

Anna-Carina Dellwing und Maja Römer (PH Ludwigsburg)

Manuskript

Wir freuen uns sehr darauf, heute das moderne Märchen *Das kostbarste aller Güter* von Jean-Claude Grumberg für die Schule zu rezensieren und kommentieren.

In diesem Märchen werden die schrecklichen Abgründe des Holocaust literarisch verarbeitet: Eine arme Holzfällersfrau, die sich nichts sehnlicher wünscht als ein Kind, findet eines Tages ein „kleines Gut“ im Wald: Ein Neugeborenes, welches von seinem Vater aus einem Güterzug, der auf dem Weg in ein Konzentrationslager war, geworfen wurde, um es vor dem sicheren Tod zu retten. Sie beschließt, das kleine Mädchen als ihr eigenes Kind aufzuziehen, entgegen allen Widrigkeiten und obwohl ihr eigener Mann und auch das Gesetz es verbieten, den sogenannten Gottlosen bzw. Herzlosen beizustehen.

Das kostbarste aller Güter wurde für den Preis der Jugendjury des Deutschen Literaturpreises 2021 nominiert, da es die Rezipient:innen „eindringlich, glaubhaft und berührend [...] von der Kraft der Liebe überzeugt. Gleichzeitig sehen [...] sie] Menschen gewalttätige Verbrechen begehen [...] und erkennen], dass das Böse nichts Abstraktes ist und sind aufgefordert aufzupassen, damit so etwas wie die Shoah nie wieder geschehen kann.“

Für den Einsatz im Deutschunterricht bieten sich vielfältige Möglichkeiten.

Für den Literaturunterricht könnte beispielsweise der 10. Aspekt des Literarischen Lernens nach Spinner aufgegriffen werden: das Gewinnen von prototypischen Vorstellungen von Gattungen und Genres, im vorliegenden Fall die des Märchens.

Das besondere an *Das kostbarste aller Güter* ist, dass es sich hierbei zwar um ein Märchen handelt, jedoch nicht unbedingt die klassischen Märchenmerkmale aufweist, an die die meisten Schüler:innen voraussichtlich zunächst denken, wenn sie den Begriff *Märchen* hören. In diesem Märchen kommen weder Drachen noch böse Hexen vor und es erscheint auch kein strahlender Prinz in glänzender Rüstung, um eine Prinzessin aus den Klauen des Bösen zu befreien.

Das bisherige Verständnis über die Gattung Märchen kann durch *Das kostbarste aller Güter* gemeinsam mit den Schüler:innen thematisiert werden. So weist es etwa ein Merkmal des europäischen Volksmärchens nach Lüthi auf: den abstrakten Stil, durch seine klassische Einteilung in Gut und Böse.

Das Merkmal der Flächenhaftigkeit findet sich jedoch etwa nicht in *Das kostbarste aller Güter* wieder: So sind die Figuren etwa nicht alterslos und die Gefühlswelt von ihnen wird nicht nur oberflächlich dargestellt. Vielmehr steht die Liebe der Holzfällersfrau und später auch die ihres Mannes zu dem kleinen Mädchen im Mittelpunkt.

Mit den Schüler:innen kann, in Anlehnung an die Prototypentheorie, gemeinsam herausgearbeitet werden, was die typischen und bekannten Merkmale von Märchen sind und dass diese jedoch nicht immer auf alle Märchen zutreffen müssen. Vielmehr sind die typischen Beispiele „Ankerpunkte für die Orientierung in der literarischen Vielfalt und können durch Vergleichen die Aufmerksamkeit schärfen für abweichende Variationen.“ (Spinner 2006, 13)

Darüber hinaus eignet sich *Das kostbarste aller Güter* auch sehr gut, um z.B. Perspektiven von Figuren nachzuvollziehen, indem etwa auf Vorurteile und Rassismus sowie mögliche Erkenntnisse in Hinblick darauf eingegangen wird: Das kleine Mädchen wurde als sogenannte Herzlose bzw. Gottlose geboren, die, so die allgemeine Überzeugung, Abkömmlinge einer verfluchten Rasse sind, da sie Gott getötet haben.

Die Zugehörigkeit wird dabei unter anderem durch die Herzlosigkeit erkenntlich gemacht. Der Holzfäller selbst erkennt jedoch im Verlauf der Geschichte, dass das, was er bisher geglaubt hat, nicht wahr ist. Als seine Frau ihn zwingt, den Herzschlag des kleinen Mädchens zu fühlen und dieses seine Finger umfasst, wird ihm bewusst, dass die verhassten, vermeintlich herzlosen und gottlosen Kreaturen ebenfalls nur Menschen sind wie er selbst und seine Frau, die Liebe empfinden können. Er beginnt, das bisher Gelernte zu hinterfragen und begibt sich selbst in Gefahr, als er bei einem gemeinsamen Abend mit seinen Kollegen nicht in den Trinkspruch „Tod den Herzlosen!“ einstimmt und erklärt, dass die Herzlosen sehr wohl ein Herz besäßen. Später opfert er sein eigenes Leben im Kampf gegen die sogenannten Herzlosenjäger, damit seine Frau und das kleine Mädchen, welches er nun auch sein kleines Gut nennt, überleben.

Mit den Schüler:innen kann hier etwa gemeinsam überlegt werden, warum es dem Holzfäller so wichtig war, nicht in den Trinkspruch einzustimmen oder weshalb er dazu bereit war, sein eigenes Leben zu opfern. Genauso könnte beispielweise ein innerer Monolog dazu verfasst werden, was dem Holzfäller durch den Kopf geht, als ihm bewusst wird, dass alles, was er bisher über die vermeintlich Herzlosen gelernt hatte, eine Lüge war, um ihn gegen diese einzunehmen.

Darüber hinaus bieten sich durch diese offen geschilderten Vorurteile gegenüber einer ganzen Gruppe auch interdisziplinäre Anschlussmöglichkeiten an. So kann etwa im Ethik- bzw.

Philosophieunterricht Rassismus thematisiert werden, indem aufgegriffen wird, inwiefern Vorurteile Rassismus fördern.

Ebenso bietet es sich an, ergänzend zur Lektüre im Geschichtsunterricht die Shoah zu behandeln. Dies kann vor allem auch gewinnbringend für die Textlektüre sein, da ein gewisses historisches Vorwissen hilfreich sein kann, um einige der Verweise innerhalb des Textes zu verstehen.

Darüber hinaus gibt es auch weitere Stellen, bei denen auf Seite der Rezipient:innen Unklarheiten entstehen können, welche gezielt thematisiert werden können.

Unbestimmtheitsstellen, Negationen und Leerstellen

Der Literaturwissenschaftler Wolfgang Iser schrieb 1994 (S. 228): „Zugleich wird man sagen müssen, daß ein Text überhaupt erst dann zum Leben erwacht, wenn er gelesen wird.“

Ausgehend von dieser Aussage rückt der/die Leser:in in den Mittelpunkt seiner *Wirkungsästhetik*. Diese zeichnet sich durch die Annahme eines *impliziten Lesers* aus und versucht, den Prozess des Lesens nachzubilden (vgl. Anz 2007, S. 324). Dieser implizite Leser steht jedoch nicht für eine real existierende Person, sondern vielmehr für die „Gesamtheit der Vororientierungen, die ein fiktionaler Text seinen möglichen Lesern [...] anbietet.“ (Iser 1976, S. 60)

Diese Vororientierungen fasst Iser (1976, S. 61) unter drei Begriffen zusammen: *Unbestimmtheitsstellen*, *Negationen* und *Leerstellen*. An eben diesen Stellen wird der/die Leser:in dazu aufgefordert, sich aktiv an der Sinnbildung zu beteiligen. *Unbestimmtheitsstellen* bspw. müssen durch den/die Leser:in komplettiert werden. Wird die Augenfarbe einer Person im literarischen Werk nicht beschrieben, so kann der/die Leser:in sich entweder für die Zuschreibung einer Augenfarbe entscheiden oder diese als unbeschrieben hinnehmen. Im Gegensatz hierzu fordern *Leerstellen* von dem/der Leser:in eine Kombinationskompetenz. An solchen Stellen wird er/sie dazu aufgefordert, das Gelesene neu zu verknüpfen und so ggf. auch den Gesamtzusammenhang neu zu bewerten (vgl. Iser 1994, S. 235). Bei einer *Negation* hingegen wird von den Leser:innen eine Positionierung hinsichtlich einer sozialen Norm erwartet, welche zuvor ihrem eigentlichen Umfeld entrückt wurde. Dies kann auch dadurch geschehen, dass etwas nicht explizit thematisiert wird (vgl. Olsen 2004, S. 49).

Das kostbarste aller Güter bietet den Lehrer:innen und auch den Schüler:innen eine breite Masse an solchen Textstellen, die im Unterricht thematisiert werden können. Besonders eignet sich für einen solchen Unterricht, welcher sich am Leseprozess und an individuellen Deutungsprozessen orientiert, ein gesprächsorientiertes Modell.

Das Literarische Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell

Während das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch in den Klassenzimmern noch immer an der Tagesordnung steht, ist sich die literaturdidaktische Forschung bereits seit längerer Zeit einig darüber, dass es sich hierbei zwar um eine tradierte, jedoch vorrangig um eine veraltete lehrer:innenzentrierte Praxis des Gesprächs über literarische Gegenstände handelt, welche sich dadurch auszeichnet, dass die Schüler:innen lediglich nach der vermeintlich richtigen Antwort suchen (vgl. Härle und Steinbrenner 2004, S. 1; Olsen 2011, S. 166; Zabka 2004, S. 75).

Dieser Praxis gegenüber steht das *Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs*, welches den Text und das möglichst freie Gespräch über eben diesen in den Fokus rückt. Zentral ist die Annahme, dass Literatur als Gegenstand mehrdeutig und mehrförmig sei, sodass sie sich einem eindeutigen Zugang entzieht (vgl. Steinbrenner 2004, S. 27).

Der in diesem Vidcast vorgestellte Text eignet sich aufgrund seiner bereits beschriebenen *Unbestimmtheitsstellen*, *Leerstellen* und *Negationen* sehr gut für ein solches literarisches Gespräch.

Textbeispiele, Gesprächsanlässe und fächerübergreifende Akzente

Bereits auf der ersten Seite des Märchens wird vom *Weltkrieg* gesprochen (vgl. Jean-Claude Grumberg 2020, S. 5). Die Leser:innen werden so bereits zu Beginn mit einer Unbestimmtheitsstelle konfrontiert, welche sie zunächst eigenständig füllen oder bewusst frei lassen können. Entscheiden sie sich für eine Sättigung dieser Stelle, so müssen sie sich entscheiden, welchen der beiden Weltkriege sie hier als thematisiert annehmen. Sie können sich jedoch auch gegen eine Sättigung entscheiden. Bereits im zweiten Kapitel jedoch wird die zuvor als unbestimmt beschriebene Textstelle zu einer Leerstelle, wenn zu lesen ist: „Als er diesen Güterwagen erblickte [...]. Sie hatten zusehen müssen, wie all die anderen, die weniger Glücklichen, nacheinander nach Niemand-weiß-wohin geschickt wurden“. (Jean-Claude Grumberg 2020, S. 13)

Die zuvor nur durch eigene Entscheidungen zu füllende Unbestimmtheitsstelle kann nun durch den Einbezug historischen Wissens verknüpft werden, sodass der/die Leser:in zu dem Schluss

kommen muss, dass sich das Geschehen während des zweiten Weltkrieges abspielt. Dieses Wissen kann gerade durch Schüler:innen jedoch erst abgerufen werden, wenn es bereits im Geschichtsunterricht thematisiert wurde. Wenig später wird diese Kombination auch durch den Text bestätigt: „im Frühjahr 1942“ (ebd.).

Als weiterer Gesprächsanlass für ein Unterrichtsgespräch bietet sich die durch das Märchen gezogene *Negation* des Holocausts an. Die fehlende Verurteilung dieses Verbrechens liefert den Leser:innen die Möglichkeit, sich auf literarischer Grundlage darüber zu unterhalten. Dabei spielt die Frau des Holzfällers eine Sonderrolle, da sie der Verurteilung und Ausgrenzung der jüdischen Menschen gegenüber kritischer dargestellt wird. So rechtfertigt sie ihrem Mann gegenüber: „Die Herzlosen haben ein Herz. Die Herzlosen haben ein Herz wie du und ich.“ (ebd., S. 64), und lässt hierüber vermuten, dass sie den zu dieser Zeit vorherrschenden Verurteilungen keinen Glauben schenkt. Diese Leerstellen bieten sich als Gesprächsanlass für ein Literarisches Unterrichtsgespräch an, da die Schüler:innen zu verschiedenen Ergebnissen und Deutungen kommen können.

Konkret ließe sich für ein solches Gespräch demnach die Frage nach der Rolle der Holzfällersfrau formulieren, über welche anschließend diskutiert werden kann. Auch die Frage nach dem Umgang mit dem Holocaust kann gestellt und diskutiert werden.

Wir hoffen, dass wir Ihnen mit den genannten Beispielen einige Möglichkeiten für den Einsatz im Deutschunterricht aufzeigen konnten und bedanken uns fürs Zuhören.

Primärliteratur:

Grumberg, Jean-Claude (2020): Das kostbarste aller Güter. Berlin: Jacoby Stuart.

Sekundärliteratur:

Anz, Thomas (2007): Handbuch Literaturwissenschaft. Methoden und Theorien. Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.

Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2003): „Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen.“ Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Literatur im Unterricht* 4 (2), S. 139–162.

Iser, Wolfgang (1994): Die Appellstruktur der Texte. In: Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. 4. Auflage. München: Wilhelm Fink, S. 228-252.

Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München: Wilhelm Fink.

Lüthi, Max. 2005. Das europäische Volksmärchen. Form und Wesen. 11. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.

Olsen, Ralph (2004): Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge von Rainer Maria Rilke. Identitätsrelevante Grundlegung der Todesthematik aus wirkungsästhetischer Perspektive. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Olsen, Ralph (2011): Mut zur Lenkung: neosokratische Impulse beim Reden über Kunst. (Mit Anmerkungen zum Heidelberger Modell) . In: Johannes Kirschenmann, Christoph Richter und Kaspar H. Spinner (Hg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed (Kontext Kunstpädagogik, 28), S. 163–180.

Spinner, Kaspar H. (2006). Literarisches Lernen. Praxis Deutsch, S. 6-16.

Steinbrenner, Marcus (2004): Aspekte des Verstehens bei Schleiermacher und ihre Bedeutung für die Literaturdidaktik und das literarische Gespräch. In: Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 25–59.

Zabka, Thomas (2004): Was bedeutet „Verständigung“ im schulischen Interpretationsgespräch? In: Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 75–96.