

Kindheiten und Kindsein in nationalsozialistischen Konzentrationslagern

Autor(en): **Hiemesch, Wiebke**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Zeitschrift für pädagogische Historiographie**

Band (Jahr): **16 (2010)**

Heft 2

PDF erstellt am: **15.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-901779>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Kindheiten und Kindsein in nationalsozialistischen Konzentrationslagern¹

(Red.) In der vielfältigen und kaum mehr überblickbaren Literatur zur Erziehung im deutschen Nationalsozialismus ist bisher die empirisch relevante Frage nach der Ausgestaltung des konkreten Lebensalltags von Kindern in Konzentrationslagern ausgeklammert worden. Der nachfolgende Beitrag versucht, die «Normalität» kindlichen Alltags unter den strukturellen Lebensbedingungen nationalsozialistischer Ausgrenzungs- und Vernichtungslogik auszuloten.

■ Wiebke Hiemesch

1. Einleitung

Es gibt bisher kaum Arbeiten, die Kindheiten in nationalsozialistischen Konzentrationslagern historisch aufarbeiten und sie darüber hinaus einer kindheitstheoretischen Betrachtung unterziehen. Der Beitrag stellt diesen Aspekt in den Mittelpunkt und fragt nach den Lebensbedingungen der Kinder sowie nach ihren Aktivitäten. Dabei sind zwei Perspektiven zentral. Zum einen soll grundsätzlich rekonstruiert werden, was es bedeutete, unter der nationalsozialistischen Herrschaft ein Kind in einer der verfolgten Gruppen zu sein. Folglich stehen die strukturellen Rahmenbedingungen von Kindheiten im Lager in einem ersten Schritt im Mittelpunkt. Wie wurde mit Kindern umgegangen und womit wurden sie konfrontiert? In einem zweiten Schritt wird darüber hinaus ein Blick auf die Geschichte von Kindheit eingenommen, der sie als Akteure in ihren Lebenszusammenhängen betrachtet – hier unter den Bedingungen des Lagerlebens. Es werden die Partizipationsformen der Kinder analysiert, mit Hilfe derer sie ihre Lebensbedingungen mitgestalteten und so auch das Verständnis von Kindheit mitbestimmten. Hierzu wird auf das Forschungskonstrukt Kinderkultur (Schmid 2006) zurückgegriffen, um eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Aktivitäten der Kinder möglich zu machen. Ziel dieses gewählten Forschungszugangs ist, die Analyse struktureller Bedingungen von Kindheit in nationalsozialistischen Konzentrationslagern mit einer Beschreibung ihrer Handlungs-

spielräume zu verbinden (ebd., S.130). Dabei wird als besondere Form des kinderkulturellen Ausdrucks das Spiel gewählt, anhand dessen der Umgang der Kinder mit ihrer Umwelt betrachtet wird.

Der Beitrag gibt zunächst einen Überblick über den Stand der Forschung zu Kindern und Kindheiten in nationalsozialistischen Konzentrationslagern und führt anschliessend in die theoretische Ausgangsperspektive zu Theorien der Kindheit, der Kinderkultur und des Spiels ein (2.). Schliesslich wird der konstruierende Charakter der Erinnerung reflektiert (3.), da die Analyse sich auf Interviews der Autorin mit Überlebenden, sowie auf bereits vorhandene Videointerviews stützt und sich das Material so im Rahmen der Erinnerung der Überlebenden, das heisst im Kontext von Erinnerungskultur, bewegt. Anschliessend wird eben diese Materialgrundlage in ihrer Anlage vorgestellt (4.) und in einem weiteren Punkt die Ergebnisse der Analyse zu Kindheiten und Kindsein in nationalsozialistischen Konzentrationslagern vorgestellt (5.). Der Beitrag endet mit einem Resümee sowie einem Ausblick zur Weiterarbeit (6.).

2. Stand der Forschung und Ausgangsperspektiven

Die Erfahrungen von Kindern in den Lagern des Nationalsozialismus werden vor allem in zahlreichen (auto-)biographischen Arbeiten thematisiert (Oberski 1978; Kasjanowa 2003; Verolme 2005; Brenner-Wonschick 2004; Klüger 1994; Koch 2005). Des Weiteren gibt es bereits einige wissenschaftliche Arbeiten, die anhand von episodischen Zeugnissen und Erinnerungen versuchen, das Geschehen historisch zu rekonstruieren (Meyer 1995; Bamberger/Ehmann 1994; Rahe 1997; Stargardt 2006). Gesondert zu nennen ist die 2008 veröffentlichte deutsche Übersetzung von 55 Interviews aus den Jahren 1944–1948, die mit Kindern geführt wurden, die unter verschiedensten Bedingungen die Verfolgung in Polen überlebten (Tych/Kenkmann/Kohlhaas/Eberhardt 2008).

George Eisen (1993) betrachtet in seinem Buch *Spielen im Schatten des Todes* das Spiel der Kinder in den verschiedenen Lagern des Nationalsozialismus in einer sehr ausführlichen Weise. Dabei bewegt sich seine Betrachtung im Kontext entwicklungspsychologischer Spieltheorien.

Den Ansatz, Kinder als eigene «Kultureinheit» innerhalb der Gruppen in den nationalsozialistischen Lagern zu betrachten, macht Deborah Dwork in ihrem Buch *Die Kinder mit dem gelben Stern. Europa 1933–1945* (1994) stark und schafft so eine Annäherung an die Sichtweise und das Erleben der Kinder (ebd., S. 11). Eine Auseinandersetzung allerdings, die Kindheit und Kindsein in diesem historischen Kontext auch theoretisch zu fassen versucht, fehlt bislang weitgehend und wird hier vorgenommen.

Theoretisch lehnt sich dieser Beitrag an ein Konzept von Kindheit an, das diese als ein «mentales Konstrukt in den Köpfen Erwachsener» (Lenzen 2001b, S. 855; Qvortrup 1993) versteht, das symbolische und typisierende Wissensinhalte umfasst, die kulturell weitergegeben werden (Glogger-Tippelt/Tippelt 1986, S. 152). Kindheitsvorstellungen sind somit sozioökonomisch, kulturell und historisch variabel und beinhalten Denkweisen und Aussagen darüber, welche Funktionen den Kindern innerhalb der Gesellschaft zugeschrieben werden (Amberg 2004; Wagner-Winterhager 1981). Dieser Beitrag spricht aufgrund der daraus folgenden Heterogenität nicht von der Kindheit, sondern von Kindheiten.

Die Erkenntnis, dass Kindheit nicht als anthropologische Konstante betrachtet werden kann, stützt sich auf zahlreiche theoretische Diskussionen bezüglich des Prozesses der Herausbildung moderner Kindheiten ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts (Ariès 1990; zusammenfassend: Sager 2008; Honig 1999). Es können unter anderen folgende Momente dieses Prozesses festgehalten werden: Die Lebensphase Kindheit wurde zu einem eigenen Raum erklärt. Das Einwirken der Erwachsenen auf die Kinder in diesem Raum sollte dabei einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der zukünftigen Gesellschaft haben (Wagner-Winterhager 1981, S. 56). Im Zuge der Herausbildung der bürgerlichen Kernfamilie (Rosenbaum 1982) wurde der Beziehung zwischen Mutter und Kind in der Privatsphäre der Familie eine besondere Bedeutung beigemessen. Für die bürgerlichen Kinder wurde eine eigene Welt geschaffen, in welche die Ängste und Zwänge des Lebens nicht eindringen sollten, um so einen Schonraum der individuellen Entfaltung zu ermöglichen (Baader 2004; Neumann 1993, S. 197). Dies zeigte sich an der sich durchsetzenden Freistellung der bürgerlichen Kinder von der Arbeit, der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht und der zunehmenden Verrechtlichung von Kindheit (Baader 2004). Emotionalität und Schutzbedürftigkeit wurden zum Kriterium für Kindheit und die Idee des Moratoriums weitgehend anerkannt (Andresen 2001/2004). Die genannten Momente bilden wesentliche Elemente des Konstrukts moderner bürgerlicher Kindheit. Diese ist jedoch immer an spezifische Lebensbedingungen gebunden, welche zunächst nur für eine kleine Gruppe des Bürgertums galten. Damit ist dem Konstrukt moderner Kindheit

bereits soziale Ungleichheit – etwa im Sinne der sozialen Herkunft oder des Geschlechts – eingeschrieben (Bühler-Niederberger 2009).

Aus der skizzierten Entwicklung resultierte zudem eine wachsende Separierung der Lebensräume von Kindern und Erwachsenen sowie die Vorstellung, dass das Denken und Handeln der Kinder anderen, eigenen Logiken folgt (vgl. Wagner-Winterhagen 1981; Hurrelmann/Bründel 2003). Diese separaten Räume für Kinder waren eng verbunden mit der Herausbildung von Kinderkulturen. In Zusammenhang mit dem Begriff der Kinderkultur wird zwischen «Kulturen für Kinder» und «Kulturen von Kindern» unterschieden (Lenzen 2001a). Für die vorliegende Forschungsfrage interessieren vor allem die Kinder als Akteure von Kinderkultur sowie als Akteure in ihren Lebenszusammenhängen. Kinder werden hier mit Jens Qvortrup (1993) als «Entität» gesehen, als Teil der jeweiligen gesellschaftlichen Kontexte mit eigenen Ausdrücken und kulturellen Praktiken. Die Kinderkultur umfasst all das, «was das Kind produziert, tut, hervorbringt, all das, was es seinen Möglichkeiten entsprechend und nur aus seiner Perspektive heraus ausdrückt [...] das, was es als Reaktion selbst neu hervorbringt, und die Art, in der es auf die Eingriffe der Erwachsenen reagiert und von ihnen Gebrauch macht» (Becchi 1999, S. 81).

Ein besonderes Augenmerk wird in diesem Beitrag auf das Spiel als kinderulturellen Ausdruck gelegt (Mouritsen 2002). Dieses dient als eigenständiges Produkt der Kultur der Kinder und liefert das Rohmaterial individueller ästhetischer Äusserungen. Spiele können verstanden werden als Reaktionen des Kindes auf die es umgebende Welt, durch die es sich Dinge und Gegebenheiten auf seinem emotionalen und kognitiven Niveau begreifbar macht. Kinderkultur kann demnach nie losgelöst von der Kultur der Erwachsenen betrachtet werden. So setzen Kinder sich aktiv in Bezug zur Welt, eröffnen sich Partizipationsformen und kultivieren sich und ihre Umwelt (ebd., S. 24; Schmid 2006). Durch das Spiel erobert sich das Kind die Wirklichkeit, spiegelt sie und gestaltet sie um. Es lernt seine Lebenswelt kennen, überprüft, präzisiert sie und entwickelt die Fähigkeiten, in ihr zu handeln (Mouritsen 2002, S. 29). Das Spiel hat so eine Doppelfunktion: Es führt einerseits zur Bindung an soziale Regeln und andererseits zu Autonomie (Wudtke 2001, S. 1437f.).

Folgende Aspekte einer Spieltheorie sind für die hier vorgenommene Argumentation bedeutsam. Das Spiel ist eine frei gewählte, autonome Handlung, ist damit dem Zwang entgegengesetzt und verfolgt kein Ziel und keinen Zweck (Wudtke 2001; Oerter 1999; Piaget 1969). Und schliesslich findet es in sozialen Netzwerken statt, hier die Kinderkultur, deren Akteure die Bedingungen des Spiels bestimmen (Oerter 1999, S. 9). Eine wichtige Voraussetzung ist Partizipation, denn die Regeln und das kulturelle Wissen des Spiels müssen zunächst erlernt

werden (Mouritsen 2002, S. 32). Des Weiteren ist, nach Sutton-Smith (1978), die Existenz einer sicheren Umgebung Voraussetzung, denn diese bürgt für emotionale Sicherheit. Nur so steigt die Innovationsfähigkeit, und das Kind kann im Spiel flexible Überlebensstrategien entwickeln. Im Spiel können unlösbare Konflikte vereint und in eine neue subjektive Form überführt werden, die keine Konsequenzen – so behauptet die gängige Spieltheorie – zu erwarten habe. Es setzt frei von Angst vor Verfehlungen, Verboten und Bestrafung und ermöglicht das Entwickeln von Phantasien, das Austesten sowie das Umkehren sozialer Kontrollen, Rollen und Regeln (Sutton-Smith 1978). Die Erwachsenenwelt scheint im Spiel vereinfacht widergespiegelt (Piaget 1969; Sutton-Smith 1978; Mouritsen 2002).

3. Erinnerungskultur

Den folgenden Betrachtungen liegen Interviews mit Überlebenden zugrunde, die als Kind die Gefangenschaft in einem Konzentrationslager überlebten. Die darin enthaltenden Erfahrungen und Erlebnisse bewegen sich im Rahmen emotionaler Berichte, die auf Erinnerungen beruhen. Ihre Inhalte sind sprachlich und bildlich verarbeitete Ereignisse, die «Appräsentation und Repräsentation» (Assmann 2006, S. 90) zugleich sind. Damit stehen sie also in einem Bezug zur Erinnerung als Konstrukt, welche durch eine kurze theoretische Betrachtung gerahmt werden soll.

Zunächst sind Erinnerungen Grundsteine für sinnstiftende Biographisierungsprozesse, anhand derer eine subjektive Linie des Lebens entwickelt wird (Marotzki 2000). Dabei stehen nicht objektive Sachverhalt im Mittelpunkt, sondern subjektive Bedeutungen einer Erfahrung (Assmann 2006, S. 90).

Man kann verschiedene Ebenen der Erinnerung unterscheiden, so beispielsweise die Ebene des Bewusstseins (Assmann 2006) oder aber die der grundsätzlichen Strukturen von Erinnerung – in diesem Fall der Kindheitserinnerung (Schulze 2001).

Erinnerungen sind kein fixes Produkt, sondern im Kontext der Lebensgeschichte zu sehen. Sie sind subjektiv, Ausschnitte eines Gebildes, die erst durch die Erzählung eine Struktur erhalten. Sie sind labil und verändern sich mit der Zeit in Bezug auf die Relevanzstruktur und ihre Bewertungsmuster (vgl. Assmann 2006, S. 24f.). Sie sind also ein «dynamisches Medium subjektiver Erfahrungsverarbeitung» (ebd., S. 25), das durch die sprachliche Veräusserung gestützt wird.

Den Bezugshorizont, den sozialen Speicher, stellt nicht nur die eigene Lebensgeschichte dar, sondern die Erinnerung ist Teil einer grösseren Einheit, wie einer sozialen Gruppe oder medialer Welten. Erinnerung kann also als Interaktion zwischen individuellem und gesellschaftlichem Gedächtnis beschrieben werden (ebd.).

Aleida Assmann (2006) entwickelte den Typus des «Moralischen Zeugen», der aus den Nachwir-

kungen des Holocaust entstand. Dieser ist nicht nur Zeuge, sondern auch Opfer, der von Dritten jenseits der Täter-Opfer-Dyade anerkannt wird und nicht nur für sein eigenes Schicksal zeugt, sondern darüber hinaus «zur Stimme der endgültig Verstummten» (ebd., S. 88) wird.

Hier liegt die Chance, mit den Aussagen der Überlebenden, auf «irreduzible Vielstimmigkeit und Widersprüchlichkeit der Erfahrungen aufmerksam» (ebd., S. 49) zu machen. Nicht in der Exaktheit der Erinnerung, sondern in der Nähe zum Holocaust liege die Glaubwürdigkeit.

Auch die Aussagen aus Sicht von Erwachsenen über die eigene Kindheit unterliegen subjektiven Bedeutungszuschreibungen und sind Teil eines sinnstiftenden Biographisierungsprozesses, der sich zudem an den vorherrschenden gesellschaftlichen Bildern von Kindheit orientiert und weist somit ebenfalls einen konstruierenden Charakter auf (Schulze 2001).

Dies wird in den Interviews im Sinne einer verantwortungsvollen und bewussten Auseinandersetzung als «moralischer Zeuge» (Assmann 2006) deutlich. Die Verantwortung, die mit der eigenen Erinnerung in einem hochsensiblen Feld wie dem Holocaust verbunden ist, beschreibt ein Überlebender: «Memory is complicated, [...] I'm very sensitive to what one remembers, [...] I've been very careful in the past ten years [...] to double-check anything that I think or might remember. [...] There is a historical responsibility to make every effort to be accurate, which becomes more difficult as time passes on» (BV 345, K1²). An anderer Stelle zeigt sich der Dualismus der Eindringlichkeit des Erlebten und der mangelnden Einbindung in die alltäglichen Lebensvollzüge durch deren Versprachlichung und Verbalisierung. «Das war meine Altlast, ich habe immer damit gelebt nur nie darüber gesprochen. Erinnert habe ich mich immer» (Interview Koch).

4. Materialgrundlage

Das dem Aufsatz zugrunde liegende Datenmaterial beruht vorwiegend auf Interviews mit Überlebenden aus dem Konzentrationslager Bergen Belsen. Diese sind zum einen Leitfadenterviews der Autorin mit Überlebenden, zum anderen in der Gedenkstätte Bergen Belsen vorhandene Videointerviews, die zum Bestand des Archivs gehören. Letztere wurden herangezogen, um ausgewählte Aspekte wie das Spiel informationsgesättigter in den Blick nehmen zu können. Im Kontext der Untersuchung ist hier anzumerken, dass sich die Geschichte des Konzentrationslagers Bergen Belsen durch eine Besonderheit auszeichnet. Ein Teil des Lagers galt als Austauschlager, dessen Insassen in das Ausland verschoben werden sollten. Aus diesem Grund waren dort verhältnismässig viele Kinder, zumeist mit Familienteilen und ohne Ziel der «industriellen Vernichtung», inhaftiert worden. Dies war in den wenigsten Lagern der Fall (Kolb 1988).

Die Auswahl und der Zugang zu den Interviewpartnern erfolgte über die Gedenkstätten Bergen Belsen und Buchenwald. Grundsätzlich gestaltete sich dies aus Gründen der geringen Zahl der Überlebenden, die darüber hinaus ihren Wohnsitz häufig im Ausland haben, aber auch den Datenschutzbestimmungen der Gedenkstätten als schwierig.

Das erste Interview wurde mit dem Schwesternpaar Heymann geführt, das zusammen mit ihrer Mutter und zwei Geschwistern ab Februar 1944 in Bergen Belsen im Austauschlager inhaftiert war. Der Vater war im Männer-Lager untergebracht und starb während der Gefangenschaft. Die Mutter starb wenige Tage nach der Befreiung. Fanny Heymann ist 1942 geboren, ihre ältere Schwester Esther Heymann-Maas 1934.

Ein weiteres Interview wurde mit Yvonne Koch geführt, die 1933 geboren ist. Sie wurde im September 1944 ohne Eltern, Verwandte oder Bezugspersonen in einen Lagerteil des Konzentrationslagers Bergen Belsen deportiert. Dieser war zur Aufbewahrung von nicht mehr arbeitsfähigen und kranken Frauen aus dem Konzentrationslager Auschwitz vorgesehen.

Eine Briefkorrespondenz, welcher derselbe Leitfaden zugrunde lag, wurde mit Maria Kosk, 1930 in Polen geboren, geführt. Sie wurde zusammen mit ihren Schwestern und ihrer Mutter zunächst nach Auschwitz-Birkenau deportiert, dann nach Ravensbrück und nach Buchenwald, von wo die verletzte Mutter und eine Schwester wieder zurück nach Ravensbrück kamen. Maria Kosk blieb mit ihrer 18-jährigen Schwester in Buchenwald, lebte in einer Frauen-Baracke und musste dort zunächst arbeiten.

5. Interviewergebnisse

Die Interviewergebnisse zur Lebenssituation der Kinder lassen sich analytisch in drei Aspekte unterteilen:

Erstens: *Die Vergabe des Status des Kindes* als normative Grenzziehung zwischen Erwachsenen und Kindern durch die SS war sehr heterogen. Jedoch kann zusammenfassend gesagt werden, dass die Zuteilung lediglich ökonomischen Interessen unterlag. War es in Bergen Belsen so, dass Kinder, die unter 14 Jahre alt waren und als solche galten, von der Arbeit freigestellt wurden und bei der Mutter schlafen konnten, wie etwa Esther und Fanny Heymann, sah es in anderen Lagern wesentlich anders aus. Meist war der Status Kind bereits das Todesurteil, da man als solches nicht die physische Kraft besaß, die Zwangsarbeit zu verrichten. Wurde der Körper als arbeitsfähig erklärt, wie etwa bei Maria Kosk, unterstanden die Kinder dem Status eines Erwachsenen und somit im Rahmen des Lagerlebens auch deren Lebensbedingungen. Die Existenz von Kindern, die auch als solche galten, stellte immer einen Sonderfall dar.

Zweitens: Um das *Bild und die Bedingungen von Kindheiten* in nationalsozialistischen Konzentrati-

onslagern beschreiben zu können, muss eine deutliche Verschiebung in dem Konstrukt und Muster der modernen bürgerlichen Kindheit vorgenommen werden. Des Weiteren ist zwischen dem Umgang mit den Kindern bezüglich der SS und der Gruppe der Häftlinge zu unterscheiden.

Kindern wurde seitens der SS keinerlei Schutzraum zugestanden und diese wurden Zeugen und Opfer von existenziellen Bedrohungen wie Misshandlungen, Gewalt, Hunger und Mord. «Ne, ich hab nur Hunger, Hunger, Angst, Hunger, Angst. [...] Man ist kein Mensch» (Interview Koch). Es wurde kein Unterschied gemacht zwischen dem Erleben und Denken der Kinder und dem der Erwachsenen. So schildert Yvonne Koch: «Und dann das schreckliche waren diese Zählappelle. Und das war immer früh morgens, haben sie uns zu den Zählappellen geholt und das in der Kälte. Ich habe nur so dünne Schuhe gehabt und den dünnen Mantel [...] und dann mussten wir gerade stehen und dann war es kalt. Und dann hab ich mal ein bisschen bewegt und dann ist die SS-Frau gekommen und hat mir mit der Peitsche auf die Beine. Und dann waren da die Schäferhunde und dann hat sie gesagt beiss» (Interview Koch). Ihre Lebensräume und Bedingungen waren identisch und auch den Familien wurde keine Intimsphäre gewährt. Yvonne Koch berichtet von der Allgegenwart von Leichen: «das ganze Gelände war voll mit Leichen. Sie konnten nicht ausweichen» (ebd.). Den Kindern wurde keinerlei Raum für eine geschützte Entwicklung geboten und so waren sie Situationen und Herausforderungen ausgesetzt, die sie zuvor nicht kannten oder aber auch nie anders kennen gelernt hatten. Ein Überlebender beschreibt dies: «Everything seems so normal, but not normal in a normal sense. But it's the only life we've ever known» (BV 345, K1).

Die Gruppe der Häftlinge, hier vor allem die Familien oder enge Bezugspersonen, konnten den Kindern diesen Raum ebenfalls nicht ermöglichen. Zwar versuchten Mütter, die Kinder von Leichen und anderen Bedrohungen fernzuhalten, dennoch war es nicht möglich, einen grundsätzlichen Schutzraum aufrecht zu erhalten, auch wenn die Eltern ihren Kindern soviel Schutz wie möglich zu geben versuchten. Fanny und Esther Heymann berichten: «Ja, die Mutter hat uns beisammen gehalten und die Mutter hat für uns gesorgt die ganze Zeit. [...] Die Familie hat zusammengehalten. [...] Ja, sie hat uns doch immer geschützt und sie hat uns bis in die Freiheit [gebracht]. Sie ist nämlich drei Tage später, ist sie gestorben» (Interview Heymann). Die emotionale Bedeutung, welche die Kinder für ihre Eltern hatten, rückte in dieser Notsituation in den Mittelpunkt und die Kinder wurden für ihre Eltern zum Überlebensgrund. Eltern opferten die letzten Kräfte und Gemeinschaften beschlossen die Kürzung der Essensrationen für die Älteren zu Gunsten der Jüngeren (Petz 1993, S. 27). Die Kinder wurden teilweise zu Hoffnungsträgern für das Überleben. Grundsätzlich erwies sich die Bindung zu einer Be-

zugsperson für die Kinder als überlebensnotwendig. «A very important thing in the camp is being in pairs or being with somebody else to look after each other» (BV 305, K3). Jedoch verloren viele Kinder ihre Familie und sie hatten selten das Glück, andere Bezugspersonen zu finden, denn auch der Schutz der Kinder endete an den physischen Grenzen der Häftlinge. Dies wird in dem Interview mit Yvonne Koch besonders deutlich. In einem Lager, wo jede Minute von Angst vor dem Verhungern und Tod geprägt war, war ein Kind dem Kampf jedes Einzelnen um sein Leben schutzlos ausgeliefert. «Das war denen egal ob ich Kind bin. Die wollten weiterleben, die wollten nicht sterben» (Interview Koch). Infolgedessen war es schwierig, Kinder und Erwachsene als differente Gruppe wahrzunehmen, denn die Grenzziehungen verschwammen.

Drittens: Die Kinder mussten in einer Umgebung mit existenziellen Bedrohungen nicht nur für sich Verantwortung übernehmen, sondern auch für andere wie beispielsweise Esther Heymann-Maas für ihre Geschwister. Das Konzentrationslager ist ein Extrembeispiel, an dem sich zeigen lässt, dass das Konstrukt moderner bürgerlicher Kindheit kontextabhängig und fragil ist. Es ist im Lager ausser Kraft getreten und nur in wenigen Situationen konnten Kinder sich selbst Spielräume schaffen, in denen sie *Kindsein* konnten. Während Esther Heymann-Maas eine emotionale Sicherheit durch ihre Familie spürte, musste sie als die Älteste der Geschwister schon früh Aufgaben der immer schwächer werdenden Mutter übernehmen. Die Familie stellte den Mittelpunkt ihres Erlebens dar und Freunde waren keine sichere Konstante im Leben. Maria Kosk hingegen hatte wenig Kontakt zu anderen Kindern, sie lebte unter den Bedingungen einer Erwachsenen und musste arbeiten. Einen ganz eigenen Umgang mit der Situation fand sie im Zeichnen, wo sie ihre Erfahrungen des Alltags aber auch ihre Wünsche und Träume niederlegte. Yvonne Koch schliesslich hatte keinerlei emotionale Sicherheit und lebte ebenfalls unter den Bedingungen einer Erwachsenen. Als einziges Kind in der Häftlingsgruppe erfuhr sie keinerlei Schutz, im Gegenteil sie stand unter ständiger Gefahr von den Erwachsenen ausgenutzt zu werden. Ihr wurde kein individueller Raum als Kind gewährt, sie konnte ihn sich aber auch nicht selber schaffen. Die ständige Angst und ihr physischer Zustand lähmten ihre Kräfte und der Anschluss an Gruppen von Kindern fehlte. «Sie haben, sie können, wenn das so eine Qual ist oder, sie haben kein Bedürfnis zu spielen oder mit jemanden zu sprechen, nichts [...] nichts. Man ist kein Mensch. [...] Das können sie nur ein Kind [fragen], was eben einigermassen Wärme irgendetwas [erfahren hat]» (Interview Koch).

Viertens: Dem *Spiel* kam die Bedeutung zu, einen eigenen kinderulturellen Raum im Lagerleben zu schaffen. Hatten die Kinder eine emotionale Sicherheit durch Eltern, andere Bezugspersonen oder vor allem durch eine Gruppe von Kindern, schafften

sie sich durch das Spielen einen eigenen Raum und so einen eigenen Zugang zu der sie umgebenden Realität. Sie unterwarfen zum Beispiel die tägliche Notwendigkeit des Flöhefangens dem spielerischen Kontext und lösten es so aus seinem verpflichtenden Rahmen. Oder sie integrierten die Gegenstände ihrer Umwelt in ihr Spiel und lösten Leichen von der unmittelbaren Konnotation mit Schrecken und Tod, indem sie sie etwa als Objekte des Zählenlernens verwandten. «Ich war Experte gewesen zu wissen [...] ob jemand der dort liegt schon tot ist oder nicht. Wie ein Arzt, das war ein Spiel» (BV 206, K3). Das Spiel bot den Kindern die Möglichkeit die Realität des Konzentrationslagers auf ihrem kognitiven und emotionalen Niveau begreifbar zu machen. So spielten sie Erfahrungen des Alltags nach, veränderten sie im Spiel oder erschufen eine neue Welt. «Wir warfen Steinchen in ein Loch. Das waren die Leute, die in die Krematorien kamen. Es wurde sogar darüber beraten, wie man die Öfen bauen könnte» (Jiri Steiner in: Meyer 1995, S. 102). Sie lernten die Regeln des Überlebens kennen, ermöglichten sich neue Sicht- und Denkweisen, unterwarfen die Wirklichkeit ihrem Spiel, setzten ihr etwas entgegen oder veränderten sie. So spielten sie Nazi und Jude, kehrten beispielsweise die Machtverhältnisse im Spiel um und begruben Hitler (Eisen 1993, S. 134). Die Kinder befreiten sich von der ihnen zugeschriebenen Ohnmacht, indem sie versuchten der Realität Sinnstrukturen zu verleihen und sich in ihr zurecht zu finden, um ihr nicht zu unterliegen. «I don't remember any shock at all because it was all we knew. And if that's normal, if dead bodies are normal then it's normal. Doesn't everybody have dead bodies around?» (BV 345, K1). Die Kinder schufen sich eigene Räume, in denen sie Momente von Kindsein realisieren konnten. Bedrückenden Verhältnissen und Bedingungen wurde der Ausdruck von Normalität verliehen.

6. Resümee

Feststellen lässt sich, dass die Strukturen von Kindheit in modernen Gesellschaften innerhalb des Konzentrationslagers ausser Kraft gesetzt wurden. Der Status Kind erscheint hier als ein festgelegter normativer Rahmen, der die Bedingungen von Kindheit strukturierte. Kindsein lässt sich als Reaktion auf die Strukturen innerhalb des Lagers beschreiben, welche die Handlungen der Kinder in diesen Rahmen einwies und gleichermaßen den Raum für individuelle Praxen boten. In den nationalsozialistischen Konzentrationslagern ist es einigen Kindern gelungen, sich unter lebensbedrohlichen Bedingungen einen eigenen Raum zu schaffen, in dem sie – zeitweise – zu Akteuren in ihrer Lebenswelt werden konnten. Spiel fand nicht in einem Schutzraum statt, sondern immer *innerhalb* einer hochgradig bedrohlichen Realität. Die Spiele haben nicht nur mit der Konsequenz des Todes gespielt, sondern sie gleichfalls immer mitge-

dacht, denn die gegebenen Lebensbedingungen haben nicht nur das Nichtvorhandensein eines Schutzraumes bedeutet, sondern im schlimmsten Fall auch den Tod.

Eine theoretische Auseinandersetzung mit Kindheiten in nationalsozialistischen Konzentrationslagern hat bisher nur in Ansätzen statt gefunden und sollte dringend ausgebaut werden. Für eine Weiterarbeit bieten sich auch Zeugnisse von Erwachsenen über Kinder, wie etwa Lagerberichte, an. Das grundsätzliche und immer reflektierte Quellenproblem einer akteursorientierten historischen Kindheitsforschung (Becchi 1999) stellt sich in diesem Forschungsfeld in einer besonderen Schärfe. Trotzdem sind vor allem kulturelle Artefakte von Kindern selbst, wie Zeichnungen (Geve 1997; Weissová 1998; Studienkreis deutscher Widerstand 2006) und Spielzeuge, sowie Interviews mit Kindern nach der Befreiung (Tych/Kenkmann/Kohlhaas/Eberhardt 2008) bisher kaum für eine solche Betrachtungen herangezogen worden.

Anmerkungen

- 1 Für die Unterstützung, die kritische Durchsicht und wichtige Anmerkungen zum vorliegenden Text möchte ich Meike Sophia Baader sehr herzlich danken. Der Artikel fasst die Ergebnisse einer Bachelorarbeit zusammen.
- 2 BV bezieht sich auf das Archiv der Gedenkstätte Bergen Belsen und die dort archivierten Videointerviews mit Überlebenden. BV gibt die Interviewnummer an, ausserdem wird die Kassettenummer angegeben.

Quellen

Interview der Autorin mit Fanny Heymann und Esther Heymann- Maas, Gedenkstätte Bergen Belsen, 6. März 2008
 Interview der Autorin mit Yvonne Koch, Celle, 17. März 2008
 Brief von Maria Kosk, Kolobrzeg, 7. Mai 2008
 Archiv der Gedenkstätte Bergen Belsen, Lohheide

Literatur

Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. München 2007
 Assmann, Aleida: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München 2006
 Amberg, Lucia: Wissenswerte Kindheit. Zur Konstruktion von Kindheit in deutschsprachigen Enzyklopädien des 18. Jahrhunderts. Bern 2004
 Andresen, Sabine: «Sozialisten werden nicht geboren, sondern erzogen.» Kindheit und Politik – Pionierbiographien der DDR. In: Imbke Behnken/Jürgen Zinnecker (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber 2001, S. 998–1015
 Andresen, Sabine: Kindheit als Dispositiv. Ein Zugang erziehungswissenschaftlicher und historischer Kindheitsforschung. In: Ludwig Pongatz/Michael Wimmer (Hrsg.): Nach Foucault: diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden 2004, S. 158–175
 Baader, Meike Sophia: «Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuität in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7(2004), H. 2, S. 416–430
 Bamberger, Edgar/Ehmann, Annegret (Hrsg.): Kinder und Jugendliche als Opfer des Holocaust. Dokumentation einer internationalen Tagung in der Gedenkstätte Haus der Wannseekonferenz 12. bis 14. Dezember 1994. Heidelberg 1994
 Bechi, Egle: Kinder, die schreiben und Kinder, über die man schreibt. In: Michael-Sebastian Honig/Andreas Lange/Hans Rudolf Leu (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim/München 1999, S. 81–96

Brenner-Wonschick, Hannelore: Die Mädchen von Zimmer 28. Freundschaft, Hoffnung und Überleben in Theresienstadt (2004). München 2006
 Bühler-Niederberger, Doris: Ungleiche Kindheiten – alte und neue Disparitäten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (2009), H. 17, S. 3–8
 Dwork, Deborah: Die Kinder mir dem gelben Stern. Europa 1933–1945. München 1994
 Eisen, George: Spielen im Schatten des Todes – Kinder und Holocaust. München 1993
 Geve, Thomas: Es gibt hier keine Kinder. Auschwitz, Gross-Rosen, Buchenwald. Zeichnungen eines kindlichen Historikers. Göttingen 1997
 Gloger-Tippelt, Gabriele/Tippelt, Rudolf: Kindheit und kindliche Entwicklung als soziale Konstruktionen. In: Bildung und Erziehung (1986), H. 39, S.149–165
 Honig, Michael-Sebastian: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main 1999
 Hurrelmann, Klaus/Bründel, Heidrun: Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim/Basel/Berlin 2003
 Kasjanowa, Walentina: Das schreckliche Wort Krieg. In: Inge Gerlinghoff/Brigitte Domrath (Hrsg.): Die getötete Kindheit. Erinnerungen ehemaliger Kinderhäftlinge in faschistischen Konzentrationslagern. Berlin 2003, S. 29–37
 Klüger, Ruth: Weiter leben – Eine Jugend. Göttingen 1994
 Koch, Yvonne: Die Handschuhe. Was Anne Frank nicht mehr schreiben konnte – Erinnerung an Bergen-Belsen. In: Uwe Bader et al. (Hrsg.): Häftlingengesellschaft. Dachau 2005, S. 114–129
 Kolb, Eberhard: Bergen Belsen 1943–1945 (1962). Göttingen 1988
 Lenzen, Dieter (2001a): Kinderkultur. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Band 2. Reinbek bei Hamburg 2001, S. 823–829
 Lenzen, Dieter (2001b): Kindheit. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Band 2. Reinbek bei Hamburg 2001, S. 845–859
 Marotzki, Winfried: Qualitative Biographieforschung. In: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2008, S. 175–186
 Meyer, Alwin: Die Kinder von Auschwitz. Göttingen 1995
 Mouritsen, Flemming: Child culture – play culture. In: Flemming Mouritsen/Jens Qvortrup (Hrsg.): Childhood and Childrens Culture. Odense 2002, pp. 14–42
 Neumann, Karl: Zum Wandel der Kindheit vom Ausgang des Mittelalters bis an die Schwelle des 20. Jahrhunderts. In: Manfred Marckfka/Bernhard Nauck (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993, S. 191–218
 Oberski, Jona: Kinderjahre. Zürich 1978
 Oerter, Rolf: Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. Weinheim/Basel 1999
 Petz, Bernhard: Kinder und Jugendliche im Konzentrationslager Mauthausen. In: Wolfgang Benz/Barbara Distel (Hrsg.): Die Verfolgung von Kindern und Jugendlichen. Dachau 1993, S. 71–90
 Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart 1969
 Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel: Psychologie des Kindes. München 2004
 Qvortrup, Jens: Die soziale Definition von Kindheit. In: Manfred Marckfka/Bernhard Nauck (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993, S. 109–124
 Rahe, Thomas: Aus rassischen Gründen verfolgte Kinder im Konzentrationslager Bergen Belsen. Eine erste Skizze. In: Edgar Bamberger/Annegret Ehmann (Hrsg.): Kinder und Jugendliche als Opfer des Holocaust. Dokumentation einer internationalen Tagung in der Gedenkstätte Haus der Wannseekonferenz. 12. bis 14. Dezember 1994. Heidelberg 1997, S. 129–143
 Richter, Dieter: Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt am Main 1987
 Rosenbaum, Heidi: Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt am Main 1982

- Sager, Christin: Die «Geschichte der Kindheit». In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 14(2008), H. 2, S. 71–75
- Schmid, Pia: Kinderkulturen als Forschungskonstrukt. In: Zeitschrift für Pädagogik 52(2006), H. 1, S. 127–148
- Schulze, Theodor: Rekonstruktion der Kindheit in autobiographischen Texten. In: Imbke Behnen/Jürgen Zinnecker (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber 2001, S. 167–181
- Stargardt, Nicholas: Kinder in Hitlers Krieg. München 2006
- Studienkreis deutscher Widerstand: Kinder im KZ Theresienstadt – Zeichnungen, Gedichte, Texte. Katalog der Ausstellung. Frankfurt 2006
- Sutton-Smith, Brian: Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports. Schorndorf 1978
- Tas, Jaques: Psychical Disorders among Inmates of Concentration Camps and Repatriates. In: Psychiatric Quarterly 20(1951), pp. 679–690
- Tych, Feliks/Kenkmann, Alfons/Kohlhaas, Elisabeth/Eberhardt, Andreas (Hrsg.): Kinder über den Holocaust. Frühe Zeugnisse 1944–1948. Berlin 2008
- Verolme, Hetty E.: Wir Kinder aus Bergen Belsen. Weinheim/Basel 2005
- Wagner-Winterhager, Luise: Sozialgeschichte der Kindheit. In: Karl Neumann (Hrsg.): Kindsein – Zur Lebenssituation von Kindern in modernen Gesellschaften. Göttingen 1981, S. 50–61
- Weissová, Helga: Zeichne, was du siehst – Zeichnungen eines Kindes aus Theresienstadt/Terezin. Niedersächsischer Verein zur Förderung von Theresienstadt/Terezin e.V. (Hrsg.). Göttingen 1998
- Wudtke, Hubert: Spiel. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Band 2. Reinbek bei Hamburg 2001, S. 1433–1440

Warum die Schlange nicht sprechen darf ...

Die Veränderung der Kinderbibeln in Bezug auf Absicht und Didaktik

(Red.) Lehrmittel werden in der Bildungsforschung ganz allgemein stiefmütterlich behandelt. Besonders störend wird diese Marginalisierung bei den wohl erfolgreichsten Lehrmitteln seit der Frühen Neuzeit, dem Katechismus und der Kinderbibel. Gerade letztere ist ein Paradebeispiel dafür, wie sich – von einem eigentlich vorgegebenen «Wissenskorpus» ausgehend – anthropologische, ethische und didaktische Entwicklungen rekonstruieren lassen können. Der Artikel gibt einen Einblick in die lange Geschichte der Kinderbibeln im deutschsprachigen Raum und richtet dabei den Fokus auf die Veränderungen in Absicht und didaktischer Umsetzung der jeweiligen Kinderbibel.

■ Marcel Naas

Kinderbibeln – eine vergessene Quelle der historischen Bildungsforschung

Seit Jahrhunderten werden Kinderbibeln privat oder in der Schule eingesetzt, um biblische Geschichten kindgerecht zu vermitteln. Dabei

sollen Kinderbibeln einerseits unterhalten, andererseits aber auch lehrreich sein. Ihre pädagogischen Absichten manifestieren sich dabei in der Auswahl der Geschichten, der Sprache, den Bildern, Kommentaren, Fragen und Lehren, welche wiederum die implizite Konzeption des Kindes der jeweiligen Autoren widerspiegeln.

In den letzten 200 Jahren sind ungefähr 500 deutschsprachige Kinder- und Schulbibeln erschienen (Reents 2001, S. 1008). Angesichts dieser Fülle von Publikationen ist es erstaunlich, dass der Begriff «Kinderbibel» in den meisten pädagogischen Lexika gar nicht vorhanden ist. Zum Teil finden sich Einträge unter dem Begriff «Schulbibel» oder «Biblische Geschichte», aber auch diese Einträge sind eher spärlich vorhanden. Die Pädagogik scheint sich auf den Religionsunterricht und dessen Geschichte zu konzentrieren und das Feld der religiösen Lehrmittel der Theologie, der Religionspädagogik und der Kinder- und Jugendliteratur überlassen zu haben, wo in den Lexika deutlich mehr und auch ausführlichere Beiträge zu oben genannten Begriffen zu finden sind. Auch in der pädagogischen Forschung sind Kinderbibeln kein Thema. Kinderbibeln als Lehrmittel oder zumindest als Medium allgemeiner Bildung stellen allerdings eine äußerst interessante historische Quelle dar, um Aufschluss über die herrschende Moral und die didaktischen Konzepte ihrer Vermittlung an Kinder zu erhalten.