz in Gefahr bringt. Das bedeutet, dass die Sicht auf die Dinge, wie sie im Spiel erlebt

³⁸⁴ Rosenberger, Nicole: S. 32.

³⁸⁵ Ebd.: S. 32.

³⁸⁶ Ebd.: S. 32.

werden, sich auf alle Handlungen und Meinungen der Kinder auswirkt. Sie geraten dadurch aus ihrer Rolle heraus und müssen Entscheidungen selber treffen, denn das Spiel hat ihnen dabei geholfen, sich weiterzuentwickeln und das birgt oft Risiken, zumal Kinder keine Entscheidungen über ihr Leben treffen müssen und sollen.

3.3.3. Friedensspiel

Die Kinder inszenieren im sechsten Kapitel des Romans von Ilse Aichinger „Das große Spiel“. Es basiert auf der Weihnachtsgeschichte und neben Maria, Josef, einem Engel und den drei Heiligen Königen treten noch Figuren namens Krieg, Welt, ein späterer König sowie ein weiterer Landstreicher auf. Aufgrund der „magischen Sprache“³⁸⁷ schafft es die Autorin, sich nicht gegen die Täter aufzulehnen, sondern die damalige Zeit für die Nachwelt zu erhalten.

Ellen kann sich ein letztes Mal Zutritt zum Spiel verschaffen, obwohl sie die jüdischen Kinder ursprünglich nicht mehr dabei haben wollen. Sie übernimmt dabei die Rolle der in der Nacht zuvor deportierten Hanna. Die Geburt Jesu rückt hierbei aus dem Zentrum des Spiels heraus und setzt die Suche nach Frieden in den Fokus. Das kommt dadurch zum Ausdruck, dass nie wörtlich von Christus die Rede ist. Vielmehr wird von einem „Bündel“ (GH, S. 124) oder von einem „Kind“ (GH, S. 140), das Maria in den Händen hält, gesprochen. Zudem wird das Spiel auch als eine Art des „Frieden suchens“ (GH, S. 151) bezeichnet.

„Die metrische Regelmäßigkeit und die offensichtliche Endreimstruktur des Spieltextes rücken ihn in die Nähe eines Volkslieds.“³⁸⁸ Die rhythmische Gestaltung sowie die leichte Verständlichkeit sind ein Hinweis darauf. Unter dem Begriff des Volkslieds versteht man demnach eine „Wortprägung, die [...] von literarisch interessierten Künstlern und Gelehrten für das Liedgut des „Landvolkes“ verstanden

³⁸⁷ Heidelberger- Leonard, Irene: Klärung oder Verklärung? Überlegungen zu Ilse Aichingers Roman *Die größere Hoffnung*. In: Heidi Maigrät Müller (Hrsg.): *Verschwiegenes Wortspiel. Kommentare zu den Werken Ilse Aichingers*. Bielefeld: Aisthesis Verlag 1999. S. 157- 168. hier: S.158.

³⁸⁸ Rosenberger, Nicole: S. 33.

wurde [...]“³⁸⁹. Daher lässt sich der Roman ebenfalls nur auf ein bestimmtes Publikum eingrenzen, nämlich diejenigen, die sich für diese Zeit interessieren.

Die Kinder spielen in einem dunklen Zimmer in einer verlassenen Wohnung und dies verleiht dem Weihnachtsspiel eine spezielle Aura. Der Raum bietet ihnen Schutz und dies kann als eine Anlehnung an das liturgische Oster- und Weihnachtsspiel³⁹⁰ einerseits, andererseits als ein allegorisches barockes Welttheater³⁹¹ bestimmt werden. Die Kinder des barocken Welttheaters erfahren viel über die eingeschränkten Möglichkeiten des Menschen, die er im Handeln hat. Das bedeutet, dass die Welt ein Theater darstellt, in dem die Menschen Schauspieler und Gott der Regisseur ist, der über alle Vorgehen Bescheid weiß.

So tritt im Friedensspiel, ebenso wie in den beiden anderen in den Kapiteln zuvor, der eingeschränkte Lebensraum der Gruppe zutage. War es im Versteckspiel der jüdische Friedhof, spielen die die Kinder nun in einer finsternen Wohnung. Damit schaffen sie sich einen Ort, an dem sie sich sicher fühlen und entwickeln eine Heterotopie: denn darin können sie ihre eigenen Regeln entwickeln, um sich ihre „Illusion“³⁹² aufrechterhalten zu können.

Zu Beginn des Spiels fragt einer der Landstreicher die beiden anderen „Habt ihr den Frieden gesehen?“ (GH, S.126). Die drei sind bereits seit Längerem auf der Suche danach. In der Überzeugung, ihn zu finden, müssen sie obdachlos durch die Welt ziehen. Sie haben bis jetzt jedoch noch niemanden vorgefunden, der ihnen darüber berichten konnte. Als sie auf einen Engel treffen, der ihnen vorwirft, sie hätten den Frieden übersehen, geraten sie darüber in Streit, wer von ihnen diese Aussage getätigt haben könnte. Dabei übernehmen die Kinder alle Rollen und gestalten ihre eigenen Regeln. Die Schwierigkeit besteht allerdings darin, die Grenze zwischen Spiel und Realität als Leser zu finden. Erst als sich der Engel entsetzt zeigt über ihr Verhalten, beruhigen sie sich:

„Wir haben überall gesucht.“
„Die Straßen auf, die Straßen ab“,
„Und alles haben wir versucht.“
„Geraubt, getötet und gebrannt“,

³⁸⁹ Deutsch, Walter/ Haid, Gerlinde/ Zeman, Herbert: Das Volkslied in Österreich. Ein gattungsgeschichtliches Handbuch. Wien: Holzhausen 1993. S. 21-23. hier: S. 21.

³⁹⁰ Rosenberger, Nicole: S. 33.

³⁹¹ Ebd.: S. 33.

³⁹² Foucault (1990): S. 44.

„Wir stiegen bis zur Höll hinab!“
„ Und fanden nichts-“³⁹³

Allerdings stellt sich die bisherige Suche vielmehr als eine Zerstörung hinterlassende Angelegenheit³⁹⁴ heraus. Als die Landstreicher einschlafen, werden sie von den Engeln kritisiert, weil ihr Verhalten nirgendwo hinführen würde:

„Werft euern Stolz dahin,
er macht euch gegen nichts gefeit,
die Liebe hat ein andres Kleid.
Ich frage euch: wohin
wollt ihr den Frieden suchen gehen?
Das Streiten hat hier keinen Sinn,
der Friede liegt im Herzen drin,
das habt ihr übersehn.“³⁹⁵

So solle es vielmehr die Liebe sein, die man im Herzen trägt und diejenigen, die sie in sich haben, können auch Frieden finden. Diese Liebe „schenkt Gott euch“ (GH, S. 136) heißt es im Roman und somit könne man sie auch nicht erzwingen. Damit ist man an einem Punkt angelangt, an dem zwei Friedenauffassungen aufeinander treffen. Einerseits gibt es die Art von Liebe, die sich auf die äußere Welt bezieht und andererseits ist die andere Art Teil der göttlichen Gnade³⁹⁶. Maria hört die schlafenden Landstreicher im Traum von ihrer Sehnsucht sprechen und wird von Mitleid erfasst. Auch sie befindet sich in einer schwierigen Situation in ihrem Leben: selbst obdachlos und ohne Zukunft erbarnt sie sich der drei Landstreicher. Ihr Ehemann Josef und sie tragen die Liebe Gottes in sich und daher entschließt Maria sich, ihr Kind Jesus in die Obhut der Landstreicher zu geben. Soweit kommt es allerdings nicht, denn die Welt kommt den beiden in die Quere und bittet um Hilfe und Aufnahme in ihren „hellen Schleier“³⁹⁷. Die heilige Familie bekommt Angst von dem Blut, das der Welt von den Händen tropft:

„Wir tragen Gott,
sind auf der Flucht.
Die Welt jagt uns von Tür zu Tür,
hat uns nicht aufgenommen,
drum suchen wir die Herberg hier,

³⁹³ GH, S. 128.

³⁹⁴ Rosenberger, Nicole: S. 34.

³⁹⁵ GH, S. 136.

³⁹⁶ Rosenberger, Nicole: S. 34.

³⁹⁷ GH, S. 145.

wir flohen ja vor dir.“
„Vor dir!“
„Nun bist du doch gekommen.“³⁹⁸

Der Krieg entscheidet sich schließlich nach langem Hin und Her für das Kind und bekennt sich somit zur „Liebe Gottes zum Frieden“³⁹⁹. Dabei erwachen die Landstreicher, schlafen jedoch sofort wieder ein, weil sie nichts zu erkennen glauben. Maria gibt die Hoffnung allerdings nicht auf und versucht sie erneut zu wecken, um sie an der „glühenden göttlichen Liebe“⁴⁰⁰ teilhaben zu lassen.

Unklar ist am Schluss allerdings, ob die Landstreicher den Frieden finden und sich in die Heiligen Drei Könige verwandeln. Einer der letzten Sätze des Kapitels lautet nämlich „Werft eure Mäntel ab!“ (GH, S. 155) und dabei bleibt einerseits offen, wer hier spricht und ob die Landstreicher diese Aufforderung überhaupt hören können. Am Beginn berichtet der Erzähler zwar von einem Engel, der die Landstreicher auffordert die Mäntel abzuwerfen, aber am Ende des Kapitels ist es nicht mehr eindeutig, ob es sich dabei um denselben handelt. Die Kinder halten ihr Spiel in einer Parallelwelt ab, in der für sie alles möglich scheint.

Die im Roman von Maria, Josef und dem Engel verkündete Friedensbotschaft entspricht der neutestamentarischen Auffassung des Friedens als Treuebund zwischen Gott und Mensch⁴⁰¹. So ist der Friede Gottes, „der jede menschlich-irdische Vorstellung und Machbarkeit übersteigt, auf die Erde gekommen.“⁴⁰² Die Zuwendung zum Menschen bringt ihnen Liebe. So werden auch die Landstreicher vom Engel aufgefordert, sich der Gottesliebe hinzugeben.

„Löschst eure Lichter aus,
denn keines von ihnen führt nach Haus,
allein das Licht der Liebe strahlt
von Land zu Land.“⁴⁰³

Wenn man das Friedensspiel ohne die Unterbrechungen von außen, wie zum Beispiel die drohende Deportation, betrachtet, kann es auch als „Nachahmung des

³⁹⁸ GH, S. 144.

³⁹⁹ Rosenberger, Nicole: S. 34.

⁴⁰⁰ Ebd.: S. 34.

⁴⁰¹ Ebd.: S. 34.

⁴⁰² Eicher, Peter (Hrsg.): Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe. Vier Bände. Bd. 1. München: Kösel 1984-1985. S. 409.

⁴⁰³ GH, S. 136.

christlichen Erlösungsversprechens“⁴⁰⁴ verstanden werden. Im Spiel der Kindergruppe kommt es allerdings zu einer Abweichung vom biblischen Original und dies zeigt die schwierige Umsetzung dieser Botschaft. Maria und Josef mitsamt dem Jesuskind finden auch nach der Geburt keine Bleibe und bleiben obdachlos. So bekommen die Heiligen Drei Könige auch keinen Hinweis, wonach sie suchen sollen und irren umher. Sie haben keine Chance auf den Status der Weisen oder des Königs, welche sie erst nach einer erfolgreich abgeschlossenen Suche erhalten können. Beinahe zufällig stoßen sie mit Maria und Josef zusammen, als sie bereits in einen tiefen Schlaf gefallen sind, und davon ist abhängig, ob die drei Heiligen zumindest im Schlaf die göttliche Liebe erfahren können; denn ihnen fehlt dadurch auch die Gewissheit über die Existenz Gottes.

Im Spiel tritt dies so hervor, dass der Krieg und nicht der Engel es ist, der den Frieden verkünden kann. Somit ist der Friede vom Ende des Krieges abhängig und offenbart sich den Kindern zugleich als Ausgangspunkt des Spiels. Deren Alltag, der von Angst und Verfolgung geprägt ist, wird dem Friedensspiel als „Schlüsselrolle des Krieges“⁴⁰⁵ zugeschrieben. Die Spielanlage wird dann erst zu einem Raum des Glaubens, wenn der Krieg sich in Frieden verwandelt. Das bedeutet, dass die Weihnachtsgeschichte in der Bibel andere Gegebenheiten präsentiert: So fehlt der Heiligen Familie im Roman das Gefolge und die Heiligen Drei Könige aus der Bibel werden als Landstreicher tituliert. Dies zeigt den niedrigen Stellenwert von religiösen Erlösungsversprechen und Tradition⁴⁰⁶, wenn im Namen einer Religion Krieg geführt werden soll.

Äußere Einflüsse spielen in diesem Spiel eine große Rolle. Im ersten Abschnitt des Kapitels wird das Friedensspiel als Weihnachtsspiel bezeichnet. In weiterer Folge noch dazu als ein gestörtes, „aus den Fugen geratenes Spiel“⁴⁰⁷. Das bedeutet, dass die Außenwelt jederzeit Einfluss nehmen kann, zumal nicht in einem geschützten Raum gespielt wird.

Die Brüchigkeit der Kinderwelt und wie schutzlos sie der Realität ausgeliefert sind, kommt in der Metapher „schlecht schließende Kapuze“⁴⁰⁸ zum Ausdruck. Plötzlich läutet es an der Tür und die Kinder wissen nicht was sie tun sollen, fallen aus ihren

⁴⁰⁴ Rosenberger, Nicole: S. 35.

⁴⁰⁵ Ebd.: S. 35.

⁴⁰⁶ Ebd.: S. 35.

⁴⁰⁷ Ebd.: S. 36.

⁴⁰⁸ GH, S. 129.

Rollen heraus. Das wird signalisiert durch ein „Hin und Her von Worten zwischen Kindern, die überlegen, was zu tun ist, und dabei sich [...] in Nebensächlichkeiten verlieren“⁴⁰⁹. Dadurch rückt die kindliche Perspektive in den Vordergrund und sie mahnen sich gegenseitig, weiterzuspielen, obwohl sie sich unsicher sind. Ähnlich wie beim Versteckspiel im dritten Kapitel löst der Einbruch der Realität bei den Kindern Angst und Schrecken aus und das Gespielte erhält eine andere Bedeutung. Als sie mit dem Spiel beginnen, wissen sie bereits von den anstehenden Deportationen. Trotzdem setzen sie fort und dadurch bekommt es auch die „Funktion der Suche nach Möglichkeiten physischen Überlebens“⁴¹⁰. Das bedeutet, dass die Kinder das Friedensspiel deswegen so benannt haben, weil sie ihn finden wollen. Allerdings kann dieser nicht ohne das Ende des Krieges ausgerufen werden. Somit können sie es kaum erwarten, bis dieser Fall eintritt. Nach dem Krieg würden sie wieder normal und ohne jegliche Einschränkungen leben können. Sie heften sich an ihren Glauben, formulieren die Weihnachtsgeschichte ihren Ansprüchen entsprechend um und erhoffen sich dadurch ihre persönliche Befreiung ihrer Scham.

Darin zeigt sich, dass die im Roman dargestellten Figuren gläubig sind. Selbst wenn sie wissen, dass ihnen die Deportation bevorsteht, versuchen sie Realität aus ihrem Spiel so gut es geht auszublenden und ihr Spielziel zu erreichen. Sie haben sich weiterentwickelt, allerdings weiß der Leser oft nicht, wo er sich befindet⁴¹¹. Die Autorin lässt die Grenzen zwischen Spiel und Realität stark ineinander fließen.

Die Suche nach dem physischen Überleben lässt sie die Bedrohung zwar nicht vergessen, aber für einen Moment ausblenden. Das gelingt ihnen allerdings nicht und in diesem Spiel tritt der Einbruch der Realität in den Spielraum am deutlichsten aus dem Geschehen hervor. Die unmittelbare Gefahr wird immer wieder vom Läuten der Glocke fassbarer und schlägt in Panik um. Ellen stößt erst später hinzu und so klingelt sie zuerst und lässt damit die Realität in den Spielraum eindringen. Sie ist es nämlich, die die Nachricht von der Deportation Hannas („[...]Hanna spielt die Welt“, murrte Kurt./ „Nein“, sagte Ellen leise, „nein! Heute nacht geholt worden.“ GH, S. 133) überbringt und mit dem zweiten Läuten tritt ein Spitzel der Gestapo, der Geheimen Staatspolizei, ein.

⁴⁰⁹ Schmelzkopf, Christiane: S. 50.

⁴¹⁰ Rosenberger, Nicole: S. 36.

⁴¹¹ Schmidt- Dengler, Wendelin: Im Niemandsland. Zum Roman in Österreich um 1950. In: Aspetsberger, Friedbert/ Frei, Norbert/ Lengauer, Hubert (Hg.): Literatur der Nachkriegszeit und der fünfziger Jahre in Österreich. Wien: ÖBV 1984. S. 290- 302. hier: S. 295.

Die Kinder sind sich ihrer Gefährdung bewusst und kommen darauf auch immer wieder ins Gespräch. Ein Beispiel dafür ist ein Wort, über das sie in einem Text stoßen, welches an Harmlosigkeit eingebüßt hat:

„Habt ihr den Frieden gesehen?“

[...]

„Es ist niemand hier.“

„Niemand, hörst du, Georg? Niemand, ein furchtbares Wort. Alle und doch niemand, Millionen Menschen und doch niemand. Niemand, alle, die hassen, und alle, die wegschauen, hört ihr: Niemand haßt uns, niemand verfolgt uns- niemand! Warum fürchtet ihr euch? Niemand, sage es noch einmal, Georg! Zu singen sollen sie beginnen, deine Traurigkeit, und in ihren Massenversammlungen sollen sie es hören: Niemand, niemand, niemand ist hier!“⁴¹²

In diesem Zitat wird deutlich, dass die Kinder minderwertige Mitglieder der Gesellschaft sind. Mit dem Begriff „Niemand“, der sich durch diesen Ausschnitt durchzieht, kommt ihnen die „Unbegreiflichkeit des Hasses“⁴¹³ entgegen. So spiegelt sich in nur einem Wort die gesamte Verfolgungserfahrung der Kinder wieder. In manchen Szenen kommunizieren die Spieler auch auf der Metaebene über die bedrohende Situation. Die Verbindungen dazu werden assoziativ⁴¹⁴ hergestellt. Einmal kommen sie darauf zu sprechen, als sie sich über die Schwierigkeit ihrer Rollen und ihre Rolle als verlassene Kinder kommen:

„Hättest du mehr Erfahrung, Ruth, wüßtest du, daß vor jeder Bühne eine seufzende Finsternis ist, die getröstet sein will.“

„Wir sollen trösten? Wer tröstet uns?“

„Wer hilft uns auf den Lastwagen, wenn er zu hoch ist?“⁴¹⁵

Der Einbruch des Realen in den Spielraum macht den Kindern die eigene Gefährdung deutlich. Daher setzen sie sich gezwungenermaßen mit der Sinnhaftigkeit des Spiels auseinander und müssen über Abbrechen oder Weitermachen nachdenken. Den Schluss des Spiels bildet die Übergabe des Kindes an die Welt und damit kehrt Frieden ein und somit wäre die Verwandlung der Landstreicher in die Heiligen drei Könige eigentlich möglich. Allerdings öffnen die Kinder beim dritten Läuten gutgläubig die Tür, und damit ist ihr Schicksal besiegelt,

⁴¹² GH, S. 126f.

⁴¹³ Rosenberger, Nicole: S. 36.

⁴¹⁴ Ebd.: S. 36.

⁴¹⁵ GH, S. 133.

das Spiel beendet abrupt: sie werden deportiert, wie man aus dem folgenden Kapitel entnehmen kann. Es gibt nun keine Chance mehr auf ein Fortfahren und damit kippt das Spiel ins Gegenteil um. Eigentliches Ziel dessen war es gewesen, Frieden zu finden und so den jüdischen Kindern ihren sehnlichen Wunsch nach Rettung zu bescheren. Die immerwährende Hoffnung der Kinder auf Frieden wird durch die Verhaftung schonungslos als „illusionär entlarvt und negiert“⁴¹⁶. Das kindliche Denken wird auch hier, ebenso wie beim Rettungsspiel, durch die eintretenden Ereignisse radikal widerlegt⁴¹⁷. Ihr Wunsch nach Anerkennung und Wiederaufnahme in die Gesellschaft wird nicht erfüllt. Dadurch tritt die Realität radikal ein und setzt dem kindlichen Spiel ein jähes Ende.

Unermüdlich versuchen die Kinder, trotz der ständigen Unterbrechungen, das Spiel aufrechtzuerhalten. Insgesamt wird die Aufforderung „Spielt weiter!“ in genau diesem Wortlaut acht Mal wiederholt. Ein Grund dafür ist der dringliche Wunsch, das Spiel zu Ende zu bringen. Allerdings ist ihr Drängen auf einen Abschluss ein Wettlauf mit der Zeit⁴¹⁸:

„Beeilt euch!“ mahnte der Krieg, der, einen riesigen, gestohlenen Luftschutzhelm bis weit über die Mitte des Gesichts gezogen, an der Tür zum Vorzimmer lehnte. „Sie rennen uns die Tür ein. Sie verladen uns sonst, bevor wir fertig sind.“⁴¹⁹

Das Kinderspiel schafft hier ein „existentielles Interim“⁴²⁰, welches den Kindern ihr aktives Leben vor Augen führt. Somit wird das eigentliche Durchspielen des Spiels zum Ziel desselben. Damit bekommen sie die Chance, sich aus dem Status der Verfolgten zu begeben und in die Rolle der verschiedenen Figuren zu schlüpfen. Wieder fallen sie in ihr kindliches Denken zurück, denn „sie sollten irgendetwas Böses getan haben, aber niemand sagt ihnen genau, wessen man sie beschuldigt.“⁴²¹. Allerdings wissen die Kinder im Roman schon was sie getan haben, sie versuchen diese Schuld jedoch loszuwerden.

⁴¹⁶ Rosenberger, Nicole: S. 37.

⁴¹⁷ Ebd.: S. 37.

⁴¹⁸ Ebd.: S. 37.

⁴¹⁹ GH, S. 130.

⁴²⁰ Rosenberger, Nicole: S. 37.

⁴²¹ Kestenber, Judith und Milton: Die Verfolgung von Kindern durch die Nazis. In: Hartmann, Gertrud (Hrsg.): Spuren der Verfolgung. Seelische Auswirkungen des Holocausts auf die Opfer und ihre Kinder. Gerlingen: Bleicher 1992. S. 80- 92. hier: S. 82.

Und sie mußten in der halben Dämmerung, die Hände um die Knie geschlungen, verbittert und reglos, die alte Ungewißheit weiter ertragen, ob wir nichts oder Könige sind. Und sie durften ihre Mäntel abwerfen, wie sie Angst hatten, Angst, noch immer. Jede kleinste Bewegung konnte sie verraten. Ihre Schuld war, geboren zu sein, ihre Angst war, getötet und ihre Hoffnung, geliebt zu werden: die Hoffnung, Könige zu sein. Um dieser Hoffnung willen vielleicht wird man verfolgt.⁴²²

Hier tritt der Erzähler in das Geschehen ein und kommentiert so den unerwarteten Einbruch des Realen, der Außenwelt, in das Spiel. Verstärkt wird hier die Nutzlosigkeit der jüdischen Menschen zum Ausdruck gebracht, genauso wie es in der Literatur des 20. Jahrhunderts gerne bestätigt worden war: kein Verständnis für Literatur mit diesem schrecklichen Hintergrund. In derselben wurden diese Menschen entweder als „schlechte“ oder „beste“ Menschen⁴²³ dargestellt. Man konnte somit entweder dazugehören oder nicht. Wenn nicht, musste man mit Verfolgung und drohender Deportation rechnen, wenn man sich nicht nach den Richtlinien verhielt.

Die Wichtigkeit des so genannten „Statustansfers“⁴²⁴ zeigt die Weigerung Bibis, ohne Schleier die Rolle der Maria zu spielen. Dahinter steht der Wunsch, von allen sofort an ihrem Aussehen erkannt, verehrt und zugleich von den eigenen Qualen erlöst zu werden. Ihr Glaube an den Heiligen Geist und die Heilige Maria, die in der Gesellschaft mit dem Schleier verehrt wird, ist stark. Bibi fühlt sich im Spiel in der Rolle sicher und geborgen und glaubt, nicht in Angst leben zu müssen.

Wenn die Kinder in die Rollen anderer Figuren schlüpfen, bekommen sie dadurch auch die Möglichkeit, über ihren eigenen Schatten zu springen. Sie können ihre bedrohte Existenz beiseite schieben. So kann sich Josef nur dank seiner Position als Vater der Heiligen Familie dazu aufmachen, um die Friedensbotschaft zu verbreiten. Allerdings wird ihm auch klar, dass dies auch zu einer Belastung werden kann:

„Er schläft ja tief“, unterbrach sie Josef müde. Man merkte ihm an, daß er Lust gehabt hätte, sich daneben zu legen, wäre er nicht Josef gewesen, ein Gerufener, mit der Angst, auserwählt zu werden.⁴²⁵

⁴²² GH, S. 124.

⁴²³ Rosenberger, Nicole: S. 37.

⁴²⁴ Ebd.: S. 37.

⁴²⁵ GH, S. 142.

Josef hat damit eine wichtige Rolle im Friedensspiel, denn er ist es der denselben verbreiten soll. Die Landstreicher hingegen sind zwar obdachlos und arm, können aber mit ihrer Verwandlung in die Heiligen drei Könige zu Anerkennung und Verehrung gelangen. Die „Gewißheit“⁴²⁶ darüber erlaubt ihnen ein starkes Auftreten. Die Kinder fürchten nur um ihre Sicherheit und wollen keinen Abbruch des Spiels. Das Spiel soll stets vorangetrieben werden und dies kann als Versuch gesehen werden, die Angst so gering wie möglich zu halten. Ein gutes Beispiel dafür zeigt die Ermahnung des kleinen Landstreichers⁴²⁷, welcher es nicht schafft, seine eigene Ohnmacht und Furcht zu überwinden:

„Herbert, ich glaube fast, deine Haut zittert. Hast du Angst? Das gehört nicht zu deiner Rolle. Habt ihr den Frieden gesehen? Frag wie ein Mann, Kleiner, greif über ihre Schultern, damit sie zu suchen beginnen, in ihren Patronentaschen und unter ihren Kopfkissen-“.⁴²⁸

Angst hat im Spiel eine wichtige Rolle inne, aber so ist trotzdem die Überwindung derselben unbedingt vorgesehen. Allerdings lassen sich die Kinder nicht auf leere Versprechungen ein und hoffen auf die Erlösung ihrer Leiden. Erst ein Treffen mit der „Dame von nebenan“ (GH, S. 143) macht deutlich, dass die Kinder nicht mehr auf Rettung hoffen. Diese rät ihnen nämlich, die Wohnung zu verlassen. Den geschützten Raum zu verlassen, bedeutet gleichzeitig eine Konfrontation mit der Wirklichkeit.

Die Tatsache, dass im großen Spiel nicht irgendeine Rettung nachgespielt wird, sondern die Geburt Jesu, repräsentiert den Ausschluss an das im Spiel verkündete Erlösungsversprechen⁴²⁹. Allerdings betont das Spiel die Hinwendung zu Gott, um die Erlösung vorauszusetzen. Dies ist den jüdischen Kindern jedoch nicht möglich.

Die Allgegenwärtigkeit der Situation als Verfolgte wird spielerisch aufgearbeitet. Der kindliche Blick auf die Geschehnisse lässt diese harmloser erscheinen. Die spielerische Beschäftigung mit einem solch ernsten Thema liegt darin, „eine präzise Bestätigung, und damit eine Beruhigung zu erhalten“⁴³⁰. Das bedeutet, dass die Flucht ins Spiel den Kindern die Aufmerksamkeit schenkt, die sie brauchen, denn sie

⁴²⁶ Rosenberger, Nicole: S. 37.

⁴²⁷ Ebd.: S. 38.

⁴²⁸ GH, S. 126.

⁴²⁹ Rosenberger, Nicole: S. 38.

⁴³⁰ Zulliger, Hans: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1952. S. 20.

wollen sich ihre Wünsche und Träume erfüllen und erhoffen sich damit Sicherheit. Allerdings kann die Realität immer mehr in das Spiel eintreten und diese damit maßgeblich beeinflussen. Die Verarbeitung der Geschehnisse aus dem realen Leben und die Realität greift immer wieder in den Handlungsverlauf ein und lässt die Kinder wissen, dass man seine Probleme nicht immer ihre kindliche Art und Weise lösen kann.

Alle Akteure im Spiel machen Erfahrungen des „Draußenstehens und Unwillkommenseins“⁴³¹. Die jüdischen Kinder kennen dies bereits aus ihrem Alltag. Und so sind sie es auch, die in die Rolle der Landstreicher schlüpfen müssen. Damit wird die Schwierigkeit zum Ausdruck gebracht, dass die andauernde Verfolgung sie keine anderen Gefühle mehr spüren lässt. Das bedeutet, dass sie sich kaum mehr ohne Angst leben können. Sie sind im Laufe der Jahre misstrauisch geworden in Bezug auf den Frieden, denn seit dem Zusammenbruch ihrer glücklichen Welt als zufriedenes Kind sind sie vorsichtig geworden. Die Verfolgung gehört eben zu ihrem Alltag und daher scheint es naiv, dass die Kinder auf die Nachricht eines Nachbarn, dass die Deportationen eingestellt worden seien, positiv reagieren. So hat auch das Wort „Rettung“ für sie eine andere Bedeutung bekommen: sie wollen zwar gerettet werden, aber sie haben gleichzeitig den Glauben an eine Welt⁴³² verloren, in der die Menschen sicher leben können.

„Wir sind also gerettet?“, sagte Leon.
„Gerettet“, wiederholte Herbert. Es klang, als sagten sie: „Verloren.“
„Ich glaube es nicht!“, rief Ellen. „Wissen Sie es sicher?“
„Und woher?“ [...]
„Ist es wahr, ist es wirklich wahr?“ [...]
„So wahr ich lebe!“
„Aber wie wahr leben Sie?“ murmelte Ellen.
Er sprang auf, empört schüttelte er sie ab. „Ihr seid unverschämt. Was wollt ihr eigentlich?“
„Spielen“, sagte Georg, „wir waren gerade mittendrin!“ Finster drohte sein Gesicht unter der zerlumpten Kapuze hervor: Stör uns nicht, täusch uns nicht, laß uns! Gerettet, ein fremdes Wort. Wort ohne Inhalt, Tor ohne Haus. Gibt es einen Menschen auf der Welt, der gerettet ist?⁴³³

Die Realität hat sie dermaßen abgestumpft, dass sie zwar an die Aussage des Nachbarn glauben wollen, im Inneren aber an der Meinung festhalten, dass für sie

⁴³¹ Rosenberger, Nicole: S. 38.

⁴³² Ebd.: S. 38.

⁴³³ GH, S. 150.

keine Rettung mehr besteht. Sie rechnen jeden Moment mit dem Ende und seit Kriegsbeginn konnten sie keine richtige Kindheit mehr erleben. Sie leben in Angst davor, deportiert zu werden und nur im Spiel können sie die Realität für ein paar Momente beiseite lassen. Die Intensität und der Drang der äußeren Wirklichkeit in den Spielraum hinein verdeutlicht die schwierige Situation.

Die Realität tritt ins Spiel ein, weil die Welt vom Krieg bedroht und damit der Frieden in weite Ferne gerückt wird. Weiters werden die Kinder von der Figur des Krieges⁴³⁴ angehalten sich zu beeilen, denn es droht ihnen Deportation. Die Warnung wird aber nicht von Kurt erwähnt, sondern vom Krieg selbst. Die Figur des Krieges stellt eine so genannte Brückenfigur⁴³⁵ dar, die an der Grenze zwischen Realität und Fiktion agiert.

Der Erzähler lässt folglich das zeitgeschichtliche Geschehen ins Spiel eingreifen, um die Dringlichkeit der Lage zu betonen. Die Kinder gedenken beim Nachspielen der Geburt und der Verkündigung des christlichen Erlösers⁴³⁶ auch gleichzeitig der Juden, die über Generationen assimiliert wurden. Vor dem Beginn des Zweiten Weltkrieges traten viele Juden der christlichen Religion über, damit sie von deren Vorteilen profitieren konnten. Allerdings wurden die Menschen trotzdem auf ihre ursprüngliche religiöse Herkunft reduziert, und zwar soweit, dass man nicht ihre eigene Zugehörigkeit zu einer Glaubensgemeinschaft, sondern die ihrer Vorfahren zum Anlass nahm, sie in Kategorien einzuteilen. Der nationalsozialistische Antisemitismus erklärte dies zum Stigma⁴³⁷: „Das Hauptziel des Antisemiten besteht deshalb darin, die Ursünde Europas im neunzehnten Jahrhundert wieder rückgängig zu machen: die den Juden gewährte rechtliche Emanzipation aufzuheben und sie mittels Diskriminierung wieder erkennbar zu machen.“

Die Tatsache, dass es für die jüdischen Kinder keinen christlichen Erlöser gibt, zeigt sich mit der beginnenden Deportation. Daher ist im Spiel auch der christliche Antijudaismus⁴³⁸ präsent, der das Judentum als „falsche Religion“⁴³⁹ bezeichnet. Die Könige, die verkleidet auftreten, können ein Hinweis darauf sein, dass die Juden

⁴³⁴ GH, S. 130.

⁴³⁵ Kaiser, Hedi: S. 24f.

⁴³⁶ Rosenberger, Nicole: S. 39.

⁴³⁷ Funkenstein, Amos: Jüdische Geschichte und ihre Deutungen. Aus dem Englischen von Christian Weise. Frankfurt am Main: Jüdischer Verlag im Suhrkamp- Verlag 1995. S. 248.

⁴³⁸ Rosenberger, Nicole: S. 39.

⁴³⁹ Ebd. S. 39.

stets versuchten, ihre Religion dort zu praktizieren, wo sie keiner sehen konnte. Dieser Rückzug wiederum wurde von den Antisemiten dazu genommen, sie als „geheime und deshalb gefährliche Verschwörer“⁴⁴⁰ zu betiteln.

Das Friedensspiel zeigt deutlich, dass sich die Realität im Spiel niederschlägt und umgekehrt sich die im Spiel gemachten Erfahrungen auf die Wahrnehmung der Wirklichkeit auswirken. In manchen Fällen ist bereits nicht mehr eindeutig erkennbar, wann gespielt wird und wann Realität im Vordergrund steht. Solche fließende Grenzen machen es unmöglich, eine klare Unterscheidung zwischen in Spiel und Realität zu treffen.

Das kindliche Spiel reicht über die Grenzen der reinen Phantasie⁴⁴¹ hinaus und dadurch bekommt der Leser eine falsche Sicherheit vorgespielt. Das bedeutet, dass die angestrebte heile Welt spätestens dann zu Fall gebracht wird, als die Deportationen einsetzen. Der Leser wird damit schockartig mit der Realität konfrontiert, dass die heile Welt nur ein Spiel ist. Leon tritt dabei aus dem Spiel heraus, weil er Angst vor der Deportation hat. Die Worte werden damit Teil des Friedensspiels und Teil des neben dem Spiel ablaufenden Geschehens⁴⁴²:

„Fürchtet euch nicht!“ rief Leon und sein Kopf züngelte wie eine schmale, dunkle Flamme aus den weißen Tüchern. „Denn siehe, ich verkündige euch eine große Freude!“

„Ihr dürft verrecken, das ist alles!“ unterbrach ihn Kurt.

Der Engel verstummte vor dem Mißtrauen auf den nächtlichen Feldern, vor den blassen Gesichtern der Ausgelieferten. Er wußte nicht weiter.

„Noch lange nicht alles“, half ihm eines der Kinder aus der Finsternis, „denn euch ist heute-“

Unten durch die enge Gasse fuhr ein schwerer Lastwagen. Die Fenster zitterten und auch der Himmel vor den Fenstern begann zu zittern. Die Kinder zuckten zusammen, waren versucht, zum Fenster zu stürzen, rührten sich aber nicht.⁴⁴³

Die Schwere ihrer Last wird den Kindern immer mehr bewusst und so ist Kurt es, der die Gefahr nennt, was die Kinder im gesamten Roman bisher nie getan hatten. Die ineinander fließenden Welten, einerseits das christliche Erlösungsversprechen und

⁴⁴⁰ Schubert, Kurt: Jüdische Geschichte. München: Beck 1995. S. 27f.

⁴⁴¹ Rosenberger, Nicole: S. 40.

⁴⁴² Ebd.: S. 40.

⁴⁴³ GH, S. 133.

andererseits die nationalsozialistische Politik der Vernichtung, sind der Auslöser dafür. In den bisherigen Kapiteln waren die Kinder stets bemüht, vom „Verladen“ (GH, 130) oder „Geholtwerden“ (GH, S.132) zu sprechen. Daher kann die direkte Nennung als Versuch gelesen werden, die „größtmögliche Diskrepanz, die zwischen der im Spiel aufgenommenen Heilsreligion und der in der Wirklichkeit erlebten Barbarei“⁴⁴⁴ ganz klar zu verdeutlichen. Die Kinder sollen sich dem Ernst ihrer Sache bewusst werden und sich verdeutlichen, dass die Realität im Spiel nicht ganz ausgegrenzt werden kann. Die Art der Sprachverwendung verweist auf Ludwig Wittgensteins Sprachspiel: demzufolge wird die Sprache zu einer eigenen Figur, die jeweils anders benutzt wird⁴⁴⁵.

Gegen Ende des Kapitels wird die Anrede an die Hirten wiederholt: zu diesem Zeitpunkt glaubt allerdings keines der Kinder mehr an deren Wirkung außerhalb des Spielraums. Sie selbst sind es, die sich nicht mehr über die klare Trennung von Spiel und Realität bewusst sind. So ist es die Welt, die um Schutz fleht, und als das zweite Läuten nicht aufhört, fragen sich die Kinder, wer eintreten darf und wer nicht. Die Kinder haben dabei unterschiedliche Meinungen: Herbert denkt an das Christkind, während Ruth auf den Briefträger (GH, S. 146) tippt. Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei den Annahmen um ernst gemeinte Äußerungen handelt, lässt sich daraus schließen, dass die Kinder glauben, dass Spiel gleich Realität bedeutet.

In der Weihnachtsgeschichte versucht die Heilige Familie vergeblich, ein Dach über dem Kopf zu bekommen. Dies überlagert sich mit der von den Kindern gemachten Erfahrung der Verfolgung⁴⁴⁶. Indem es läutet, wissen die Kinder nicht, was sie tun sollen: einerseits möchten sie öffnen und jemanden hereinlassen. Andererseits könnten vor der Tür auch ihre Verfolger auf sie warten. So beschließen sie, einander wie Verbündete abzusprechen, denn es gibt nur Gutes oder Böses, Freunde oder Feinde.

Und es läutete. Es läutete: viermal kurz und dreimal lang. Aber das verabedete Zeichen war anders. „Irgend jemand irrt sich“ flüsterte der Landstreicher mit dem steifen Fuß, der kleinste von allen. „Irgend jemand weiß nicht, ob er zu uns oder zur geheimen Polizei gehört. Ob er ein Freund oder Mörder ist.“⁴⁴⁷

⁴⁴⁴ Rosenberger, Nicole: S. 40.

⁴⁴⁵ Vogelsang, Ilona: S. 43.

⁴⁴⁶ Rosenberger, Nicole: S. 41.

⁴⁴⁷ GH, S. 125.

Bei den ersten beiden Malen sind sich die Kinder nicht sicher und pendeln hin und her. Als sie doch öffnen, steht einmal Ellen (GH, S. 131) und das andere Mal ein ihnen bekannter Mann (GH, S. 148f) vor ihnen. Dies wird ihnen jedoch beim dritten Läuten zum Verhängnis: denn wie der Leser bereits weiß, möchte sich die geheime Polizei Zutritt zur Wohnung verschaffen. Allerdings endet das Kapitel abrupt und die sich abspielende Festnahme wird vom Erzähler nicht näher erklärt. Es folgt nur ein Satz: „Wie eine große tanzende Flamme schlug ihr Spiel über ihnen zusammen.“ (GH, S. 155)

Nicole Rosenberger schreibt weiter: „Das Spiel scheint über die Kinder hinausgewachsen zu sein und sich über die Erfahrungen des Verfolgungsalltags hinweggesetzt zu haben.“⁴⁴⁸ Folglich erscheint es zwar logisch, dass das Öffnen der Tür und der dadurch eintretende Frieden den Kindern das Gefühl zurückgibt, dass man jedem vertrauen kann. Das prompte Öffnen ist ein Befolgen der Spielregeln und sollte den Kindern die Möglichkeit geben, auch Menschen mit „fremden Namen“ (GH, S. 140) Integration in die Gesellschaft zu ermöglichen. Die Kinder haben dabei das Misstrauen verworfen. Sie wollten den Glauben an eine heile Welt wiedererlangen. Damit sind die Grenzen zwischen Spiel und Realität, Gespieltem und Ungespieltem, untrennbar ineinergeflossen⁴⁴⁹. Den Kindern blieb eine friedliche Lösung allerdings verwehrt, sie mussten mit ihrem Leben bezahlen und sie werden wie man in den folgenden Kapiteln erfährt, deportiert.

Das Ineinanderlaufen des christlichen Erlösungsspiels und der Verfolgung der jüdischen Kinder eröffnet damit auf einer inhaltlichen Ebene den Blick auf das komplexe Verhältnis der beiden Religionen.⁴⁵⁰ So erinnert das Friedensspiel implizit nicht nur an die nazistische Verweigerung der Anerkennung der Konversion der Juden und damit an den im Christentum verhafteten Antisemitismus⁴⁵¹.

Da die jüdischen Kinder von ihrer bevorstehenden Deportation wissen, erschrecken sie davor, was passieren wird. Sie sollen sich opfern und dies wird vom Erzähler genau dann kommentiert, als die Kinder Angst bekommen, als es an der Tür läutet. Folglich sind sie geschockt über diese Lehre, denn sie fordert die „Trennung von physischer und psychischer Existenz“⁴⁵².

⁴⁴⁸ Rosenberger, Nicole: S. 41.

⁴⁴⁹ Ebd.: S. 41.

⁴⁵⁰ Ebd.: S. 42.

⁴⁵¹ Ebd.: S. 42.

⁴⁵² Ebd.: S. 42.

„Man behält nur das, was man hergibt.“

Die Kinder hoben erschrocken die Köpfe. Niemals wurde es klar, wer das gesagt hatte. Die lichte Stimme des Engels in einem finsternen Traum. Man behält nur das, was man hergibt.

Gebt ihnen also, was sie euch nehmen, denn sie werden immer ärmer davon. Gebt ihnen euer Spielzeug, eure Mäntel, eure Mützen, euer Leben. Schenkt alles weg, um es zu behalten. Wer nimmt, verliert.⁴⁵³

Das Spiel fordert die Kinder zur „Identifikation mit der christlichen Lehre auf“⁴⁵⁴. Die Verheißung derselben würde aber Heilfindung bedeuten. Angesichts der Tatsache, dass sie verfolgt werden, erscheint es ihnen als furchtbar⁴⁵⁵. Die Kinder haben ein Ziel, sie wollen leben. Dass ihr Leben mit dem verfrühten Tod durch Deportation endet, ist nicht vorgesehen, denn schließlich wollten sie emigrieren. Ihre „Opferung“ findet sich im letzten Satz mit der über ihnen zusammenschlagenden „großen tanzenden Flamme“⁴⁵⁶.

Somit lässt sich sagen, dass das abrupte Ende des Friedensspiels tragisch ist in zweierlei Hinsicht: nicht nur, dass Ellen nun wieder alleine ist, sondern auch die Tatsache, dass es die Kinder nicht mehr schaffen, sich in ihre „Spielwelt“ zu flüchten und Kindsein dürfen. Im Gegenteil: die Realität ist bereits derartig stark präsent, dass es ihnen unmöglich erscheint, sie außer Acht zu lassen. Sie machen sich vielmehr Gedanken darüber. Allerdings kommt eines ganz deutlich durch: sie haben den Glauben nicht verloren. Die Hoffnung auf ein „Happy End“ haben sie dennoch nicht aufgegeben: dies zeigt die Tatsache, dass sie das Spiel zu Ende bringen wollen. Denn auch wenn die Realität näher kommt, wollen sie mithilfe des Spiels versuchen, sie zu verändern. Wie sich am Ende allerdings herausstellt, kann diese nicht mehr ausgeblendet werden und die Grenzen zwischen Spiel und Realität verwischen sich dermaßen, dass man Schwierigkeiten hat, das Unterscheidungsvermögen zu wahren. Die Autorin hat damit einen Roman geschaffen, der sich dadurch inszeniert, indem er „durch die Art, in der erzählt wird“⁴⁵⁷ besticht. Schließlich muss sich nun der Leser ein Urteil darüber bilden, wie er mit diesem Thema umgeht. Das Beharren auf der Erfüllung der größeren Hoffnung stellt damit einen wichtigen Aspekt in der Diskussion rund um Ilse Aichingers Roman „Die größere Hoffnung“.

⁴⁵³ GH, S. 139f.

⁴⁵⁴ Rosenberger, Nicole: S. 42.

⁴⁵⁵ Ebd.: S. 43.

⁴⁵⁶ GH, S. 155.

⁴⁵⁷ Schmidt- Dengler, Wendelin: S. 291.

4. Conclusio

Die Erkenntnis, dass die gegenseitige Beeinflussung von Spiel und Realität allgegenwärtig ist, sollte primär erwähnt werden. Allerdings steigert sich das Eindringen der Wirklichkeit im Zuge des Handlungsverlaufs zusehends und findet seinen Höhepunkt in der Deportation der jüdischen Kinder während des Friedensspiels im sechsten Kapitel. Die spielerischen Handlungen werden zunehmend deutlicher von den Problemen des Alltags eingeholt.

In diesem Zusammenhang ist ein Bezug zum zeitgeschichtlichen Kontext unumgänglich, denn die im Roman thematisierten Probleme kennt die Generation, die den Zweiten Weltkrieg erleben musste. Die Menschen, die während dieser Zeit ihre Kindheit verlebten, sind bis heute gekennzeichnet: Vielen von ihnen fällt es schwer, über diese prägende Zeit zu sprechen. Wendelin Schmidt- Dengler hat sich im Zuge zahlreicher Forschungen zur Literatur des 20. Jahrhunderts auch mit Ilse Aichinger beschäftigt, und bezeichnet diese Generation von Autoren, als

[...] eine neue Generation [...], die nicht an diese Restauration glaubt und für die von Anfang an die Rückkehr zu der unversehrten, heilen Welt abgeschnitten ist.⁴⁵⁸

So schafft die Autorin Ilse Aichinger mit ihrer Sprache gewisse „Leerstellen“⁴⁵⁹, die dem Leser die grausamen Hintergrundinformationen liefern sollen. Die Generation der Dichter nach dem Zweiten Weltkrieg war darum bemüht, die Geschichte zu erzählen, aber nicht immer Wort für Wort, sondern damit, dass der Leser Teil der Handlung wird. Die Verdrängung der erlebten Geschehnisse steckte noch viel zu tief in den Köpfen dieser Menschen und daher versuchten auch die Autoren auf das Vorwissen der Leserschaft aufzubauen. Der heutige Leser wird deswegen auch zum Teil der Handlung, weil er den nötigen Abstand zu den Ereignissen hat und den Fokus auf andere Punkte richten kann. Dies ist vielleicht ein Grund dafür, warum der Roman von Ilse Aichinger in der heutigen Zeit gern gelesen wird. Nach dem Krieg waren viele Menschen mit einem „Neubeginn“, auch in der Literatur, beschäftigt und mussten die Ereignisse der vergangenen Jahre erst verarbeiten. Ilse Aichinger

⁴⁵⁸ Schmidt- Dengler, Wendelin: Bruchlinien. Vorlesungen zur österreichischen Literatur 1945- 1990. 3. korr. Auflage. St.Pölten/ Salzburg: Residenz Verlag 2010. S. 46- 51. hier: S.46.

⁴⁵⁹ Ebd.: S. 47.

kreiert mit „Die größere Hoffnung“ ein Werk, welches der Nachwelt dadurch in Erinnerung bleiben wird, wie durch Sprache etwas nicht erwähnt wird, und diese Lücken vom Wissen des Lesers geschlossen werden können. Das bedeutet, dass man nicht immer alles aufschreiben muss, sondern das Besondere darin liegt, dass der Leser sich seine eigenen Gedanken zu den Geschehnissen machen muss.

Einen wichtigen Beitrag zu dieser Erkenntnis liefern die besondere Rolle der Sprache sowie deren Darstellung durch die kindliche Perspektive. Ilse Aichinger hat es damit geschafft, diese politisch aufwühlende Zeit und deren Schicksale für die Nachwelt zu erhalten, nicht zuletzt dadurch, dass sie sich in ihrem einzigen Roman nur auf das Kind und seine Umgebung konzentriert. Damit einher geht der Verzicht auf genaue Beschreibungen der Erwachsenen, der Fokus wird folglich auf die handelnden Kindfiguren rund um die Protagonistin Ellen gelegt.

Beginnend mit der Recherche zur Situation der Kindheit im Allgemeinen unter dem Holocaust zeigt sich speziell, wie schwierig das Leben in dieser Zeit sowohl für die Kinder als auch deren Eltern gewesen sein muss. Die Entbehrungen im normalen Alltag, bis hin zu Ausgrenzungen aus gesellschaftlichen Zusammenkünften, machten es der jüdischen Bevölkerung schwer, im Zweiten Weltkrieg zu überleben. Diese Menschen standen unter ständiger Beobachtung, und wenn sie sich nicht richtig verstecken konnten, fielen sie der Deportation zum Opfer. Zusätzlich bekamen sie einen gelben Judenstern für ihre Kleidung, der sie von den anderen abheben sollte. Diese ständige Angst um das eigene Leben, muss für diese Menschen unerträglich gewesen sein. Die Kinder wiederum mussten meist mit den Folgen leben: Das bedeutet, dass sie nicht verstanden haben, warum sie gewisse Dinge nicht mehr machen durften und warum sie aus der restlichen Gesellschaft ausgegrenzt wurden. Ihre Eltern konnten oder wollten ihnen darauf keine Erklärungen geben, weil sie vielleicht selbst in so großer Angst leben mussten, weggebracht zu werden und ihre Kinder nicht zusätzlich mit Problemen belasten wollten.

In der heutigen Zeit hat der (erwachsene) Leser den nötigen Abstand zu dieser Thematik gewonnen und kann sich dem Roman mit voller Hingabe widmen. Ilse Aichinger kehrt dabei den kindlich-naiven Blick besonders hervor und lässt die Erwachsenen nur in Nebenrollen auftauchen, denn dadurch konzentriert sich der

Leser auf das Kind mitsamt dessen Entwicklung sowie Auftreten in der damaligen Gesellschaft.

Die intensive Beschäftigung mit der Sprache sowie deren bedeutende Rolle für ihre Literatur hat die Autorin bis zur Gänze umsetzen können. Dabei konnten Bezüge sowohl zu Ludwig Wittgensteins Sprachspiel als auch zu Michel Foucaults Definition des „Anderen Raumes“ und deren Umsetzung im Roman hergestellt werden. So wird die Definition des Raumes im Zuge der Diskussion rund um den Begriff der Heterotopie verstanden. Das bedeutet, dass beispielsweise der Friedhof, an dem die Kinder im dritten Kapitel das Versteckspiel abhalten, zu einem Ort wird, der die Realität mit der Fantasie vereint. Die Kinder können im Spiel ihre Erfahrungen aus dem Alltag verarbeiten; tun dies allerdings auf einem jüdischen Friedhof, wo sie Gefahr laufen, mit den Toten verwechselt zu werden, denn der jüdische Teil der Bevölkerung wurde in dieser Zeit eben nicht geduldet. Ilse Aichinger wählt für alle genannten Spiele einen (vermeintlich) geschützten Raum, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen. Dabei ist ein Verweis auf Ludwig Wittgensteins Sprachspiel wichtig, denn sein Zugang zur Sprache lässt Gemeinsamkeiten zu Ilse Aichinger herstellen. Das bedeutet, dass die Autorin die Leser ebenfalls zur Mitarbeit aufruft, indem sie im Roman deren Gedanken Platz einräumt. Ludwig Wittgenstein fordert denselben sogar eindrücklich auf, aktiv zu werden, indem er die Sprache als ein Regelsystem sieht, welches man sich aneignen muss. Dies findet sich ebenfalls im Roman wieder, und zwar auf die Art und Weise, mit der die Autorin ihre Sprache als ein „Engagement“ sieht, damit sie sich entwickeln kann.

Im Zuge der zahlreichen Recherchen bin ich nun am Ende dieser Diplomarbeit zu dem Ergebnis gekommen, dass der Roman den Leser unausweichlich in seinen Bann zieht. Das bedeutet, dass die Handlung nicht an ein Ende gelangt und dies sehe ich darin begründet, dass die Rolle der Sprache dabei von entscheidender Bedeutung ist. Das Engagement, welches man bei der Lektüre mitbringen muss, ist enorm, denn es handelt sich hierbei nicht um eine Form der Unterhaltungsliteratur, sondern um einen Teil der österreichischen Geschichte, mit dem man sich im Zuge seines Lebens auseinandersetzen muss. Man liest und muss sich in die Handlung hineinversetzen, um die unterschiedlichen Sichtweisen zu erkennen. Dabei spielt das

Kind die tragende Rolle und beeinflusst gleichzeitig aber nicht. Die Sicht auf die Ereignisse wird neutral präsentiert, nicht zuletzt deswegen, weil der Zugang der Kinder ohne Vorurteile geprägt ist. Natürlich setzt die Autorin mit dem Kind einen Fixpunkt im Roman, allerdings gelingt es ihr, den Leser zum Nachdenken anzuregen.

Das Innovative im Roman entspricht der Darstellung der kindlichen Protagonistin Ellen, die in gewissem Maße mit der Autorin und deren Erfahrungen gleichzusetzen ist, denn diese hatte in ihrer Jugend ebenfalls mit Emigration, Deportation und Ausgrenzung zu kämpfen. Allerdings spricht man im Fall von „Die größere Hoffnung“ nicht von einer Autobiographie, denn die eigentliche Intention war es, die Geschichte der Personen zu erzählen und das Gedankengut für die Nachwelt zu erhalten. Aus diesem Grund ist ein Verweis auf die Biographie Ilse Aichingers unausweichlich, weil sie über den Hintergrund informiert und daher in gewisser Art und Weise ihre Erfahrungen indirekt einbringt und dem Leser damit Hintergrundinformationen und etwaige Erklärungen liefert.

Die Besonderheit liegt eindeutig bei der Inszenierung der kindlichen Perspektive, allerdings können die Protagonisten nicht die Kindlichkeit ausleben, die ihnen eigentlich zustehen würde. Die Realität greift im fortschreitenden Handlungsverlauf immer stärker in die spielerischen Aktivitäten ein, bis es keine Möglichkeit mehr gibt, sie auszublenden. Allerdings gibt das halbjüdische Mädchen Ellen selbst dann noch nicht auf, ihren Traum von einem Ort, an dem „alles blau wird“⁴⁶⁰, zu verwirklichen. Nach einigen Rückschlägen fällt sie jedoch ebenfalls dem Krieg zum Opfer und hat ihren Wunsch nach Erreichen der größeren Hoffnung somit nicht verwirklichen können. Ob es sich nun dabei um ein Scheitern handelt oder nicht, darüber zu urteilen, bleibt dem Leser überlassen.

Ilse Aichinger hat mit ihrem einzigen Roman „Die größere Hoffnung“ ein Meisterwerk geschaffen, welches die Bedeutung des Lesers für den Text hervorkehrt. Die Thematik rund um Verdrängung und Abwälzen der Schuld ist in der heutigen Gesellschaft nicht mehr so wichtig wie damals, obwohl die Generation, die diese schlimmen Erfahrungen machen musste, wird bald ausgestorben sein und so bleiben nur mehr Geschichtsbücher, die von dieser schrecklichen Zeit erzählen. Die

⁴⁶⁰ GH, S. 17.

Thematik an sich stirbt nicht mit der Generation aus, allerdings hilft der nötige Abstand dem Leser dazu, die Problematik aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Der ausbleibende Erfolg des Buches nach Ende des Krieges und die harsche Kritik, die der Autorin dafür entgegengebracht wurde, ebte bald ab. Die damaligen Umstände im Zusammenhang mit Faktoren wie der Verdrängung sowie Schuldhaftigkeit, erlaubten es der Gesellschaft nun mal nicht, sich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen. Der Umbruch und der Neuanfang waren somit nicht nur im normalen Leben, sondern auch in der Literatur angekommen.

Die Rolle des Kindes im Roman hat einen neuen Stellenwert bekommen und damit eine neue Form des Lesepublikums auf den Plan gerufen, welches mit Engagement und Ehrgeiz sich dieser Thematik stellt und sich mit den dargestellten Fakten im Zuge der Lektüre auseinandersetzen soll. Die Gruppe jüdischer Kinder im Roman hat niemanden, der für sie da ist, deswegen sollte die Gesellschaft heutzutage schon so weit sein, dass Kinder keine Vernachlässigung mehr ertragen müssen. Denn sie sind die Zukunft und jedes sollte die Chance bekommen so zu leben, wie es ihm entspricht.

Das heißt, auf der geduldigen, aber niemals einschläfernden Suche bleiben, die Freude immer erhoffen, aber diese Hoffnung nie bestechlich werden zu lassen.⁴⁶¹

Die Hoffnung auf das Erreichen eines persönlichen Ziels hat mit der Protagonistin Ellen einen hohen Stellenwert bekommen. Daher kann Ilse Aichingers Roman „Die größere Hoffnung“ als Beispiel dafür genommen werden, zu welchen Fähigkeiten ein Mensch in einer Extremsituation wie der eines Krieges fähig ist und trotz allem drohenden Scheitern nicht aufgibt, seinen Wunsch zu erreichen.

⁴⁶¹ Rede an die Jugend. In: Ilse Aichinger: Die größere Hoffnung. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1991. 278- 281. hier: S. 281.

5. Bibliographie

Primärliteratur:

Aichinger, Ilse: Die größere Hoffnung. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1991.

Aichinger, Ilse: Der Gefesselte. In: dies.: Der Gefesselte. Erzählungen (1948- 1952). Frankfurt am Main: Fischer 1991.

Aichinger, Ilse: Das Plakat. In: dies.: Der Gefesselte. Erzählungen (1948- 1952). Frankfurt am Main: Fischer 1991.

Sekundärliteratur:

- **Aichinger, Ilse:** Die Sicht der Entfremdung. Über Berichte und Geschichten von Ernst Schnabel. In: dies.: Kurzschlüsse Wien: Edition Korrespondenzen 2001. S. 51- 62.
- **Aichinger, Ilse:** Das Erzählen in dieser Zeit (1952). In: dies.: Der Gefesselte. Erzählungen (1948- 1952). Frankfurt am Main: Fischer 1991. S. 9-11.
- Ilse Aichinger im Gespräch mit **Luzia Stettler**. In: Ilse Aichinger: Materialien zu Leben und Werk. Hrsg. von Samuel Moser. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1990. S. 38.
- **Ariès, Philippe:** Geschichte der Kindheit. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. München: Carl Hanser Verlag 1975.
- **Barth, Mechthild:** Mit den Augen des Kindes. Narrative Inszenierungen des kindlichen Blickes im 20. Jahrhundert. Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2009.
- **Bauer, Barbara:** Drama- Märchen- Gleichnis- Parabel. Wie Kinder den Holocaust erlebten und wie sie ihre Erfahrungen als Erwachsene darstellten. In: Hertling, Viktoria (Hrsg.): Mit den Augen eines Kindes. Children in the Holocaust. Children in exile; Children unter Fascism. Amsterdam: Rodopi 1998. S. 51-85.
- **Billing, Hans:** Wittgensteins Sprachspielkonzeptionen. Bonn: Bouvier Verlag Herbert Grundmann 1980.

- **Brackmann, Karl- Heinz/ Birkenbauer, Renate:** NS- Deutsch. „Selbstverständliche“ Begriffe und Schlagwörter aus der Zeit des Nationalsozialismus. Straelen: Straelener Manuskripte- Verlag 1988.
- **Brettschneider, Werner:** „Kindheitsmuster“. Kindheit als Thema autobiographischer Dichtung. Berlin: Erich Schmidt 1982.
- **Breysach, Barbara:** Verfolgte Kindheit. Überlegungen zu Ilse Aichingers frühem Roman und Georges- Arthur Goldschmidts autobiographischer Prosa. In: Bilder des Holocaust. Literatur- Film- Bildende Kunst. Hrsg. von Manuel Köppen und Klaus R. Scherpe. Köln/Weimar/ Wien: Böhlau 1997. S. 47-62.
- **De Wind, Eddy:** Begegnungen mit dem Tod. In: Hartmann, Gertrud (Hrsg.): Spuren der Verfolgung. Seelische Auswirkungen des Holocausts auf die Opfer und ihre Kinder. Gerlingen: Bleicher 1992. S. 32-55.
- **Deutsch, Walter/ Haid, Gerlinde/ Zeman, Herbert:** Das Volkslied in Österreich. Ein gattungsgeschichtliches Handbuch. Wien: Holzhausen 1993. S. 21-23.
- **Dwork, Debórah:** Kinder mit dem gelben Stern. Europa 1933- 1945. Aus dem Englischen von Gabriele Krüger- Wirrer. München: Beck 1994.
- **Eggers, Werner:** Ilse Aichinger. In: Weber, Dietrich (Hrsg.): Deutsche Literatur seit 1945 in Einzeldarstellungen. Stuttgart: Alfred Körner Verlag 1968. S. 221-238.
- **Eicher, Peter** (Hrsg.): Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe. Vier Bände. Bd. 1. München: Kösel 1984-1985.
- **Ewers, Hans Heimo:** Kindheit als poetische Daseinsform. Studien zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie im 18. Jahrhundert. Herder, Jean Paul, Novalis und Tieck. München: Wilhelm Fink Verlag 1989.
- **Foucault, Michel:** Andere Räume. In: Karlheinz Barck/ Peter Gente/ Heidi Paris/ Stefan Richter (Hrsg.): AISTHESIS. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Essais. Leipzig: Reclam 1990. S. 34-46.
- **Foucault, Michel:** Die Heterotopien- Les hétérotopies. Der utopische Körper- Le corps utopique. Zwei Radiovorträge. Zweisprachige Ausgabe. Übersetzt von Michael Bischoff. Mit einem Nachwort von Daniel Defert. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2005.
- **Frankenstein, Alfred:** Zu *Die größere Hoffnung* (1948). In: Ilse Aichinger. Hrsg. von Kurt Bartsch und Gerhard Melzer. Graz; Wien: Droschl 1993. S.174-176.

- **Freud, Sigmund:** Jenseits des Lustprinzips. In: Freud, Sigmund: Psychologie des Unbewußten. Frankfurt am Main: S. Fischer 1975. (Studienausgabe Bd. 23). S. 213- 272.
- **Freud, Sigmund:** Der Dichter und das Phantasieren. In: Freud, Sigmund: Bildende Kunst und Literatur. 9. Aufl., Frankfurt am Main: S. Fischer 1989. (Studienausgabe Bd. 10). S. 169- 179.
- **Frey, Eleonore:** Ilse Aichinger: Ihr Spielraum. In: Ilse Aichinger. Hrsg. von Kurt Bartsch und Gerhard Melzer. Graz/ Wien: Droschl 1993. S. 36-54.
- **Fritzschnig, Hubertus:** Das Weltverständnis des deutschen Gegenwartsromans im Spiegel seiner Erzählhaltung. Diss. 1967.
- **Funkenstein, Amos:** Jüdische Geschichte und ihre Deutungen. Aus dem Englischen von Christian Weise. Frankfurt am Main: Jüdischer Verlag im Suhrkamp- Verlag 1995.
- **Heger, Roland:** Der österreichische Roman des 20. Jahrhunderts. Wien: Braumüller 1971. S. 224- 226.
- **Heidelberg- Leonard, Irene:** Klärung oder Verklärung? Überlegungen zu Ilse Aichingers Roman *Die größere Hoffnung*. In: Heidy Maigrit Müller (Hrsg.): Verschwiegenes Wortspiel. Kommentare zu den Werken Ilse Aichingers. Bielefeld: Aisthesis Verlag 1999. S. 157- 168.
- **Hermann, Britta:** Gegenworte, Sprachwiderstände. Ilse Aichingers Roman *Die größere Hoffnung*. In: „Was wir einsetzen können, ist Nüchternheit“. Zum Werk Ilse Aichingers. Hrsg. von Britta Hermann/ Barbara Thums. Würzburg: Königshausen & Neumann 2001. S. 61-78.
- **Hertling, Viktoria** (Hrsg.): Mit den Augen eines Kindes. Children in the Holocaust. Children in exile; Children unter Fascism. Amsterdam: Rodopi 1998.
- **Hilberg, Raul:** Die Vernichtung der europäischen Juden. Aus dem Amerikanischen von Christian Seeger, Harry Maor, Walle Bengs und Wilfried Szepan. Durchgesehene und erweiterte Aufl. Frankfurt am Main: Fischer 1990.
- **Hunziker Fromm, Gertrud:** Kinderträume. In: Traum und Träumen. Traumanalysen in Wissenschaft, Religion und Kunst. Hrsg. von Therese Wagner-Simon. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1984. S. 255-267.
- **Kaiser, Hedi:** Ilse Aichinger: Die größere Hoffnung. In: Erzählen Erinnern. Deutsche Prosa der Gegenwart. Interpretationen. Hg. V. Herbert Kaiser und Gerhard Köpf. Frankfurt am Main: Diesterweg 1992. S.18-37.

- **Karnick, Manfred:** Die größere Hoffnung. Über >jüdisches Schicksal< in deutscher Nachkriegsliteratur. In: Juden in der deutschen Literatur. Ein deutsch-israelisches Symposium. Hrsg. von Stéphane Moses und Albrecht Schöne. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986. S.366- 386.
- **Keilson, Hans:** Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Stuttgart: Psychosozial- Verlag 1979.
- **Keilson, Hans:** Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. In: Spuren der Verfolgung: seelische Auswirkungen des Holocaust auf die Opfer und ihre Kinder. Hrsg. von Gertrud Hardtmann. Mit Beiträgen von Dan Bar- On u.a. Gerlingen: Bleicher 1992. S. 69-79.
- **Kestenberg, Judith und Milton:** Die Verfolgung von Kindern durch die Nazis. In: Hartmann, Gertrud (Hrsg.): Spuren der Verfolgung. Seelische Auswirkungen des Holocausts auf die Opfer und ihre Kinder. Gerlingen: Bleicher 1992. S. 80- 92.
- **Komfort- Hein, Susanne:** „Vom Ende her auf das Ende hin“. Ilse Aichingers Ort des Poetischen jenseits der Stunde ‚Null‘. In: „Was wir einsetzen können, ist Nüchternheit“ zum Werk Ilse Aichingers. Hrsg. von Britta Hermann/ Barbara Thums. Würzburg: Königshausen & Neumann 2001. S. 26-38.
- **Kristeva, Julia:** Die Revolution der poetischen Sprache. Frankfurt am Main: 1978.
- **Langer, Lawrence L.:** The Holocaust and the literary imagination. New Haven and London, Yale University Press 1975.
- **Lindemann, Gisela:** Ilse Aichinger. München: C.H: Beck 1988.
- **Lezzi, Eva:** Zerstörte Kindheit. Literarische Autobiographien zur Shoah. Köln; Weimar: Böhlau 2001.
- **Lorenz, Dagmar C.G.:** Sprache und Macht bei Ilse Aichinger. In: Verschwiegenes Wortspiel. Kommentare zu den Werken Ilse Aichingers. Heidi Margrit Müller (Hrsg.) Bielefeld: Aisthesis Verlag 1999.S. 31-46.
- **Lorenz, Dagmar:** Ilse Aichinger. Königsstein: Athenäum- Verlag 1981.
- **Mader, Elisabeth:** Die Darstellung der Kindheit bei deutschsprachigen Romanautorinnen der Gegenwart: eine pädagogisch- literaturdidaktische Untersuchung. Frankfurt am Main/ Bern/ New York/ Paris: Lang 1990.
- **Mall- Grob, Beatrice:** Ilse Aichinger- Poetik des Widerstands. In: Verschwiegenes Wortspiel. Kommentare zu den Werken Ilse Aichingers. Heidi Margrit Müller (Hrsg.) Bielefeld: Aisthesis Verlag 1999. S. 47-70.

- **Martinez, Matias/ Scheffel, Michael:** Einführung in die Erzähltheorie. 6. Auflage. München: C.H.Beck 1999.
- **Melzer, Gerhard:** Tanzende Kirschbäume. Kinder und Kindheit im Werk Ilse Aichingers. In: Heidi Maigrit Müller (Hrsg.): Verschwiegenes Wortspiel. Kommentare zu den Werken Ilse Aichingers. Bielefeld: Aisthesis Verlag 1999. S. 111-121.
- **Müller, Heidi Maigrit** (Hrsg.): Verschwiegenes Wortspiel. Kommentare zu den Werken Ilse Aichingers. Bielefeld: Aisthesis Verlag 1999.
- **Niethammer, Ortrun:** Ilse Aichinger: Das vierte Tor. Eine veröffentlichte Vorstudie zum Roman Die größere Hoffnung. In: Rabenstein- Michel, Ingeborg/ Rétif, Françoise/ Tunner, Erika (Hrsg.): Ilse Aichinger- Misstrauen als Engagement? Würzburg: Königshausen & Neumann 2009. S.73-86.
- **Piaget, Jean/ Inhelder, Bärbel:** Die Psychologie des Kindes. Aus dem Französischen von Lorenz Häfliger. Ungekürzte, 6. Auflage. München: dtv- Verlag 1996.
- **Piaget, Jean:** Das Weltbild des Kindes. Aus dem Französischen übersetzt von Luc Bernhard. Stuttgart: Klett- Cotta 1978.
- **Piaget, Jean:** Nachahmung, Spiel, Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion bei Kinde. Aus dem Französischen übersetzt von Leo Montada. Stuttgart: Klett-Cotta 1969.
- **Ratmann, Annette:** Spiegelungen, ein Tanz. Untersuchungen zur Prosa und Lyrik Ilse Aichingers. Würzburg: Königshausen Neumann GmbH 2001. S. 17-61.
- **Reiter, Andrea:** Die Funktion der Kinderperspektive in der Darstellung des Holocaust. In: Bauer, Barbara/ Strickhausen, Waltraud (Hrsg.): „Für ein Kind war das anders.“ Traumatische Erfahrungen jüdischer Kinder und Jugendlicher im nationalsozialistischen Deutschland. Berlin: Metropol 1999. S. 215-229.
- **Rosenberger, Nicole:** Poetik des Ungefügteten. Zur Darstellung von Krieg und Verfolgung in Ilse Aichingers Roman „Die größere Hoffnung“. Wien: Braumüller 1998.
- **Schafroth, Heinz F.:** Gespräche mit Ilse Aichinger. In: Moser, Samuel (Hrsg.): Ilse Aichinger. Materialien zu Leben und Werk. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1995. S. 31-35.
- **Schindler, Stephan K.:** Das Subjekt als Kind. Die Erfindung der Kindheit im Roman des 18. Jahrhunderts. Berlin: Erich Schmidt Verlag 1994.

- **Schmelzkopf, Christiane:** Zur Gestaltung jüdischer Figuren in der deutschsprachigen Literatur nach 1945. Hildesheim: Georg Olms Verlag 1983. S. 48-68.
- **Schmid- Bortenschlager, Sigrid:** Poetik der Negation. In: Verschwiegenes Wortspiel. Kommentare zu den Werken Ilse Aichingers. Heidi Margrit Müller (Hrsg.) Bielefeld: Aisthesis Verlag 1999.S. 21-30.
- **Schmid- Bortenschlager, Sigrid:** *Die größere Hoffnung* von Ilse Aichinger. Ein Beispiel für weibliches Schreiben? In: Lesen und Schreiben: Literatur- Kritik- Germanistik; Festschrift für Manfred Jurgensen zum 55. Geburtstag. Hrsg. von Volker Wolf. Tübingen/ Basel: Francke 1995. S. 221-230.
- **Schmidt- Dengler, Wendelin:** Bruchlinien. Vorlesungen zur österreichischen Literatur 1945- 1990. 3. korr. Auflage. St.Pölten/ Salzburg: Residenz Verlag 2010. S. 46-51.
- **Schmidt- Dengler, Wendelin:** Im Niemandsland. Zum Roman in Österreich um 1950. In: Aspetsberger, Friedbert/ Frei, Norbert/ Lengauer, Hubert (Hg.): Literatur der Nachkriegszeit und der fünfziger Jahre in Österreich. Wien: ÖBV 1984. S. 290- 302.
- **Schmölzer, Hilde:** Frau sein & schreiben. Österreichischen Schriftstellerinnen definieren sich selbst. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1982. S. 33-43.
- **Schreiber, Birgit:** Versteckt: Jüdische Kinder im nationalsozialistischen Deutschland und ihr Leben danach. Interpretationen biographischer Interviews. Mit einem Vorwort von Kurt Grünberg und einem Nachwort von Dan Bar- On. Frankfurt/ New York: Campus Verlag 2005. S.27-39.
- **Schubert, Kurt:** Jüdische Geschichte. München: Beck 1995.
- **Seidler, Miriam:** „Sind wir denn noch Kinder?“. Untersuchungen zur Kinderperspektive in Ilse Aichingers Roman „Die größere Hoffnung“ unter Einbeziehung eines Fassungsvergleichs. Frankfurt am Main: Peter Lang (Europäische Hochschulschriften: Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur; 1893) 2004.
- **Sommer, Volker:** Spiel und Humor. In: Zwischen Natur und Kultur. Der Mensch in seinen Beziehungen. Beiträge aus dem Funkkolleg „Der Mensch- Anthropologie heute“. Hrsg. von Wulf Schiefenhövel, Christian Vogel, Gerhard Vollmer, Uwe Opolka. Stuttgart: TRIAS Thieme Hippokrates Enke 1994. S. 139- 163.

- **Studia Judaica Austriaca** (Bd. IV): Der gelbe Stern in Österreich. Katalog und Einführung zu einer Dokumentation. Eisenstadt 1977. S. 114.
- **Thums, Barbara**: „Den Ankünften nicht glauben wahr sind die Abschiede“. Mythos, Gedächtnis und Mystik in der Prosa Ilse Aichingers. Freiburg im Breisgau: Rombach 2000.
- **Thums, Barbara**: Poetik des Vergessens. In: „Was wir einsetzen können, ist Nüchternheit“ zum Werk Ilse Aichingers. Hrsg. von Britta Hermann/ Barbara Thums. Würzburg: Königshausen & Neumann 2001. S. 108-123.
- **Todorov, Tzvetan**: Angesichts des Äußersten. Aus dem Französischen von Wolfgang Heuer und Andreas Knop. München: Fink 1993
- **Vogelsang, Ilona**: Ludwig Wittgenstein's Sprachspiel und die Theorie der kommunikativen Kompetenz von Jürgen Habermas in einem strukturalen Vergleich. Diss. Wien 1974. S. 41-50.
- **Weigel, Sigrid**: Schreibearbeit und Phantasie: Ilse Aichinger. In: Inge Stephan/ Regula Venske/ Sigrid Weigel (Hg.): Frauenliteratur ohne Tradition? Neun Autorinnenportraits. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1987. S. 11-36.
- **Winke, Hermann**: Das kurze Leben der Sophie Scholl. Mit einem Interview von Ilse Aichinger. Ravensburg: Maier 1980.
- **Wuchterl, Karl**: Struktur und Sprachspiel bei Wittgenstein. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1969.
- **Zulliger, Hans**: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1952.

Lebenslauf

■ Persönliche Daten

Name: Pia Kadluba
Geburtsdaten: 07.12. 1986
Mutter: Brigitte Kadluba,
Beruf: Angestellte
Vater: Erich Kadluba,
Beruf: Angestellter

■ Schulbildung

09/ 1993 – 06/ 1997 Volksschule in Wöllersdorf/ NÖ
09/ 1997 – 06/ 2005 Bundesgymnasium Zehnergasse in Wr. Neustadt/ NÖ (mit besonderer Bedacht der Sprachenausbildung: Englisch, Latein, Französisch, Italienisch)
06/ 2005 Reifeprüfung
10/ 2005 Studium UF Italienisch und UF Deutsch an der Universität Wien
Frühling 2011 Abschluss des Studiums

■ Praktische Erfahrungen

- Langjährige private Nachhilfe in Italienisch und Deutsch
- Seit 06/10 Lernbegleiterin beim NÖ Hilfswerk Wiener Neustadt
- Seit 09/10 Lehrende an der VHS Wiener Neustadt

■ Sprachen

- Italienisch (fließend)
- Englisch (Fortgeschrittenenkenntnisse)
- Französisch (Grundkenntnisse)

Abstract

Die Autorin Ilse Aichinger verarbeitet in ihrem einzigen Roman „Die größere Hoffnung“ aus dem Jahre 1948 die kindliche Perspektive auf den Zweiten Weltkrieg. Dabei konzentriert sie sich diese Diplomarbeit speziell auf dem Gegensatz zwischen Realität und Spiel und wie sich beide im Zuge des Handlungsverlaufes beeinflussen. Der Verzicht auf konkrete Details zur Beschreibung der Figuren sowie zur geschichtlichen Lage im Roman verstärkt den Blick auf die Rolle des Kindes.

Die Protagonistin des Romans trägt den Namen Ellen und wird als Halbjüdin in das Geschehen eingeführt. Ihr kindlicher Zugang zu den Ereignissen in der Zeit bringt sie einer Gruppe jüdischer Kinder näher, welche allesamt von Deportation betroffen sind. Gemeinsam flüchten sie aus dem Alltag in eine Parallelwelt des Spiels, in der sie ihr kindliches Naturell ausleben und die Grausamkeiten ihres Lebens vergessen können. Allerdings tritt die brutale Realität im Laufe des Handlungsgeschehens immer stärker in ihr kindliches Spiel ein und am Ende fallen sie der Deportation zum Opfer.

Die Rolle des Kindes markiert den Ausgangspunkt für die vorliegende Diplomarbeit. Dabei wird besonders auf die Geschichte der Kindheit für die Literatur sowie das Leben im Krieg verdeutlicht. Die Erwachsenen im Roman beschränken sich auf ein Erscheinen in Nebenhandlungen und in diesen tritt die Realität immer stärker in den Alltag der bedrohten Kinder mit ein. In der direkten Begegnung mit SS-Offizieren und mit dem Tragen des Judensterns lernen sie mit den Einschränkungen ihres Daseins als von der Politik Verfolgter zu leben.

Der Verzicht auf konkrete Angaben zur geographischen Lage sowie zur genaueren Beschreibung der handelnden Kindfiguren bezieht den Leser mit in das Handlungsgeschehen ein und lässt es zu, den Roman mitzukomponieren. Die von der Autorin gestellten Lücken soll der Leser nun im Zuge der Lektüre füllen und mit seinem eigenen Wissen über diese geschichtlich aufwühlende Zeit zusätzlich ergänzen.

Die im Roman erwähnten Spiele, wie das Rettungs-, Versteck- und Friedensspiel, geben versteckte Hinweise zur Verarbeitung der Situation der verfolgten Kinder. In

der gesteigerten Handlung schaffen es diese oft nicht mehr, die Realität außen vor zu lassen und müssen tatenlos zusehen, wie jene ihr Leben bedroht. Neben der Sprache spielt der Zugang zur Darstellung des Kindes eine wichtige Rolle für die Autorin, welche nur das Schicksal der zahlreichen Opfer thematisieren will. „Die größere Hoffnung“ leistet damit einen wichtigen Beitrag zur österreichischen Geschichte und setzt das Kind als Protagonist in den Vordergrund, wodurch die Ereignisse auf eine wertfreie Art und Weise präsentiert werden und der Leser sich mit der Situation in der damaligen Zeit auseinandersetzen kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bedeutung des Lesers für den Handlungsverlauf im Roman von Ilse Aichinger zum ersten Mal in der Literatur thematisiert wird und dadurch einen neuen Zugang bietet. Die Zeit, in der dieses Werk erschienen ist, hatte keinen Platz für exakte Fakten aus einer für die Gesellschaft schwierigen Zeit und dadurch blieb auch das Leserpublikum aus. Die Menschen hatten viel mehr mit Verdrängung und Angst zu tun und waren somit nicht imstande, sich diesem Thema in der Literatur zu widmen. Daher bekam der Roman erst in den letzten Jahrzehnten den Ruhm, der ihm gebührt, denn der Neuanfang hatte nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch bei den Menschen begonnen und öffnete mit dem Blick des Kindes auf die Geschehnisse in dieser Zeit einen wertfreien Zugang, der den Leser in den Lektüreprozess miteinbezieht und ihn zu einem wichtigen Teil der Handlung werden lässt.