

Wiebke von Bernstorff und Susanne Blumesberger

Kinder- und Jugendliteratur des Exils unter Gendergesichtspunkten

Ein Überblick über Deutschland und Österreich

Zusammenfassung: Die Kinder- und Jugendliteratur des Exils entsteht vor dem Hintergrund des Nationalsozialismus in der Zeit zwischen 1930 und 1950 unter jeweils unterschiedlichen Bedingungen in den jeweiligen Exilländern der deutschsprachigen Emigration dieser Zeit. Unter gendertheoretischer Perspektive werden drei Diskursstränge durch das breit gefächerte Textkorpus verfolgt. Die Frage nach demokratischen Organisationsformen wird im Kontext von Banden-, Detektiv- und Inselromanen aufgegriffen. In diesem Kontext werden in den Texten Fragen nach der Gleichberechtigung der Geschlechter diskutiert. Die Auseinandersetzung mit den Jugendidealen des Nationalsozialismus zeigt sich besonders deutlich im Diskursstrang des Antimilitaristischen. Hier sind die Figurengestaltungen für die Diskussion von Männlichkeit und Weiblichkeit ausschlaggebend. Als dritte Diskurslinie entfaltet sich ein Bild von Kindheit, das Spiel, Kreativität und Eigenwertigkeit dieser Phase betont. Damit verknüpft ist häufig ein spielerischer literarischer Umgang mit Geschlechternormen in der Konstruktion der Texte.

1 Einleitung

Spricht man von Exilliteratur oder der Literatur des deutschsprachigen Exils war bis in die 1990er Jahre hinein zumeist Literatur von deutschsprachigen Autor*innen gemeint, die aus unterschiedlichen Gründen zwischen 1933 und 1945 aus Deutschland und Österreich, später dann auch aus den europäischen Exilzentren Prag, Paris, Dänemark und den Niederlanden fliehen mussten. Das *Handbuch der deutschsprachigen Exilliteratur – Von Heinrich Heine bis Herta Müller* von 2013 setzt dagegen bewusst auf eine Ausweitung und Generalisierung des Exilbegriffs und steht damit exemplarisch für Forschungsansätze, die Exil in allgemeinmenschlicher, zunächst nicht historisch kontextualisierter Perspektive verstehen. Im Folgenden liegt der Fokus aber, der diachronen Perspektive des vorliegenden Handbuchs folgend, auf der Kinder- und Jugendliteratur deutschsprachiger Autor*innen etwa aus der Zeit von 1930 bis 1950, die im Exil verfasst oder veröffentlicht wurde. Auch mit dieser Einschränkung ist die Frage, welche Autor*innen und welche Texte zur Kinder- und Jugendliteratur des Exils gehören, in der Forschung nicht abschließend geklärt. Das liegt unter anderem daran, dass dieses literarische Feld von einer großen Diversität gekennzeichnet ist und weder die zeitlichen und räumlichen Koordinaten noch die Zuordnung der Autor*innen zum Exil eindeutig festzumachen sind (vgl. zum ‚Nachexil‘ Mikota 2020). In jedem Exiland

entwickelten sich eigene Strukturen und damit unterschiedliche Rahmenbedingungen (Benner 2015, 82). Wann beginnt oder endet das Exil für eine Autorin oder einen Autor? Gehören Texte, deren Autor*innen im Exil leben, die aber in Deutschland oder Österreich veröffentlicht wurden, dazu? Was ist mit Texten, die aufgrund der Exilsituation nie, erst sehr viel später oder nicht auf Deutsch geschrieben oder veröffentlicht wurden? Welchen Status billigt man Übersetzungen, zum Beispiel von Märchen, in die Sprache des Ziellandes zu? Das sind nur einige Fragen, die zum Teil kontrovers diskutiert werden. Für die folgenden Ausführungen schließen wir uns der breit gefassten Definition von Petra Josting an, die in *Kinder- und Jugendliteratur 1933–1945. Ein Handbuch* alle oben genannten Textarten zur „Kinder- und Jugendliteratur deutschsprachiger ExilautorInnen“ zählt (Josting 2005b, Sp. 837). Obwohl schon sehr früh auf die Bedeutung der Kinder- und Jugendliteratur des Exils durch Alex Wedding mit ihrem Beitrag „Kinderliteratur“ in der Exilzeitschrift *Das Wort* (1937), durch Franz C. Weiskopf (1947) und später zum Beispiel durch Guy Stern (1991) – alle selbst Exilant*innen – hingewiesen worden ist, bleibt die intensive Beschäftigung mit dieser bis heute in der (Exil-)Forschung ein Desiderat (Bernstorff 2012, 320; Blumesberger 2020, 48).

Insgesamt ist festzuhalten, dass im Exil eine Vielfalt an literarischen Formen und Themen in der Kinder- und Jugendliteratur entstand. Daher hat es eine ganze Reihe von Versuchen gegeben, dieses vielgestaltige literarische Feld thematisch oder politisch-ideologisch einzugrenzen. Dirk Krüger zum Beispiel bezeichnet die Kinder- und Jugendbücher des Exils als „Protest und Alternative gegen die auf Rassenhass, Unmenschlichkeit, Völkerfeindschaft und Kriegsbereitschaft zielende Kinder- und Jugendliteratur im nationalsozialistischen Deutschland“ (Krüger 2007, 14; vgl. a. Kaminski 1990, 298) und greift damit die von Stern bereits 1993 formulierte These von der Widerständigkeit der Kinder- und Jugendliteratur des Exils auf:

Was den gemeinsamen Nenner und Wert dieser trotz allem entstandenen Exilliteratur im politischen Kontext ausmacht, ist ihr eindeutiges oppositionelles Engagement. Wurden die repressiven Nazijugendorganisationen innerhalb des Dritten Reichs verherrlicht, so versuchte ein Exil-Jugendbuch den Nimbus zu zerstören. [...] Verherrlichte die Naziliteratur Nationalsozialismus, Konformismus und Krieg, so stellten die Exilanten dem humanistische, kosmopolitische und menschenrechtliche Gedanken entgegen. (Stern 1993, 299)

Diese These ist nicht unwidersprochen geblieben. Josting weist darauf hin, dass nicht sämtliche Texte, die im Exil erschienen, widerständigen Charakter hatten, viele durften nur deshalb nicht im nationalsozialistischen Österreich oder Deutschland erscheinen, weil die Urheber*innen jüdischer Abstammung waren (Josting 2008 Sp. 299).¹ Josting wie auch Fernengel (2008) weisen als verbindendes Element auf das moderne Kinderbild in der Kinderliteratur des Exils hin. In vielen Texten werden

¹ Julia Benner verwendet in ihrer Studie für Werke, die sich gegen den Nationalsozialismus richteten, den Begriff „kontrafaschistisch“, weil „antifaschistisch“ oft für antikapitalistische und proletarisch-revolutionäre Texte verwendet wird, die keinen direkten Bezug zum Nationalsozialismus haben (Benner 2015, 22).

progressive pädagogische Strömungen der 1920er Jahre auch sozialistischer Färbung aufgenommen und literarisch verarbeitet. Für Österreich wäre zum Beispiel der pazifistische Roman von Adrienne Thomas *Die Katrin wird Soldat. Ein Roman aus Elsaß-Lothringen* (1930) und die *Die Perlmutterfarbe* (1948) von Anna Maria Jokl zu nennen.

Aus Deutschland ging die Pädagogikprofessorin Anna Siemsen ins Exil: Ihre Konzepte zum Beispiel für eine Berufsrundausbildung auch für Mädchen (Siemsen 1930) und die Ideen der *Kinderfreunde* können als gedanklicher Hintergrund für die Bilder von (Reform-)Schulen und die Repräsentation von Kindergruppen in der Kinderliteratur des Exils angenommen werden. Kurt Löwenstein, Mitbegründer der SPD-nahen Bewegung *Kinderfreunde*, trat in *Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft* (1924) für eine Erziehung „vom Kinde aus“ (1976, 100) ein. Die *Kinderfreunde* hatten im Sommer 1927 ein Zeltlager mit 2.300 Kindern organisiert. In dieser „Kinderrepublik Seekamp“ gab es keine Geschlechtertrennung in den Zelten, die Kinder waren für alle Belange selbst verantwortlich und organisierten sich demokratisch. Die *Kinderfreunde* warben für einen Abbau von Hierarchien zwischen Erwachsenen und Kindern und vertraten ein demokratisches Erziehungsideal. Diese neuen Organisationsformen und die radikale pädagogische Kehrtwende, die darin lag, Erziehung durch ein Denken „vom Kinde aus“ zu ersetzen, prägte die Kinderliteratur der folgenden Jahre.

Auf den Prüfstand kamen diese und ähnliche (sozial-)demokratische Konzepte ab 1931 in der Zweiten Spanischen Republik, die eine umfassende Alphabetisierung und Bildung der Bevölkerung zur Hauptaufgabe ihrer Regierungsarbeit machte. Auf diese pädagogische Revolution und ihre Wirkung wird in Reportagen und Berichten aus Spanien vor und während des Bürgerkriegs ausführlich eingegangen. In der Einrichtung von (koedukativen) Internatsschulen für verwaiste und geflüchtete Kinder, in der Erwachsenenbildung und den Alphabetisierungskampagnen sah man den Modellfall sozialistischer, demokratischer Erziehung in die Tat umgesetzt. Anna Siemsen zum Beispiel schreibt aus dem spanischen Bürgerkrieg über die Kinderheime:

Ungezählte Tausende von Kindern lernen zum erstenmal die Schönheit und den Reichtum der Erde, zum erstenmal ein gesundes und sicheres Leben kennen, erfahren zum erstenmal, was Technik und Kunst zu leisten vermögen, um das Menschenleben zu erleichtern und zu verschönern und erleben eine freie Gemeinschaft. [...] Die Erfahrung dessen, was ein menschenwürdiges Leben ist, wird in ihnen bleiben und sie treiben, es zu erobern ... für sich und andere. Es ist gewiß noch niemals ein solch gewaltiges soziales Experiment gemacht worden. (Siemsen 1939, 78–79)

Typisch für eine sozialistisch-humanistische Pädagogik ist die Ambivalenz, mit der Siemsen auf die Soldatinnen der Revolutionsarmee schaut. Bei aller Fortschrittlichkeit ihrer pädagogischen Konzepte und der Forderung nach umfassender Berufsbildung für Mädchen kritisiert sie doch das ideologisierte Bild der kämpfenden Frauen im Bürgerkrieg:

Zu Beginn des Krieges sah man überall die Bilder der Milizionärinnen. Eine lebende Milizionärin ist mir in Spanien nicht begegnet. [...] Wo sind die Milizionärinnen geblieben? „Sie sind aufgerieben“, sagte man an der Front, „aufgerieben schon in den ersten Monaten.“ Man hat sie aber

auch von der Front zurückgezogen, weil die Sache sich eben doch als ein mehr oder weniger ernstes Spiel erwies. [...] Gewiß haben es viele unter ihnen ernst genug gemeint und das mit ihrem Tod bewiesen. [...] Heute sind die Frauen überall in der Retraguardia, in der Heimatfront, und ihre Arbeit hier, unentbehrliche Arbeit, kann gar nicht hoch genug veranschlagt werden. (Siemens 1939, 48–49)

Die propagandistische Vereinnahmung der Frauen als Kämpfer*innen wird von Siemens mit der Realität des Krieges konfrontiert. In ihrer Kritik drückt sich ein bürgerlich-humanistischer und traditioneller Vorbehalt gegen die radikale Modernisierung des Frauenbildes als Kämpferin und Kameradin sowohl im kommunistischen als auch im nationalsozialistischen Kontext aus. Die Modernisierung der Vorstellungen von Weiblichkeit durch die revolutionären Bewegungen seit der russischen Revolution von 1917 und in den folgenden Jahren hat zwar einerseits in der Pädagogik zu wichtigen Reformen geführt, diente aber im Kontext der totalitären Systeme und des Weltkriegs vor allem der Rekrutierung massenhafter billiger Arbeitskraft von Frauen. Im Gegenzug kam es im Kontext des Exils häufig zu einer Mythologisierung der Frau als im Hintergrund versorgende und für das Weiterleben stehende Kraft. Beispielhaft für diese Tendenz steht Anna Seghers' Essay „Frauen und Kinder in der Emigration“ (1938). Diese Art der Mythologisierung entsprang in der Situation des Exils häufig dem Bedürfnis nach positiven Gegenbildern zur Kriegsrealität,² ist aber lange Zeit von der Exilforschung unreflektiert übernommen worden (vgl. Lühe 1996). Die Annahme lautete, die exilierten Frauen hätten sich als anpassungsfähiger und widerstandsfähiger erwiesen als die Männer und hätten diese zum Beispiel durch Putzjobs und andere ‚niedere‘ Arbeiten durchgebracht. Die unreflektierte Übernahme solcher Bilder in der Forschung versperrt den Blick auf die tatsächlichen Lebensbedingungen von Frauen und Männern im Exil, so zum Beispiel die der Frauen, die alleine ins Exil gingen, und verdeckt die Machtkonstellationen, deren Ergebnis sie sind.

Die beschriebene Ambivalenz in Bezug auf das Bild der modernen Frau als (kämpfende) Kameradin des Mannes schlägt sich auch in der Kinderliteratur des Exils nieder. Die Themen Koedukation und Gleichberechtigung werden in diesen Texten häufig mit der Frage nach der jeweiligen Rolle der Kinder im Kontext einer Gemeinschaft verknüpft und dabei manchmal genderspezifisch oder auch genderunspezifisch ausbuchstabiert.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass bei aller Vielgestaltigkeit der Kinder- und Jugendliteratur des Exils, der politischen Positionen ihrer Autor*innen und ihren von Exilort zur Exilort unterschiedlichen Schreib- und Lebensbedingungen die Situation im nationalsozialistischen Deutschland und Österreich sowie die Prämissen nationalsozialistischer Erziehung und literarischer Produktion den Hintergrund für die Produktion der Kinderliteratur des Exils bildeten. Hopster et al. haben für die in Deutschland und Österreich produzierte Kinderliteratur zwischen 1933 und

² Zu Anna Seghers vgl. Bernstorff 2006.

1945 zeigen können, dass die Übergänge zwischen nationalsozialistischer und nicht-nationalsozialistischer Kinder- und Jugendliteratur fließend sind:

Das Projekt hat gezeigt, daß eine Abgrenzung von nationalsozialistischer und nicht nationalsozialistischer KJL bei einem Großteil der insgesamt erschienenen Titel nicht oder nur bedingt möglich ist. (Hopster et al. 2001, 4)

Im Umkehrverfahren gilt das auch für die Kinderliteratur des Exils, in der die Unterscheidung zwischen anti-nationalsozialistischer und unpolitischer Literatur nicht eindeutig zu treffen ist. Die jeweiligen örtlichen und biographischen Kontexte, in denen die Kinderliteratur des Exils entstanden ist, sind so divers, dass eine politische oder anders geartete Eingrenzung dem Korpus nicht gerecht werden würde. Nimmt man aber den zeitgenössischen Hintergrund des Nationalsozialismus, des Spanischen Bürgerkriegs und des Zweiten Weltkriegs ernst, können unter gendertheoretischer Perspektive drei wichtige Diskursstränge genannt werden, die sich als mögliche Wege durch das breite und diverse Textkorpus der Kinder- und Jugendliteratur des Exils anbieten.

2 Zentrale Diskursstränge der Exilliteratur (Wiebke von Bernstorff)

2.1 Das Demokratische

Die literarische Repräsentation von demokratischen Ideen findet anhand von verschiedenen Motiven statt. Neben dem bereits genannten Bandenmotiv (Balázs, Jokl, Lazar, Tetzner, Rewald, Steffin, Gmeyer), häufig im Genre der Detektivgeschichte (Zimmering, Mann), sind auch die Inselgeschichten, in denen sich eine Kindergruppe selbstständig organisieren muss, um zu überleben, prominent vertreten (Lobe, Tetzner, Wedding, Faber du Faur, Seidlin/Plant). Die Kindergruppen sind zumeist divers zusammengesetzt, was Klassenzugehörigkeit, Alter, Nationalität und Geschlecht angeht, und müssen Wege (er-)finden, diese Diversität friedlich miteinander zu verhandeln und auszutarieren. Im Hintergrund steht zumeist eine ideale Vorstellung von Demokratie, teilweise mit sozialistischem Akzent. Den kulturhistorischen und pädagogischen Hintergrund dazu bilden sowohl Ansätze der Reformpädagogik und der Jugendbewegung als auch Ideen der sozialistischen Pädagogik (Anna Siemsen), der *Kinderfreunde* (Kurt Löwenstein, Anton Afritsch, Adelheid Popp, Anton Tesarek, Max Winter) und des *Roten Wien* (Otto Glöckel, Otto Felix Kanitz) (vgl. Göttlicher 2020), in denen die Ideen zu einer demokratischen Erziehung mit Koedukation und ersten Vorstellungen von einer möglichen Gleichberechtigung der Geschlechter verbunden wurden.

2.2 Das Antimilitaristische

Bedeutsam im Kontext von Fragen nach Genderkonstrukten ist außerdem eine häufig zu findende antimilitaristische Haltung, die im Gegensatz zur „Militarisierung der Jugendliteratur“ (Hall 2017, 99) in Deutschland und Österreich ab 1933 steht und daher auch als kontrafaschistisch (vgl. Benner 2015) bezeichnet werden kann. Der Gegenentwurf der Kinderliteratur des Exils findet sich besonders in den Bildern von (jugendlicher) Männlichkeit und in der Ablehnung der Kriegsverherrlichung. Aber auch die Mütterideologie und das Frauenbild, wie bei Siemsen schon zu sehen war, spielen in diesem Kontext eine Rolle. Das diskursive Element des Antimilitaristischen findet literarisch besonders auf der Ebene der Figurengestaltung seinen Ausdruck. Die Protagonist*innen der Texte sind keine unpersönlichen Held*innen, wie sie in der Kinder- und Jugendliteratur des Nationalsozialismus zu finden sind (vgl. Josting 2005a), sondern Menschen mit Fehlern und Schwächen. In der sozialistisch geprägten Kinder- und Jugendliteratur des Exils wird zum Teil die Idee vom Kampf gegen den Faschismus aus der Weimarer Republik, der Zwischenkriegszeit in Österreich und später dem Spanischen Bürgerkrieg weiter tradiert, sodass sich hier am ehesten noch Metaphern und Erzählkonstruktionen finden, die militaristisches Denken repräsentieren, wie zum Beispiel in Balázs' *Heinrich beginnt den Kampf*. Das ‚Opfer‘ des ‚Helden‘ geht aber auch hier zumeist nicht über das Zurückstecken von eigenen Bedürfnissen und das Aushalten von (kurzzeitigen) körperlichen Entbehrungen hinaus (Wedding 1936).

2.3 Die Bedeutung des (literarischen) Spiels auch mit Geschlechternormen

Versteht man die Herstellung von (Geschlechts-)Identität mit Butler als performativen Akt, ist Sprache als Medium der performativen Herstellung von Geschlecht sowie die Reflexion über genau diesen Umstand zentral für die Frage danach, wie Gender in und durch literarische Texte hergestellt wird. In der Kinder- und Jugendliteratur des Exils wird teilweise an die literarische Moderne der 1920er Jahre angeknüpft, wodurch reflexive Momente der Sprachverwendung in die Texte inkorporiert werden. Sehr häufig sind Rahmenerzählungen als direkte Leser*innen-Ansprachen, die Antwort auf die Frage geben, warum eine Geschichte erzählt wird. Aber auch in den Geschichten selbst wird das Erzählen zum Thema gemacht. Dabei treten häufig Erwachsene als Erzähler*innen auf. Die Reflexion von Rahmen- und Binnenhandlung wird gespiegelt in einem Erzählen, das zwei Ebenen unterscheidet und zugleich reflektiert miteinander verbindet: die der Erwachsenen und die der Kinder. Im Rahmen einer häufig als ‚Pädagogik der Humanität‘ bezeichneten Vorstellung dürfen Kinder Kinder sein. Auch das literarische Motiv vom ‚ewigen Kind‘ findet sich in den Texten (vgl. Ewers 1985; vgl. zu diesem Aspekt bei Gmeyner: Werner 2006). Erwachsene treten als Helfer*innen und Erzähler*innen auf, ihre Vorbildfunktion ist häufig gekoppelt mit untypischem Ge-

schlechterrollenverhalten. Viele Mutterfiguren arbeiten zum Beispiel, und Vaterfiguren werden als fürsorglich charakterisiert. Maßgeblich ist die Darstellung von Kindern als Kinder mit ihren spezifischen und individuellen Bedürfnissen und nicht als Verkörperung einer entindividualisierten jugendlichen Heldenhaftigkeit, wie sie sich in der Literatur des Nationalsozialismus findet (vgl. Josting 2005a). In diesem Feld geht die Spannbreite von Repräsentationen von Kindheit als ‚heiler Welt‘ bis hin zu realistischen Darstellungen des Kindes in seiner sozialen Umwelt, die zu Infragestellungen von (Geschlechter-)Rollen führen können, wie beispielsweise bei Mira Lobe.

Die Anknüpfung an die modernen Erzählformen sowie die in der Situation des Exils erforderlichen Akkulturationsleistungen der Schriftsteller*innen führten zur Entwicklung oder Modernisierung von Genres wie zum Beispiel dem der ‚Faction‘ (vgl. Stern und Sumann 1995). Musiker- und Künstlerbiographien oder Sachbücher für Kinder, beispielsweise von Marie Neurath, die für den kinderliterarischen Markt des Exillandes verfasst wurden, sind durch moderne erzählerische Verfahren und Experimente geprägt und bilden einen großen Anteil an der kinderliterarischen Produktion im Exil. Tradierte Genres wie die Abenteuergeschichte (Tetzner, Wedding) und die Robinsonade (Lobe, Tetzner) werden in der Kinderliteratur des Exils weiterentwickelt. Mit den Theaterstücken *Wenn er einen Engel hätte* und die *Geisteranna* geht Margarete Steffin in der Dramatik für Kinder neue, anspruchsvolle Wege.

2.4 Erika Manns *School for Barbarians* (1938) / *Zehn Millionen Kinder. Die Erziehung der Jugend im Dritten Reich* (1938)

An Erika Manns *School for Barbarians* (1938, dt. *Zehn Millionen Kinder. Die Erziehung der Jugend im Dritten Reich*) können die oben genannten die Kinder- und Jugendliteratur des Exils prägenden Diskurslinien in Bezug auf Genderfragen exemplifiziert werden. Mann, die neben Lisa Tetzner zwischen 1933 und 1945 am häufigsten übersetzte Autorin von Kinder- und Jugendliteratur des Exils (Josting 2005b, Sp. 866), war 1937 bei dem Versuch, die europäische Erfolgsgeschichte ihres politischen Kabaretts *Die Pfeffermühle* in den USA fortzusetzen, gescheitert. Ihre politische Aufklärungsarbeit setzte sie in der Folge durch eine intensive Vortragstätigkeit, die sie quer durch die Vereinigten Staaten führte, fort. In Kirchen, *Women's Clubs*, Volkshochschulen, vor Flüchtlingskomitees und (jüdischen) Wohlfahrtsorganisationen hielt sie Vorträge zu tagesaktuellen politischen Themen. Ihre *Lectures* zum Beispiel über Erziehung, die Situation der Frauen im Nationalsozialismus oder die vom ‚Hitler-Regime‘ ausgehende Kriegsgefahr hatten großen Erfolg und dienten der Mobilisierung gegen den deutschen Faschismus. Mann, die bis 1933 bereits zwei Kinderbücher veröffentlicht hatte, ließ die Erfahrungen ihrer Vortragstätigkeit in *School for Barbarians* einfließen. Der Bestseller auf dem amerikanischen Markt erschien im gleichen Jahr unter dem Titel *Zehn Millionen Kinder. Die Erziehung der Jugend im Dritten Reich* im Amsterdamer Exilverlag Querido auf Deutsch. Erika Mann verarbeitete mannigfaltiges dokumentarisches Material und bettete dieses in selbst erlebte Geschichten ein. Wie auch Maria

Leitner in ihren Reportagen und Essays aus und über Deutschland (vgl. Leitner 2014) recherchierte, benutzte Mann unter anderem Schulerlasse, Lehrerbegleithefte, Fibeln, nationalsozialistische Kinderbücher, Texte aus dem *Stürmer* und präsentierte Auszüge aus *Mein Kampf*. Faction, eine Mischung aus Faktizität und Fiktionalität, ist als Genrebezeichnung für diesen und ähnliche (Exil-)Texte vorgeschlagen worden (Stern und Sumann 1995). Die Dokumente zeigen unmissverständlich, worauf die nationalsozialistische Vereinnahmung von Kindheit und Schule zielte. So heißt es gleich zu Beginn:

Keine Menschengruppe aber im besonderen wurde so sehr, so entscheidend erfaßt von den Wandlungen, welche die Nazi-Diktatur im Leben ihrer Untertanen vornahm, wie die Kinder. Denn während der erwachsene Deutsche zwar *erstens* Nationalsozialist zu sein hat, zweitens aber doch vorläufig noch Ladenbesitzer oder Fabrikant sein mag, ohne daß sein Laden oder seine Fabrik verstaatlicht worden wären, ist das deutsche Kind schon heute ein Nazi-Kind und nichts weiter. (Mann 2007, 21)

Die Entscheidung der Autorin für die ausführliche Darstellung der *Erziehung der Jugend im Dritten Reich* erwächst aus dem Bewusstsein für die totalitäre Struktur des Systems, die sich besonders an den Kindern zeigt. Um ihren (amerikanischen) Adressat*innen ein Bild davon zu vermitteln, wie die Kinder in das totalitäre System hineinerzogen werden, betrachtet sie alle Erziehungsinstitutionen des Lebens im Nationalsozialismus und nimmt Familie, Schule und „Staatsjugend“ (Mann 2007, 134) in den Blick. Das dokumentarische Material, das ihr die „reinste Übelkeit“ (Lühe 2007, 202) bereitet, wird eingebettet in fikionalisierte Erzählungen von Kindern, Müttern und Vätern in ihrem nationalsozialistischen Alltag, in dem keine Zeit mehr ist für ein gemeinsames Abendbrot oder gemeinsame Stunden des Erzählens und des Spiels. Sie schildert auch, wie der Vater eines kränkenden Jungen vor dem „Pimpfenführer“ (Lühe 2007, 206) kapituliert, weil er einsehen muss, dass sein Bemühen, seinen Sohn vor den auszehrenden Wehrübungen zu schützen, dem Jungen nur schaden wird. Die Gedanken des jüdischen Mädchens, das sich für seine jüdischen Eltern schämt und trotz ihrer Liebe zu ihnen gerne ohne diesen ‚Ballast‘ mit den anderen Kindern spielen würde, werden imaginiert. Dokumentarisches Material und fikionalisierte Erzählung werden verbunden, wenn beispielsweise von der Lektüre einer Figur berichtet wird. Hier ist es eine Mutter, die gerade in einer Broschüre für Mütter ein Gedicht gelesen hat:

„Auf seiner durchschossenen Brust man fand
Eine Locke, grau mit verblichenem Band.
Darauf eine Inschrift zeigte sich:
Mein lieber Sohn, ich bete für Dich.“
[...]

Sie geht hinüber in sein Zimmer, die Mutter, um zu sehen, ob er schläft. Da liegt er, flach auf dem Rücken, Stiefel und Hosen hat er auf den Boden geworfen, das braune Hemd klebt ihm noch am Leibe. [...] Um die Hand hat er ein Taschentuch gewunden, etwas Blut sickert nach außen. Dieser da gehört nicht mir, weiß die Mutter, er gehört dem Staat, der ihn in den Krieg schicken wird, sobald er groß ist, dem Staat, der ihn mir jetzt schon entfremdet und weggenommen hat, der ihn

marschieren und schießen läßt und der ihn gelehrt hat, daß die Treue zum Staat über alles geht, – auch über die Liebe zu mir. (Mann 2007, 35)

Die Mutterideologie der Nationalsozialisten wird konfrontiert mit dem Erleben einer Mutterfigur und so entlarvt. Dieses genuin aufklärerische Verfahren prägt den Text und ist typisch für das ‚Genre‘ der Faction. Der erwachsene Blick auf den erschöpft schlafenden Jungen lässt die nicht direkt ausgesprochene Kritik am kämpferischen Jugend- und Männlichkeitskult der Nationalsozialisten und deren Mutterideologie deutlich werden.

Die Stimme der erzählenden Instanz stellt sich im „Prolog“ und im „Nachspiel“ (die theatralen Referenzen sind hier nicht zufällig gewählt) als exilierte Ich-Erzählerin vor, die von ihren Erlebnissen mit Menschen aus dem nationalsozialistischen Deutschland (journalistisch) berichtet und so zwei ihrer Quellen direkt (im dramatischen Modus) zu Wort kommen lässt. Dieses Verfahren erhöht den Charakter der Authentizität, der für das Ziel dieser Veröffentlichung von großer Bedeutung war.

Im „Nachspiel“ wird die Ich-Erzählerin in New York von zwei deutschen Brüdern (Till, 7, und René, 12) in ihrem Hotel besucht. Die Eltern der Jungen haben die Kinder in die USA geschickt, um sie dem Zugriff des nationalsozialistischen Staates zu entziehen. Die traumatischen Erlebnisse des älteren Bruders in der HJ sind dem Jungen von Beginn des Besuchs an anzumerken. Die Brüder leben seit einigen Monaten in einem Internat und haben den amerikanischen Freund des älteren Bruders (Bruce) mitgebracht. Über Bruce heißt es: „Er trägt eine Art Pfadfinderuniform, die Mütze dreht er in den Händen, – es sind zerkratzte Bubenhands, – Indianerspielhands, und dies überhaupt ist ein richtiger Indianerspielknabe; [...]“. (Mann 2007, 190) Im krassen Gegensatz zu der seelischen und körperlichen Gesundheit des amerikanischen Freundes und der Unbekümmertheit des jüngeren Bruders stehen die Traumatisierungen des älteren Bruders durch die HJ. Diese werden, ausgelöst durch ein Bild seiner Mutter, von der Figur selbst zur Sprache gebracht. René berichtet stockend, aber ausführlich von der (versehentlichen) Erschießung seines besten Freundes durch den Gruppenführer bei einer Nachtübung der HJ.

„In der Zeitung stand, es war ein Unglücksfall“, sagt René, und in seinen Augen stehen Tränen, – „es war aber eigentlich schon fast ein Mord.“ – Bruce legt dem Freund den Arm um die Schultern. Man hätte nicht geglaubt, daß dieser zerkratzte Indianerspielknabe so behutsam sein könnte. (Mann 2007, 193)

Durch eine von langen Monolog- und Dialogpassagen geprägte (theatrale) Erzählweise erreicht Mann einerseits den Eindruck großer Direktheit und Authentizität. Zugleich kann sie auf diese Weise die verschiedenen Perspektiven und Erfahrungen zum Ausdruck bringen und sie nebeneinander bestehen lassen. Jede der Jungenfiguren repräsentiert einen anderen Zugang zur Welt. Während der kleine Bruder Till kaum noch Spuren nationalsozialistischer Erziehung zeigt, ist René der nationalsozialistischen Ideologie noch nicht entwachsen. Als Zeichen für seine Schädigung

durch diese Erziehung lässt Mann ihn die HJ-Binde und den Dolch seines erschossenen Freundes stets bei sich tragen. Als später die Frage im Raum steht, ob die beiden Brüder amerikanische Staatsbürger werden wollen, deklamiert Bruce spielerisch übertrieben, aber doch ernst gemeint:

„We'll be glad to have you.“ [...] „Unsere Regierung tut, was wir wollen“, versichert Bruce, – „oder aber, sie fliegt raus!“ [...] René erschrickt heftig über so viel Kühnheit. [...] Bruce [...] deklamiert mit lauter und heller Stimme: „Unsere Regierung steht in unseren Diensten. Wir haben sie selbst gewählt, und wir gehorchen ihr, weil wir das für richtig halten, und nicht, weil wir Angst vor ihr haben.“ (Mann 2007, 195–196)

Das im Zitat repräsentierte Ideal der (amerikanischen) Demokratie ist zum einen dem Dank der Autorin als Exilantin an ihr Exilland geschuldet, das sie in späteren Jahren sehr viel kritischer betrachtete. Es dient aber auch der Formulierung eines Gegenbildes zur Diktatur in Deutschland. Über die Figur Bruce holt Erika Mann die Perspektive ihres amerikanischen Zielpublikums ein. Zugleich bietet die amerikanische Kinderfigur die Möglichkeit, typisch jugendlichen oder kindlichen Enthusiasmus zu Wort kommen zu lassen. Die drei Jungen sind charakterlich ganz unterschiedlich gezeichnet und sie machen alle drei Fehler. Während René an seine Mutter ein paar Zeilen schreibt, schnappt sich Bruce zum Beispiel die HJ-Binde und das Messer seines getöteten Freundes und spielt ‚Nazi‘. Das führt zu einem heftigen Ausbruch von René. Dessen Traumatisierung bekommt so erneut Raum. Am Ende seines Ausbruchs zerfetzt er die HJ-Binde eigenhändig, was nun wieder Till befriedigt zur Kenntnis nimmt. Die Jungen sind verletzt und verletzlich, verspielt und ernst, fehlerhaft und offen für seelische Entwicklungen, die sie sich erarbeiten müssen. Mann stellt hier ein Bild von jugendlicher Männlichkeit dar, das dem nationalsozialistischen Männlichkeitskult diametral entgegengesetzt ist. Die Jungen sind altersgerecht gezeichnet, verkörpern also kein allgemeines Jugendideal. Mann legt viel Wert auf den Unterschied eines gerade Siebenjährigen und eines Jungen am Beginn der Pubertät. Till in seiner relativen Unverletztheit und kindlichen Offenheit für alles Neue wird für seine Naivität weder getadelt noch belohnt. Diese hat in der Gemeinschaft der drei Jungen die Funktion, Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Hier deutet sich bereits das Motiv der Kindergruppen, zum Beispiel als Banden, an, das in der Kinder- und Jugendliteratur des Exils prominent vertreten ist. *School for Barbarians* ist ein wichtiges Dokument für die Auseinandersetzung der Exilant*innen mit dem Erziehungssystem und der Kinderliteratur des Nationalsozialismus. Es zeigt in einem erschreckenden Ausmaß, was man 1937 anhand von Recherchen und dem Willen zum Wahr- und Ernstnehmen der Gefahr, die für die Welt und für die Kinder von Deutschland ausging, alles wissen konnte. Die für die Kinderliteratur des Exils unter gendertheoretischer Perspektive zu verfolgenden Diskurslinien Demokratisierung, Antimilitarismus inklusive Frauen- und Männerbild und die Wertschätzung von kindlichem, spielerischem Verhalten finden sich auch in diesem essayistischen Text über die Situation der Kinder in der Diktatur.

3 Fallanalysen: Werke von Exilautor*innen aus Deutschland (Wiebke von Bernstorff)

3.1 Max Zimmerings *Die Jagd nach dem Stiefel* (1932) und andere Kinderbanden

Die Jagd nach dem Stiefel spielt in einer nicht näher benannten deutschen Großstadt, in der eine Gruppe Kinder einem Mörder auf der Spur ist, nachdem sie am Tatort einen Stiefelabdruck auf einer Zeitung gefunden hat. Zimmering schrieb das Buch 1932. „Damals war auch der Hitler noch nicht an die Macht gekommen, Deutschland lebte noch in Frieden, und unsere Städte waren noch nicht von Bomben zerstört“ (Zimmering 1955, 5), wie er in einer deutschen Ausgabe von 1955 schreibt. 1933 muss Zimmering nach Frankreich und später nach Tschechien und England ins Exil gehen. In Tschechien erscheint das Buch zuerst in tschechischer Übersetzung (*Honba za botou*, 1936). Der deutsche Originaltext geht im Exil verloren, sodass der Autor Anfang der 1950er Jahre anhand einer Rückübersetzung die Geschichte noch einmal neu schreibt. Zimmering erzählt diese „Geschichte einer Geschichte“ (1955, 5) seinen Leser*innen im ersten Kapitel der deutschen Ausgabe. Damit wird eine sehr typische ‚Exil- und Veröffentlichungsgeschichte‘ von (kinder-)literarischen Texten (vgl. auch Jokl: *Die Perlmutterfarbe*) präsentiert. Diese rahmt die erneute Erzählung der Geschichte aus einer Zeit, in der „leider [...] die Arbeiter nicht einig geworden“ sind (Zimmering 1955, 5). Hatte der Aufruf zum gemeinsamen Handeln im Rahmen der Volksfront den Ausgangspunkt für die erste Niederschrift des Textes im Jahr 1932 markiert, bildete die nachträgliche Erkenntnis des Scheiterns derselben den Ausgangspunkt für die Neuerzählung. Das kameradschaftliche Miteinander der Kinder dient zu beiden Veröffentlichungszeiten als Vorbild für (zukünftiges) politisches Verhalten. Die Diskurslinie von Demokratisierung und gemeinschaftlichem Handeln wird von Zimmering in biographischer und metareflexiver Perspektive deutlich benannt. Die Kindergruppe selbst bietet – wie häufig in der Kinderliteratur des Exils – ein realistisches Bild der gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen neue Ideen von Geschlechtsidentität und demokratischen Strukturen bereits vorhanden, aber noch nicht allgemein anerkannt sind. Die Kindergruppe wird zum Verhandlungsort für diese Fragen und Ideen. Häufig sind es die nationalsozialistisch geprägten Jungen oder die aus anderen Gründen verfeindeten Banden, die den Mädchen die Aufnahme in die Gruppe verweigern. In der *Jagd nach dem Stiefel* sind es der reiche und neu in die Klasse gekommene Fritz Huschke mit dem Spitznamen „Lederwams“ und seine bulligen, aber nicht besonders klugen Kumpanen, durch die Zimmering diese ablehnende Haltung repräsentiert: „Und Lederwams nahm natürlich keine Mädchen auf, hatte doch ihr Anführer Fritz Huschke mehr als einmal erklärt, alle Mädchen seien Kühe, mit denen man sich besser nicht abgab.“ (Zimmering 1955, 17) Die Motivation dieser negativ besetzten Figur ist auf den Machtbesitz und Machterhalt beschränkt.

Die Motivationen, die die Kinder der „Rotschlipse“ dagegen zusammenführen, sind vielfältig und im Kern auf Freundschaft, Solidarität und Gerechtigkeit gegründet. Die Bande besteht aus drei Jungen und drei Mädchen. Alle haben ihre Stärken und Schwächen. Zwei der Mädchen sind jüdische Zwillinge: Rosel, die viel träumt, und Fanny, die sehr gut rechnen kann. Das dritte Mädchen ist Gerda, die tatkräftig und sehr mutig ist. Jack, der „der rote Jack“ genannt wird, weil er bei den Jungpionieren ist, nimmt eine Führungsrolle innerhalb der Gruppe ein. Paule ist auch bei den Jungpionieren, sein Vater arbeitet in einer anderen Stadt, und Paulas Mutter bringt sich und ihren Sohn durch Wäschewaschen und das Austragen von Zeitungen gerade so über die Runden. Der Vater des dritten Arbeiterjungen, „Falkenauge“ genannt, ist im SPD-nahen Reichsbanner-Verein organisiert. Die Kinderfiguren repräsentieren so die Milieus, die Zimmering als Adressaten im Blick hat. Die Identitäten der Kinder sind sozial konstruiert und zugleich wandelbar. Die Identitätskonstruktionen durch die Erzählinstanz sind eher zurückhaltend. Die Erzählinstanz charakterisiert die Figuren nur skizzenhaft. Im Vordergrund stehen die Identitätskonstruktionen durch die Figuren untereinander. Auf diese Weisen werden Identitäten durch Zimmering als durch Zuweisungen konstruiert präsentiert. Über die Zwillinge heißt es zu Beginn lediglich: „Rosel und Fanny, die schwarzhaarigen jüdischen Zwillinge“ (Zimmering 1955, 12). Sie werden zunächst bei gemeinsamen Spielen in der Schulpause als selbstverständlicher Teil der Klasse präsentiert. Erst als ein Mitschüler sie als „Niggerfratzen“ (Zimmering 1955, 12) bezeichnet, wird ihre prekäre werdende soziale Lage in der Klasse durch die Figurenrede thematisiert. Jack bezieht im Gespräch mit Rosel eindeutig Stellung:

„Reg dich doch nicht gleich auf, ich bin's gewohnt, daß die anderen Kinder so häßliche Dinge zu mir sagen, ich mache mir nichts mehr daraus.“ Jack sah sie erstaunt an. „Was redest du da für'n Unfug, du machst dir nichts draus? Ist doch 'ne Gemeinheit, zu dir ‚Judenaffe‘ zu sagen.“ „Aber das kannst du ja auch nicht ändern ... sie sind doch alle so!“ [...] Jack schwieg eine Weile, überlegte und pffte vor sich hin. „Siehst du, Rosel, die Sache ist eben so“, begann er endlich, an das vorangegangene Gespräch anknüpfend, „die sind alle aufgehetzt und hören so was von ihren Alten zu Hause, aber für uns Arbeiterkinder gibt's das nicht. Alle, die gegen die Nazis und gegen den Krieg sind, den der Hitler will, die müssen zusammenhalten. Ist doch ganz klar. Und es ist auch gleichgültig, ob sie Neger sind, Chinesen, Christen oder Juden.“ (Zimmering 1955, 49)

Der Aufruf zum gemeinsamen Handeln im Sinne der Einheitsfront bildet den politischen Hintergrund der Geschichte. Vorgeblich ethnische, religiöse, geschlechtliche oder nationale Differenzen werden unter diesem Vorzeichen irrelevant. Bemerkenswert im größeren Kontext ist aber, dass die jüdischen Figuren sehr häufig Mädchen sind. Diese Präsentation der Figuren verweist auf die Intersektionalität von Diskriminierungen. Die Einbindung der Mädchen in die Gruppe steht damit zugleich für die Einbindung jüdischer Kinder und Jugendlicher, wie sie in der bündischen Jugend der 1920er Jahre bereits häufig gelebte Praxis war. Die Kinder der „Rotschlipse“ finden zusammen, weil sie sich von den Gemeinheiten der Gruppe um den reichen Jungen „Lederwams“ nicht einschüchtern lassen. Der Konflikt scheint also zunächst entlang von Klassenunterschieden zu verlaufen.

Besonders das Verstecken von Kleidungsstücken schienen sich einige Lederwamsler zur Gewohnheit zu machen. Da aber Paule und Jack schwer auf ihre Mützen und Falkenauge nicht auf sein einziges Paar Handschuhe bei der Kälte verzichten konnten, da Gerda sich nicht anrumpeln ließ, weil sie ‚nur ein Mädel‘ war, und weil Fanny und Rosel sich nicht ‚Affengesicht‘ oder ‚Niggerfratze‘ schimpfen ließen, beschlossen die sechs Rotschlipse, weiter zusammenzuhalten.³ (Zimmering 1955, 18)

Die Klassenunterschiede (im doppelten Sinne in der Klasse und als gesellschaftliche Klassen) werden jedoch ab dem Moment des Mordes an einem Kommunisten zur Nebensache. Die wirkliche Aufgabe der Kinder ist eine übergeordnete. Der Mörder muss gefunden werden und die Polizei tut ihre Arbeit nicht, sodass die Kinder selbst tätig werden. Sie stoßen bei ihrer Jagd nach dem Mörder immer wieder auf Hindernisse und müssen unsichere Situationen meistern. Ein großer Teil der Erzählung ist dem gemeinsamen Nachdenken und Beratschlagen der Kinder gewidmet. Das gemeinsame Ziel lässt auch die Geschlechterunterschiede verschwinden. Ganz im Sinne der kommunistischen Doktrin von Haupt- und Nebenwiderspruch formuliert Jack:

„[...] dann heißt's aufpassen, daß er uns nicht durch die Lappen geht. Dazu brauchen wir mindestens drei Mann.“ „Und was ist mit uns Mädchen?“, vernahm man Gerdas Stimme. „Na, klar“, beschwichtigte Jack, „es können auch Mädchen sein. Wenn ich ‚drei Mann‘ sage, so meine ich eben drei von uns sechs.“ (Zimmerling 1955, 41)

Bei der Aufgabenverteilung und -durchführung herrscht in der Gruppe eine nur an der zitierten Stelle thematisierte, sonst selbstverständliche Gleichberechtigung. Im Einsatz für das gemeinsame Ziel wechseln die Rollen und Einfälle in der Gruppe ab. Jack hält zwar einmal eine einem Anführer gemäße ermutigende Ansprache, in mehreren anderen Situationen aber weiß er auch nicht weiter und es ist ein anderes Gruppenmitglied, das die entscheidende Idee hat. Jedes der Kinder ist mal verzagt oder ängstlich, unvorsichtig oder besonders gewitzt. Diese Verhaltensweisen und Emotionen werden nicht entlang von Geschlecht oder Milieu konstruiert. Die Stiefel des Mörders, und damit den Beweis zur Überführung des Mörders, findet schließlich Gerda.

In Erika Manns Detektivgeschichte *Zehn jagen Mr. X* (1990; *A Gang of Ten*, 1942) macht sich im Jahr 1942 eine Kindergruppe auf die Suche nach einem Unbekannten, der sich, nach der Vereitelung eines Anschlags auf ein Flugzeugwerk durch die Kinder, als deutscher Agent entpuppt. In diesem Flugzeugwerk arbeiten die Eltern der Kinder, während diese die Internatsschule mit dem Namen „New World“ besuchen. Hier bestimmen die Kinder selbst in demokratischen Prozessen über ihre Angelegenheiten. Die Schule und ihr Direktor werden als reformpädagogisches Idealbild konzipiert. Die Geschichte, die Mann während ihrer Reisen als *Lecturer* durch die USA schrieb, ist aber zugleich von deutlichen Bezügen zum politischen Tagesgeschehen geprägt. Die

³ Es zeigen sich im Text einige Unstimmigkeiten, die wohl auf ein ungenaues Lektorat zurückzuführen sind. Die Haltung der Zwillinge zu den Diskriminierungen ist, anders als auf S. 18 behauptet, tatsächlich defensiv. Im Zitat von S. 17 ist der genannte Anführer Fritz Huschke selbst Lederwams.

Kindergruppe ist international besetzt, weil in die Internatsschule geflüchtete Kinder aus Europa, Russland und China aufgenommen worden sind, deren Fluchtgeschichten am Beginn durch die Kinderfiguren selbst erzählt werden. Die sich nach der Ankunft der geflüchteten Kinder neu zusammenfindende Kindergruppe nennt sich die „Kinder der Vereinten Nationen“ und der Kampf gegen den deutschen Faschismus ist auch hier Anlass für die Detektivgeschichte. Wie Zimmering hat auch Erika Mann ihr Publikum bei der Konzeption der Geschichte klar im Blick. Sie wirbt mit dem Text für die Idee der Vereinten Nationen,⁴ für die Aufnahme von (auch deutschen) Flüchtlingen aus Europa und China und nicht zuletzt für den Kriegseintritt der USA. Die Darstellung der Geschlechterverhältnisse orientiert sich am realistischen Setting der Geschichte in einer kalifornischen Kleinstadt Anfang der 1940er Jahre. Mann präsentiert zunächst geschlechterspezifische Verhaltensweisen der Kinder, räumt diesen aber in den selbstorganisierten demokratischen Zusammenhängen der Schule und später in der Detektivgeschichte keine weitere Bedeutung ein (Bernstorff 2013, 425). Die homodiegetische Erzählerin ist Journalistin, die aus der Kleinstadt, in der das Flugzeugwerk gebaut wird, berichten soll. Durch die Freundschaft zu den Kindern wird sie in die Jagd nach Mr. X involviert. Sie tritt so besonders am Anfang als berichtende und auch zwischen den geflüchteten und den amerikanischen Kindern vermittelnde Instanz auf. Im weiteren Verlauf der Handlung wird sie mehr und mehr Teil der Jagd von Mr. X. Über die Figur der Journalistin gelingt Erika Mann eine Erzählkonstruktion, die politische Aufklärung mit einem aktionsreichen Kinderkrimi verknüpft. *Zehn jagen Mr. X* gehörte nicht ohne Grund zu den erfolgreichsten Kinderbüchern des Exils. Das große Happy End des Buches wartet etwas zusammenhanglos mit der Verlobung der Erzählerin mit ihrem Chef auf. Da das Liebesleben der Erzählerin bis zu dieser letzten Seite nicht die geringste Rolle gespielt hat, erscheint das wenig folgerichtig, sorgt aber für Rührung. Indem Mann hier die Genrestrukturen in leicht parodistischer Manier übererfüllt, bietet sie Raum für Romantik. Das Bestehen auf Romantik und auch Sentimentalität kann als bewusster Widerspruch zu den Geschlechterbildern des Nationalsozialismus verstanden werden. In der *Jugendschriften-Warte* von 1936 hatte Georg Usadel zum Beispiel für die Literatur des Deutschen Jungvolks behauptet, „die ‚Zeiten des süßen Mädchenkitsches mit ihrem Schwarm und ihrer unechten Romantik‘ seien vorbei“ (zit. n. Hopster 2005, Sp. 154). Erika Mann dagegen besteht auf dem Spiel mit Genre- und Genderkonventionen.

Die Kindergruppen,⁵ die sich zum Beispiel in der *Jagd nach dem Stiefel*, der Jagd nach Mr. X oder dem Schutz vor Verfolgung (Balázs: *Karlchen, durchhalten!*, 1936; Heinrich *beginnt den Kampf*, 1939; Held: *Die rote Zora und ihre Bande*, 1941) zusammenfinden, spiegeln ein in Maßen emanzipiertes Geschlechterbild. Das geschieht oft sowohl auf der Ebene der Eltern und Erwachsenen als auch auf der Ebene der Kinder. Während es unter den Eltern und Erwachsenen zumeist einige wenige, dafür aber

⁴ Die Deklaration der Vereinten Nationen fand am 1. Januar 1942 statt.

⁵ Vgl. zu diesem Aspekt den Beitrag von Christian Heigel in diesem Band.

umso wichtigere Vorbilder gibt, wie zum Beispiel den Vater, der sich liebe- und phantasievoll um Kinder und Haushalt kümmert, die Mutter, die mutig und klug illegale Parteiarbeit leistet, Lehrer*innen oder die berufstätige Frau, die die Kinder unterstützt, müssen die Rollenvorstellungen in den Kindergruppen häufig erst ausdiskutiert werden. *Das Mädchen aus dem Vorderhaus* (1935), der dritte Band von Tetzners *Kinderodyssee*, zum Beispiel ist komplett der Auseinandersetzung um die Aufnahme eines (fremden und wiederum jüdischen) Mädchens in die Jungsbande gewidmet. Helds *Rote Zora* muss ebenfalls Konflikte in ihrer Bande austragen und schlichten.

Die Rolle der erwachsenen (Vorbild-)Figuren in diesen Bandengeschichten besteht sehr häufig darin, den Kindern Geschichten zu erzählen. Die hart arbeitenden Väter oder älteren Männer nehmen sich am Abend oder am Wochenende Zeit dafür und erzählen Erfundenes und Wahres, Lehrreiches oder auch einfach Lustiges. Die Mütter erklären den Kindern auf diese Art parabelhaft gesellschaftliche Zusammenhänge und die Journalistin hilft durch das Berichten ihrer Beobachtungen. Sie stellen so einen Rahmen bereit, in dem die Kindergruppe weitgehend selbstständig aktiv werden kann. Vater, Mutter und erwachsene Freund*innen zeichnen sich durch Fürsorge, Phantasie und Kreativität aus. Das intradiegetische Erzählen dieser Vorbildfiguren wird durch die metareflexive Einbettung der erzählten Geschichten durch die Autor*innen gespiegelt. Die Antwort auf die in der Situation des Exils essenzielle Frage: Wozu in Kriegszeiten Kinderliteratur schreiben respektive Geschichten erzählen?, wird durch diese selbstreferenzielle Struktur der Texte beantwortet.

3.2 Ruth Rewald: *Vier spanische Jungen* (1938) und andere Jugendliche und Kinder im Krieg

Verfolgt man die Diskurslinie des Antimilitarismus ist die kritische Orientierung an den im nationalsozialistischen Deutschland propagierten Kinder- und Jugendbildern und den damit einhergehenden Geschlechtervorstellungen besonders deutlich. Der spanische Bürgerkrieg ist bevorzugtes Sujet dieser literarischen und essayistischen Auseinandersetzungen.

Ruth Rewalds Kinderbuch *Vier Spanische Jungen* (1938) geht auf einen realen Vorfall während des Spanischen Bürgerkriegs zurück. Am 16. Juni 1937 hatten sich vier Jungen aus einem von den franquistischen Truppen besetzten Dorf zu den Internationalen Brigaden durchgeschlagen, um zu ihren Vätern zu kommen, die auf republikanischer Seite kämpften. Der Text ist ein Auftragswerk der Internationalen Brigaden. Rewald reiste dafür aus dem Pariser Exil nach Spanien, informierte sich vor Ort über die Umstände und lernte die vier Jungen kennen. Das Buch konnte erst 1987 veröffentlicht werden. Als Rewald den Text fertig geschrieben hatte, war der Spanische Bürgerkrieg bereits entschieden und niemand hatte mehr Interesse an einer Veröffentlichung. Rewald wurde 1942 in Auschwitz ermordet (vgl. Krüger 1989). Um den verwaisten Kindern des Krieges und den Kindern der kämpfenden Eltern Schutz

zu bieten, gründeten die Republikaner Kinderheime. Hier wurde versucht, eine sozialistisch-demokratische Pädagogik in die Tat umzusetzen, deren Vordenker*innen aus den 1920er Jahren unter anderem *Die Kinderfreunde* und *Das rote Wien* waren.

Auch hier ist die Metareflexion über die Entstehung und Motivation des Buches wichtiger Bestandteil der Narration. Hervorgehoben wird die Authentizität des Erzählten, die ‚wahre Begebenheit‘. Die Erzählkonstruktion Rewalds wechselt jeweils zwischen der Ebene der Väter und jener der Kinder. Das erste Kapitel ist der Perspektive der Väter gewidmet. Die Erzählung beginnt im Stil einer Abenteuererzählung. Eine Gruppe republikanischer Männer ist nachts im von Faschisten besetzten Gebiet auf der Suche nach ihrem verschollenen Anführer:

Nur selten kämpfte sich der Mond durch die Wolken. Der Wind sauste eisig über die Berge. [...] Zwölf Mann tappten mühsam die steile Höhe empor. In dem schwachen Lichtschimmer einzelner Sterne türmte sich die Bergwand wie ein endloses Ungeheuer vor ihnen auf [...]. (Rewald 1987, 5)

Sie umzingeln eine Hütte, in der sie Feinde vermuten. Als sie die Hütte stürmen, bemerken sie, dass sich dort ihr eigener Anführer versteckt hält. Die abenteuerliche Szene löst sich in Gelächter und Erleichterung auf. Die Männer werden als ängstlich und mutig, müde und verletztlich sowie humorvoll charakterisiert. Den Abschluss der Szene bildet der Blick auf die in der Hütte schlafenden fremden Kinder:

Die drei Männer standen stumm über das fremde Kinderbett gebeugt. Sie dachten alle an das Gleiche, an ihre Kinder, die sie in Penarroya zurücklassen mußten, als sie vor den Faschisten flohen. Schiefen sie auch so friedlich? Hatten sie zu essen? Dachten sie noch an ihre Väter, die sie seit vielen Monaten nicht mehr gesehen hatten? (Rewald 1987, 12)

Dieser Blick auf die Kinder wird am Ende der Erzählung wiederholt durch den Blick der Männer der Internationalen Brigaden auf die Jungen, die sich zu ihnen durchgeschlagen haben – es sind die Söhne der anfangs eingeführten Männer. Die Männer der Internationalen Brigaden versorgen die vier Jungen und erzählen dabei von ihren eigenen Kindern. Sie machen den Jungen sehr deutlich, dass sie nicht werden mitkämpfen können. Ihr Platz ist in einem der neuen Kinderheime, wo sie lernen sollen, damit sie es später einmal besser haben, wie ihnen die Soldaten mitteilen. Die Rahmung macht zweierlei deutlich: Dieser Krieg wird erstens auf der republikanischen Seite für die Zukunft der eigenen Kinder geführt und zweitens ist der Krieg kein Ort für Kinder. Sie müssen vor dem Krieg geschützt und von ihm ferngehalten werden. Damit stellt sich Rewald explizit gegen die kriegsverherrlichende Kinder- und Jugendliteratur des Faschismus. Auch die Männer, die hier alle Väter sind, sind keine prototypischen Helden. Das wird in der Eingangsszene besonders deutlich. Die angedeutete Heldennarration löst sich in Gelächter auf.

Die Jungen begegnen auf ihrem Weg zu ihren Vätern mehrfach Erwachsenen, die ihnen den Ernst der Lage deutlich machen und sie vor falschem Heldentum warnen. Immer wieder wird durch diese Figuren betont, dass der Krieg kein Spiel ist, nichts,

was herbeigesehnt werden sollte, wie die Jungen es anfangs tun. Denn sie wollen sich wehren gegen die Besatzer ihres Dorfes und mittun im Kampf.

„Alvarez“, rief er [d. i. Rubio], „das wird jetzt richtig Krieg geben, wir wollen jetzt die Faschisten hinausjagen.“ „Red nicht solchen Unsinn, Junge“, sagte Perez. „Einmal gibt es deswegen noch lange keinen Krieg und dann ist Krieg überhaupt niemals ein Grund zur Freude. Krieg ist etwas Schreckliches, den soll man sich niemals wünschen, verstehst du?“ (Rewald 1987, 33)

Die Väter aber entscheiden sich, nachts in die Berge zu gehen und das Dorf und damit ihre Familien vorerst der Besatzung zu überlassen, während sie den Partisanenkampf aufnehmen. Zur Enttäuschung der Kinder halten sie nichts vom vorgeblich heroischen Widerstand gegen die franquistischen Truppen, da deutlich ist, dass diese in der Übermacht sind. Die schwierigen Verhandlungen der Erwachsenen über die beste Strategie des Widerstands werden vorher in der Kneipe geführt und von Rewald ausführlich beschrieben. Die demokratische Idee, dass jede*r seine bzw. ihre Meinung sagen darf und die Gemeinschaft im Konsens zu einer Entscheidung kommt, wird in diesen Szenen repräsentiert. Das gilt auch für die Gestaltung der Schule durch die Kinder in der Phase vor der Besetzung des Dorfes durch die franquistischen Truppen. Seit der Bürgermeister aus dem Dorf geflohen ist, gibt es in dessen schönem Haus eine Schule für alle Kinder. Die Kinder müssen, weil ihre Eltern seit Gründung der Republik genug verdienen, nicht mehr arbeiten und können so zur neu gegründeten Schule gehen. Diese Schule entspricht, ähnlich wie in *Zehn jagen Mr. X* die „New World“-Schule, den Grundsätzen sozialistisch-demokratischer Erziehung. Auch hier lässt der Direktor die Kinder die Belange ihrer Schule selbst entscheiden. Er greift zum Beispiel nicht ein, als die Kinder beim Spielen beinahe die Rosenbeete zerstören:

Alle erwarteten eine tadelnde Predigt oder gar eine empfindliche Strafe. [...] „Ihr müsst selber wissen, wie ihr eure neue Schule und den Garten verwaltet“, sagte Luis und ging wieder zurück in das Haus. Die Kinder blieben einige Augenblicke stumm vor Überraschung. [...] „Wißt ihr, was das heißt? Wir müssen selbst dafür sorgen, daß es schön bei uns bleibt, wir müssen selbst aufpassen, daß keiner die Blumen zertrampelt, daß die Bänke nicht kaputt gehen [...].“ (Rewald 1987, 53)

Die Kinder berufen daraufhin eine Versammlung ein, auf der sie Ideen teilen, Komitees bilden, Verantwortliche wählen und sich gemeinsam eigene Regeln geben. Voller Feuereifer pflegen sie den Garten, legen einen Fußballplatz an, planen, eine Freilichtbühne zu bauen, und entscheiden selbstständig und auf demokratischem Weg über ihre Belange. Auch wenn es ein Junge ist, der den Fußballplatz als Idee einbringt, und ein Mädchen, das sich um die Beete kümmern will, hat das Geschlecht der Kinder in diesen Prozessen keine weitergehende Bedeutung. Das gilt auch für die vier Protagonisten. Die Jungen werden in ihrer Unterschiedlichkeit gezeigt und präsentiert. Während der eine groß und stark ist, ist ein anderer verträumt und ängstlich, der dritte körperlich schwach und der vierte klug und humorvoll. Rewald präsentiert sie in ihrem Abenteuer realistisch als Kinder mit naivem Mut, Ängsten und Träumen, keinesfalls aber als Kämpfer und männliche Helden.

Die Kinderfiguren werden so zu Repräsentanten von gewöhnlichen Menschen, die als schwach und stark, fehlerhaft und kreativ sowie lernfähig gezeichnet werden. Kreativität und Lernfähigkeit aber brauchen, um wirken zu können, eine demokratische und kritische Öffentlichkeit. (Bernstorff 2016, 137)

Diesen Zusammenhang stellt Rewald über die Schule und den parallelen Erzählstrang der Erwachsenen her, die durch die neue republikanische Regierung beginnen, demokratische Verhaltensweisen einzuüben. Den Kindern wird dabei die Sphäre des Lernens und Spielens zugewiesen, den Erwachsenen die des Neu-Lernens, Arbeitens und, wenn es die Not gebietet, des Kämpfens. Besonders ist die Zeichnung der Vaterfiguren, die realistisch und zugleich individuell charakterisiert werden. Übergreifend verbindet die unterschiedlichen Charaktere und Erziehungsstile der (nur in Teilen realistische) Wunsch danach, den Kindern ein besseres Leben zu ermöglichen. Der Bürgerkrieg erscheint als ein ‚Krieg der Väter‘ für den Schutz der Kinder vor Ausbeutung und für ihre Zukunft.

Ambivalenter als Rewalds noch heute überzeugendes Kinderbuch erscheinen jugendliterarische Texte, die an die sogenannte „Wandlungsliteratur“ (Hopster 2005, Sp. 144) der Nationalsozialisten anknüpfen und das Genre inhaltlich in sein Gegenteil zu verkehren suchen. Die jugendlichen Held*innen sind zunächst begeistert vom Nationalsozialismus und erkennen dann aber dessen ‚wahren‘ Charakter. Die nationalsozialistischen Texte, die die Wandlung von Jugendlichen zum Beispiel von der bündischen Jugendbewegung hin zur Hitlerjugend und zum Nationalsozialismus quasi-religiös präsentieren, sind häufig mit den Namen der Held*innen (Schenzinger: *Hitlerjunge Quex*, 1932) betitelt.⁶ Daran knüpfen Maria Leitner mit *Elisabeth, ein Hitlermädchen* (1937) und Hans Siemsen mit *Die Geschichte des Hitlerjungen Adolf Goers* (1940) direkt an. Obwohl die Titel das zunächst nicht verraten, geschieht die Wandlung in diesen Texten aber in die entgegengesetzte Richtung. Die Held*innen sind zunächst begeistert von der Bewegung, der Hitlerjugend und dem Bund deutscher Mädel. Elisabeth in Leitners Jugendroman verliebt sich in einen SA-Mann. Ihr Erwachen beginnt, als sie von ihm schwanger wird, er von ihr den Abbruch der Schwangerschaft verlangt und sie aufs Land zum Arbeiten verschickt wird. Den Aufenthalt im Arbeitslager nutzt Leitner für eine ausführliche Schilderung der Schießausbildung der Mädchen. In den Dialogpassagen zwischen dem Oberjungbannführer, der für die Schießausbildung ins Lager kommt, und der Ausbilderin Fräulein Kuczinsky wird das Für und Wider der (Mädchen-)Erziehung zu Kämpferinnen präsentiert.

„Ich versichere Ihnen, dass meine elf- und zwölfjährigen Pimpfe besser schießen lernen als ein Rekrut, dem das Ganze gar keinen Spaß macht und der nur widerwillig ein Gewehr in die Hand nimmt. – Eine Armee aufgeweckter Jungs würde größere Taten vollbringen als die alten Landstürmer; die sehnen sich nach ihrer Familie, die jammern über Unbequemlichkeiten, aber die Jungs sind biegsam, sie sind waghalsig, abenteuerlustig und opferbereit – ich meine, wenn man sie richtig erzieht.“ Fräulein Kuczinsky blickte mit starren Augen auf Herrn von Kreuth. Ihr

⁶ Vgl. hierzu den Beitrag von Anna Sator in diesem Band.

Gesicht verlor plötzlich die Farbe des Lebens; [...]. In ihrem blutlosen Gehirn jagten Bilder, Bilder dieser Kinder, die grausam zerfetzt zwischen den Falten der Erde lagen. [...] Und nach einer kurzen Pause: „Was denken Sie von der heutigen weiblichen Jugend und von den kriegesischen Fähigkeiten der Mädchen?“ „Ich glaube nicht, dass unter Jungens und Mädchen, wenn ihre Erziehung früh genug einem neuen Ziel zustrebt, große Unterschiede sein können.“ „Sie glauben also, dass sich unsere Mädchen zum Kriegerhandwerk eignen würden?“ „Warum nicht? Dort zum Beispiel, dieses große, schöne Mädchen mit den glatten, hellen Haaren könnte ich mir als guten Soldaten vorstellen.“ (Leitner 2020, 169)

Herr von Kreuth lässt die Mädchen dann zur Übung aufeinander zielen und bringt sie durch Anerkennung und Machtdemonstration alle dazu, schießen zu lernen. Dabei wählt Leitner variable interne Fokalisierungen, um die Gefühle und Gedanken der Figuren und damit verschiedenen Haltungen zu den behandelten Fragen zu repräsentieren.

Der männliche Protagonist Adolf aus Hans Siemsen's Jugendroman sucht 1933 nach den verloren gegangenen bündischen Jungenfreundschaften und tritt zunächst neugierig und, wie er in seiner Ich-Erzählung immer wieder betont, ohne politisches Interesse in die HJ ein. Auch diese Erzählung wird metareflexiv eingebettet. In einer Herausgeberfiktion berichtet Hans Siemsen zunächst, dass ihn ein deutscher junger Mann im Pariser Exil aufgesucht und ihm über Monate von seinen Erfahrungen in Deutschland berichtet habe, verknüpft mit der Bitte, diese aufzuschreiben. Siemsen nutzt die Rahmung zum Nachweis der Authentizität. Am Ende wird die Rahmung geschlossen durch zwei Briefe Adolfs aus dem Spanischen Bürgerkrieg, in denen er davon berichtet, dass er „jetzt schon ein richtiger Soldat“ sei (Siemsen 1947, 223). Die ‚Richtigkeit‘ wird verbürgt durch die Meldung des Jungen zu den Internationalen Brigaden. Ambivalenzen in Bezug auf das Militärische, Kämpferische und die Vorstellungen von Männlichkeit durchziehen den gesamten Text. In der vom Herausgeber sozusagen stellvertretend aufgeschriebenen Ich-Erzählung des Hitlerjungen Adolf Goers reflektiert die Figur nachträglich über die eigenen Beweggründe und Erlebnisse in der Hitlerjugend. Das Militärische der HJ sei ihm von Beginn an verhasst gewesen, darin bestehe für ihn der größte Unterschied zur bündischen Jugend. Der erste Sonntag in der HJ endet für den ehemaligen Profi-Sportler mit blutig gelaufenen Füßen und dem Schwur, alsbald zu einem „Führer“ in dieser Jugendorganisation aufzusteigen, um dem militärischen Drill zu entkommen. Prominent und ambivalent wird in diesem Wandlungsroman die Homosexualität in der HJ und vorher in der bündischen Jugend verhandelt. Der Ich-Erzähler berichtet zunächst im schwärmerischen Ton von seinen Erfahrungen in der bündischen Jugend, seiner Liebe zu den Freunden, schließt aber für sich jede homosexuelle Neigung und Erfahrung aus. In der HJ erkennt er nach und nach eine heimlich von homosexuellen Freundschaften durchzogene Organisation. Adolf ist zwar immer wieder bemüht, seine normgerechte Männlichkeit unter Beweis zu stellen und zu verbürgen, dabei wird in der Figurenrede Homosexualität aber nicht grundsätzlich abgelehnt. Der Kontakt zu seinem homosexuellen Bruder und dessen Freunden wird ihm später zum Verhängnis, führt zu seiner Verhaftung, zur Überführung in ein Konzentrationslager und zur Flucht nach

Paris. Das Bild von der HJ als mehr oder weniger homosexuellem Männerbund dient aber zugleich als Abwertungsstrategie. Der militaristische Habitus der Organisation wird entlarvt als Tarnung für homosexuelle Männerbünde. Bei den Internationalen Brigaden aber wird Adolf zu einem „richtigen Soldaten“. Er schreibt: „Wenn ich nur einmal an der Front einem richtigen Hitlersoldaten oder einem Mussolini persönlich gegenüberkäme! Das ist mein größter Wunsch.“ (Siemsen 1947, 223) Die Vorstellungen von Soldatentum und Männlichkeit im Text von Hans Siemsen sind daher mehr als ambivalent.

An diesem Beispiel für die Umkehrung des Genres der Wandlungsliteratur wird deutlich, dass die intendierte Anknüpfung an die Erlebniswelt der Jugendlichen im Nationalsozialismus Inkongruenzen produziert, die es erschweren, den realistischen Anspruch, die Adressatenorientierung und zugleich das Sujet der Wandlung hin zu einer reflektierten und aufgeklärten Weltsicht überzeugend miteinander zu verbinden.

3.3 Lisa Tetzner: *Mirjam in Amerika* (1945) und andere ‚outcasts‘, die die Welt erkunden

Mirjam in Amerika ist der sechste Band von Tetzners Serie *Die Kinder aus Nr. 67*, die sie mehrheitlich im Schweizer Exil schrieb. Die ersten beiden Bände sind noch in Berlin entstanden. Die Vielgestaltigkeit dieser Serie bringt es mit sich, dass hier alle genannten Diskurslinien aufzufinden sind. Sich demokratisch organisierende Kinderbanden sind genauso vertreten wie die Auseinandersetzung mit dem Krieg und der nationalsozialistischen Vorstellung vom kämpfenden Helden bzw. Soldaten. Kindgerechte Entwicklung und ein spielerischer Umgang mit sozialen Normen sind im fünften und sechsten Band, der hier näher betrachtet wird, besonders anschaulich. Der erste Band *Erwin und Paul* (1933) ist inspiriert von den Geschichten der Kinder, die Tetzner als Redakteurin und Moderatorin der Kinderstunde des Berliner Rundfunks in ihre Sendung eingeladen hatte. Die sogenannte *Kinderodyssee* begleitet die beiden Berliner Freunde und Arbeiterkinder Erwin und Paul, und ab dem zweiten Band auch Mirjam, die als Waise zu ihrer (jüdischen) Tante in das Berliner Wohnhaus der Jungen zieht (*Das Mädchen aus dem Vorderhaus*, 1935) durch die Jahre des beginnenden Nationalsozialismus bis zum Kriegsende. Während der zweite Band noch die Integration des fremden Mädchens in die Jungenbande behandelt, trennen sich schon ab dem dritten Band und mit dem Jahr 1933 die Wege der Kinder. Erwin flüchtet mit seinem sozialdemokratischen Vater über Paris ins schwedische (*Erwin kommt nach Schweden*, 1941) und später ins englische Exil, von wo aus er im Krieg als Soldat nach Deutschland zurückkehrt (*Als ich wiederkam*, 1946). Der siebte Band behandelt die Geschichte Pauls, der in Berlin bleibt und dort das Kriegsende erlebt (*War Paul schuldig?*, 1945). Mirjam flüchtet mit ihrer Tante nach Paris und reist dann weiter mit einem Schiff in Richtung USA. Dem Flüchtlingsschiff wird in keinem Hafen die Einfahrt erlaubt, bis es schließlich aufgrund eines Erdbebens sinkt (*Das Schiff ohne Hafen*, 1943). Eine Kindergruppe, darunter Mirjam und das ihr anvertraute Baby Ruth,

kann sich auf eine Insel retten (*Die Kinder auf der Insel*, 1944). Als sie nach vielen Wochen gefunden und geborgen werden, bringt sie ein Kriegsschiff nach New York, wo Mirjams amerikanisches Abenteuer beginnt (*Mirjam in Amerika*, 1945). Mirjam hatte Ruths Mutter das Versprechen gegeben, Ruth zu ihrem Vater nach Amerika zu bringen. Sie hat aber nur ein Foto von ihm und seinen Namen. Da Mirjam als einzige der Kinder elternlos ist, wird sie in einem Mädcheninternat untergebracht, wo sie sich nicht weiter um Ruth und die Suche nach deren Vater kümmern kann. Hesekei ein (Schwarzer) Liftboy, mit dem sich Mirjam gegen den Willen der weißen Damen vom Flüchtlingskomitee angefreundet hat, und dessen Freund Mackenzie, ein Straßenjunge, sehen, dass die neuen, sehr reichen Pflegeeltern von Ruth schon bald gar keine Zeit mehr für sie haben und kidnappen sie, um mit Mirjam zusammen den Vater Ruths zu suchen. Als die beiden nachts im Internat auftauchen, um Mirjam an ihr gegebenes Versprechen zu erinnern, bleibt ihr nichts anderes übrig, als aus ihrer „guten amerikanischen Erziehung wegzulaufen“ (Tetzner 2005, 270) und mit in Mackenzies Versteck zu kommen, wo auch Ruth untergebracht ist. Für ihre Reise quer durch die USA nach Kanada, wo sich Ruths Vater inzwischen aufhalten soll, verwandeln sich die drei Freunde in drei Brüder (Mackenzie, Mirjam, Ruth) und ihren „Nigger“ (Hesekei) (Tetzner 2005, 216). Hesekei erklärt Mirjam, der es schwerfällt, ihn als ‚Nigger‘ zu behandeln, dass das unbedingt notwendig sei, weil sie sonst sofort auffallen würden. Mädchen auf Reisen fallen ebenso auf, daher wird Mirjam in einen Jungen verwandelt. Für diesen Geschlechtertausch werden ihr von Mackenzies Bande die Haare geschnitten. Jeder der Jungen darf mal schneiden, zum Schluss macht Mackenzie einen einigermaßen passablen Schnitt daraus:

„Die Lady gibt einen hübschen Jungen ab“, erklärte er. Ihm gefielen Jungen überhaupt besser als Mädchen, setzte er noch hinzu. Meine Nähe sei ihm ohnehin unbehaglich gewesen. Jetzt fühlte er sich gleich wohler.“ (Tetzner 2005, 284)

Geschlecht wird hier als sozial konstruiert präsentiert. Die Kleidung, der Haarschnitt und später noch der Name Joshua machen aus Mirjam einen „hübschen Jungen“. Die Geschlechtsrolle wird zum Versteck für die Protagonistin, die so auf ihre eigene große Abenteuerreise gehen kann. Mirjam muss auf der Reise lernen, wie ein Mann zu sprechen, und wenn andere anwesend sind, ihren Freund Hesekei als ‚Nigger‘ zu adressieren. Das tradierte Motiv des Geschlechtertauschs, in dem die Verkleidung einer Frau als Mann in der Regel der Ermöglichung von selbstbestimmter Bewegung in der Welt dient, wird von Tetzner für Mirjams Reise durch die soziale Ordnung der US-amerikanischen Gesellschaft aufgegriffen. So wird das tradierte Genre der Abenteuererzählung mit zumeist männlichen Helden oder Abenteurern ebenfalls neu konzeptualisiert. Das typische Strukturmodell einer Abenteuererzählung folgt einem idealtypischen (freudianischen) männlichen Sozialisationsmodell, nach dem sich der junge Mann von der Mutter lösen sowie Aufgaben und Kämpfe bestehen muss, um erwachsen zu werden. Mirjam dagegen geht auf die Suche nach dem Vater der ihr anvertrauten Ruth und findet am Ende in Ruths Vater und seiner neuen Frau eine neue

eigene Familie, in der sie bei aller gewonnenen Selbstständigkeit in einem sie unterstützenden sozialen Umfeld heranwachsen kann. Ihre Herausforderung ist die für eine Jugendliche zu große Verantwortung für ein Kleinkind. Ziel der Abenteuerreise ist es, diese Verantwortung wieder abzugeben. Das ist eine Neukonzeptualisierung des Genres der Abenteuererzählung. Mirjam macht sich entgegen der Tradition des Abenteuerromans daher nicht alleine auf die Reise, sondern mit ihren Freunden, die in mehrfacher Hinsicht sozial als *outcasts* markiert sind. Erstens ist Hesekiel Schwarz und damit aus Sicht der Mehrheitsgesellschaft ‚kein Umgang‘ für Mirjam; zweitens ist Mackenzie als Straßenjunge sozial geächtet. Das Kidnapping von Ruth macht sie zudem zu gesuchten Verbrechern. Über Mackenzie schreibt die intradiegetische Ich-Erzählerin Mirjam, dass er ein Don Quijote sei, der zu viele Abenteuerromane gelesen habe (Tetzner 2005, 274). Sie selbst markiert also die kritische Haltung gegenüber den Traditionen des Genres. Sie hebt den spielerischen Charakter ihres Agierens hervor und reflektiert über die Falschheit der sozialen Normen. Die Gruppe der Kinder auf ihrer Abenteuerreise steht außerhalb der sozialen Norm. Ihre Gender- und *race*-Performance („drei Brüder“ und ihr „Niggerboy“; Tetzner 2005, 314, 325 u. a.) dient der Ermöglichung von Selbstermächtigung. Wenn Sie alleine sind, nennt Mackenzie Mirjam stets „die Lady“ und spielt ihr gegenüber die Gentleman-Rolle. Für ihn ist das Leben ein Theaterspiel, was den performativen Charakter aller seiner Handlungen betont. Sprache als performativer Diskursakt und in ihrer politisch-ideologischen Form wird durch Tetzners Erzählung kenntlich gemacht. Gender- und *race*-Performance wird intersektional als parodistische Re-Präsentation konzeptualisiert.

Auch in diesem Buch ist die metareflexive Rahmung von großer Bedeutung. Von Beginn der Serie an wendet sich Tetzner als Erzählerin direkt an ihre Adressat*innen und erklärt die Umstände der Geschichte oder kommentiert auch im Verlauf des Textes die Geschehnisse. Der Band *Mirjam in Amerika* nimmt aber eine Sonderstellung ein, weil die Autorin hier mit einer Herausgeberfiktion arbeitet. Sie erzählt, wie Mirjam zu ihr gekommen sei und ihr einen Stapel Papiere überreicht habe, mit der Bitte, diese zu korrigieren und zu veröffentlichen. Mirjam selbst hält sich nicht für einen „Schriftsteller“ (Tetzner 2005, 164), hat die Erlebnisse aber für Erwin aufgeschrieben und möchte sie ihm nach dem Krieg schenken. Der Haupttext erscheint so als Mirjams Autodiegese, auch stilistisch: Hinzugefügte Kommentare oder Erklärungen der Herausgeberin Tetzner sind kursiv oder in Klammern klar unterscheidbar vom Haupttext. Dieses Verfahren wendet Tetzner nur in diesem Band der Serie an. Damit verleiht sie der Mädchenstimme eine besondere Bedeutung. Das selbstreflexive Moment des Schreibens und die Autorschaft der eigenen Geschichte werden betont. Das spiegelt sich in einer Episode des Textes, in der Mirjam einen Journalisten, der ihrem Versteck auf die Schliche gekommen ist, bittet, nicht über sie zu schreiben oder erst dann, wenn sie ihre Aufgabe erfüllt hat, Ruth zu deren Vater zu bringen. Den Band beschließt ein Brief an den Journalisten, in dem Mirjam ihm erlaubt, nun, nachdem sie ihr eigenes Buch geschrieben hat, über sie zu berichten. Die Autorschaft Mirjams ist verbunden mit der fiktionalisierten Herausgeberschaft Tetzners und damit mit jener der erwachsenen Autorin. Poetisch handelt es sich also um eine doppelte (weibliche) Au-

torschaft, in der die erwachsene Stimme die Autorschaft der jugendlichen Frau ermöglicht.

4 Fallanalysen: Werke von Exilautor*innen aus Österreich (Susanne Blumesberger)

4.1 Anna Gmeyner: *Manja. Ein Roman um fünf Kinder* (1938)

Anna Gmeyner (1902–1991) begann schon früh, vor allem Theaterstücke zu schreiben; 1933 wurden ihre Werke verboten. 1934 emigrierte sie nach England, wo sie ab 1950 ihre Schreibfähigkeit wieder aufnahm. Ihr Roman *Manja* erschien 1938 im deutschsprachigen Verlag Querido, der vom emigrierten ehemaligen Verlagsleiter des bekannten Kiepenheuer Verlages in Berlin, Fritz Landshoff, und dem politisch engagierten sozialdemokratischen Verleger Emanuel Querido in Amsterdam gegründet worden war. Das Buch, das gleichermaßen als Kindheits-, Frauen- und Jugendroman sowie als antifaschistischer und antirassistischer Text zu lesen ist, wurde in Deutschland erstmals 1984 im Mannheimer Persona Verlag publiziert und mehrfach neu aufgelegt, zuletzt im Jahr 2014. Eine Hörbuchfassung des Werks erschien im Jahr 2007, eine Verfilmung konnte jedoch nicht realisiert werden (vgl. Blumesberger 2016 und 2020, 66).

Der Roman, den Anna Gmeyner unter ihrem Mädchennamen Anna Reiner herausgab und der den Untertitel *Das Leben von fünf Kindern im Zeitraum von 1920 bis 1934* trug, kann man unter anderem als erschütternden Zeitbericht lesen. Fünf Kinder aus gesellschaftlich und politisch unterschiedlichen Familien, einer großbürgerlich-jüdischen, einer mittelständisch-gebildeten, einer kleinbürgerlichen und sozial verfallenen, einer proletarischen und einer ostjüdischen (Klapdor 2008, 396), deren Leben ab dem Zeitpunkt ihrer Zeugung beschrieben werden, verbindet eine tiefe Freundschaft, die unzerstörbar scheint. Der ungewöhnlich gewählte Zeitrahmen der Erzählung, der sich auf neun Monate vor der Geburt ausdehnt und damit die Familienverhältnisse der Elternteile und vor allem der fünf Mütter miteinbezieht, ermöglicht es der Autorin, einen noch tieferen Einblick in die unterschiedlichen Lebensbedingungen der Figuren zu geben. Die Kinder wachsen heran und mit ihnen auch der Antisemitismus und der Faschismus. Im Klappentext der 1984 erschienenen Neuauflage ist zu lesen:

Die Freundschaft der Kinder, ihre Geheimnisse und Zerwürfnisse, spiegeln die gesellschaftlichen Verhältnisse Deutschlands zu jener Zeit. MANJA schilderte als eines der ersten Bücher die verheerenden Auswirkungen des Nationalsozialismus auf die heranwachsende Jugend. Rassismus und Denunziantentum treffen die Kinder ganz unvermittelt. (Gmeyner 1984, Klappentext)

Die Leser*innen sehen sich zunächst mit der Elterngeneration und damit mit den Rahmenbedingungen konfrontiert, in die die fünf Protagonist*innen hineingeborgen werden: Der arbeitslose Vertreter Anton Meißner gibt pauschal den Juden die Schuld an seiner Misere und wird schließlich Mitglied der SS. Im gleichen Haus wohnt auch der klassenbewusste Proletarier Eduard Müller, der zunächst in den Untergrund flüchtet und schließlich in ein Konzentrationslager deportiert wird. Eine Nachbarin der beiden ist die aus sehr armen Verhältnissen stammende Jüdin Lea mit ihren drei Kindern, unter ihnen die Protagonistin Manja. Eine große Rolle spielt auch die Familie des liberalen und engagierten Arztes Ernst Heidemann und die des großbürgerlichen Kommerzienrates Max Hartung, der seine jüdische Abstammung verleugnet.

Die Frauenfiguren geraten insgesamt sehr oft in Widerspruch zu den Meinungen ihrer Ehemänner, sind ihre Opfer, zugleich aber auch ihre Retterinnen. Damit bricht Gmeyner mit der Spiegelung der damals herrschenden Machtstrukturen; im Fall Manjas wird dies besonders deutlich, da sie diese Ausübung von Macht in Form einer Vergewaltigung nicht verkraften kann und den Freitod wählt. Die Männerfiguren sind sehr ambivalent gestaltet, das zeigt sich schon zu Beginn des Romans, wo sie teilweise als hilflose und Schutz suchende Liebhaber, aber auch als aggressiv und fordernd beschrieben werden.

Durch die Beschreibung der einzelnen zum Teil durch Armut und Entfremdung geprägten Familienverhältnisse zum Zeitpunkt der Zeugung der fünf Kinder Franz Meißner, Karl Müller, Harry Hartung, Heini Heidemann und Manja, deren Vater direkt nach dem Zeugungsakt Selbstmord begeht, zeichnet die Autorin die gesellschafts-politischen Zustände des Jahres 1930 anschaulich nach.

Auffällig ist, dass es sich bei Manja innerhalb der fünfköpfigen Kindergruppe um die einzige Protagonistin handelt. Ihre äußerst prekäre Ausgangslage als Kind einer verwitweten, alleinerziehenden, mehrfachen Mutter aus armen Verhältnissen und als Jüdin wird durch ihre Geschlechtszugehörigkeit noch verstärkt. Die fünf Kinder treffen einander regelmäßig an einer Mauer und spielen zunächst harmlose Kinderspiele, bis im Laufe der 14 Jahre deutlich wird, dass die Freundschaft, die sie sich einst geschworen haben, dem politischen Druck nicht gewachsen ist und Manja schließlich am Antisemitismus und an einem sexuellen Übergriff zerbricht und Selbstmord begeht. Dieses Ende wird im ersten Kapitel unter dem Titel „Ende als Vorspiel“ vorweggenommen. Der Selbstmord der Protagonistin infolge des erfahrenen sexuellen Übergriffs setzt die bereits durch den Tod des Vaters etablierte Verknüpfung von Sexualität und Tod fort.

Die eng miteinander verwobenen Schicksale der Familien und der fünf Kinder entwickeln sich völlig unterschiedlich, dennoch ist das Demokratische in ihnen zu erkennen; sie alle sind aufeinander angewiesen, brauchen diese Kindergruppe um überleben zu können, vor allem aber brauchen sie Manja, das Mädchen, das aus einer ostjüdischen Familie stammt. In einer im Jahr 2015 erschienenen Rezension heißt es: „Und ja, jeder ist auch verliebt in sie. In der Gruppe, die sich jeweils an der Mauer trifft, erleben sie eine Gegenwelt zum eigenen Zuhause, hier gelten andere Gesetze, es gibt so etwas wie Gleichheit und Gerechtigkeit, Werte, die draußen zunehmend an Wert

verlieren.“ (Suder 2015) In ihrer Kindheit gibt die Gruppe der Kinder den Einzelnen Halt und Wärme:

Wie kleine Tiere waren sie gewesen, die beieinander Wärme suchen. Nun war der gute Katzenkorb der Kindheit umgeworfen und sie konnten nicht wieder hineinklettern. Sie waren jeder ganz allein, obgleich sie noch nahe beieinander saßen, als ob Berührung schon Hilfe wäre und Schutz. Aber das ‚Wir‘ und ‚Uns‘ und ‚Miteinander‘ war auf einmal wie ausgewachsene Kinderkleidchen, eng, abgetragen und gestrig. [...] Sie verstanden, jeder auf seine besondere Weise, dass sie einander nur halten konnten, wenn sie sich losließen, nur beisammen bleiben, wenn sie sich trennten. (Gmeyner 1938, 8)

In ihren kindlichen Spielen ist der Ernst des Lebens bzw. des aufkommenden Faschismus zu erkennen, der es schließlich schafft, das Zusammengehörigkeitsgefühl zu schwächen, und der dazu führt, dass aufgrund des massiven Drucks, der auf allen lastet, Manja schließlich verraten und im Stich gelassen wird. Das jedoch ist nicht den Kindern anzulasten, vielmehr den Umständen, die diese Zeit mit sich bringt und den Bezugspersonen, die selbst dem Druck nicht standhalten können. Manja ist die Einzige, die ohne Schuld bleibt, und als sie, seelisch gebrochen durch eine Vergewaltigung, Selbstmord begeht, endet das Hoffen auf eine Verbesserung der Umstände. Die einzige weibliche kindliche Protagonistin ist also auch die einzige Schuldlose, die Einzige, die nur Opfer bleibt und schließlich an physischer und verbaler Gewalt zugrunde geht. Als Verkörperung schuldloser Reinheit, die an der Grausamkeit äußerer Umstände zerbricht, rückt sie in die Nähe christlicher Märtyrerinnen. Die christliche Symbolik wird am Ende des Werkes erneut aufgenommen, als die übrig gebliebenen Protagonisten über dem Kreuz am Kirchturm die Enthüllung der Kassiopeia beobachten.

Gleichzeitig sind Anleihen bei der Mythologie zu erkennen, die immer sichtbare Kassiopeia durchzieht die gesamte Geschichte und spielt auch zuletzt, nach dem Tod Manjas, eine große Rolle, als die vier übrig gebliebenen Jugendlichen in den Himmel schauen:

Alle vier sahen nun über dem Kirchturmkreuz, langsam wie bei einer Enthüllung, einen Wolkenfetzen fallen. Klar und wunderbar deutlich mit ihren fünf Endsternen, vom zackigen Wolkenrand wie mit einem schwarzen Rahmen umschlossen, stand die Kassiopeia ihnen zu Häupten. Keiner sprach ein Wort. Es war eine ungeheure, alles erfüllende Freude. [...] Der schützende Raum um sie war bis in den Himmel erhöht und ein Teil des Gewölbes von Stille, das den regungslosen Kristall des Augenblicks umschloss wie mit tausend sanft darübergelegten Händen. [...] Es war nichts geschehen. (Gmeyner 1984, 392–393)

Kurz vor Manjas Selbstmord heißt es: „Sie ging, ohne sich umzusehen und ohne Furcht. Alles, was geschehen konnte, war schon geschehen.“ (Gmeyner 1984, 387) Dies könnte unter anderem auch als Vorwegnahme der Gräueltaten während der NS-Zeit gelesen werden.

Aus heutiger Sicht sind vor allem die Weitsicht, mit der der aufkommende Nationalsozialismus beschrieben wird, und die detailreiche Beschreibung der unter-

schiedlichen Welten, in denen die Kinder aufwachsen, erstaunlich. Die Schilderungen wirken authentisch, aus erster Hand erfahren, und sind nicht mit späterem Wissen über diese Zeit vermengt. Berthold Viertel, mit dem Gmeyner gemeinsam Theaterstücke schrieb, meinte: „Von allen Büchern, die bisher das neudeutsche Chaos zu gestalten versucht haben, scheint mir dieses eines der reichsten, der lebensvollsten und der schönsten zu sein.“ (Viertel 1938, 1355) Dieses Jugendbuch ist zudem in einer erschreckenden Klarheit verfasst: Gmeyner beschönigt nichts, stellt den Alltag in all seiner düsteren Realität dar, schildert die Armut und das einfache Leben der Familien, die Naivität, mit der die Kinder dem Nationalsozialismus begegnen, und begleitet das jüdische Mädchen durch sämtliche Gefühlslagen, bis das kurze Leben im verzweifelten Selbstmord endet.

Der Adressat*innenkreis dieses Werkes, das als „soziologisch umfassendes und mit den Jahren zwischen 1920 und 1934 zeitlich weitgreifendes Panorama, in dem die Schicksale [...] miteinander verwoben wurden“ (Klapdor 2008, 396), gelesen werden kann, geht weit über Jugendliche hinaus. Gmeyner schuf damit ein umfassendes Bild der Weimarer Republik und zugleich einen Einblick in den alltäglichen Faschismus. Manja selbst könnte als Vision eines ewigen Kindes gesehen werden.

4.2 Die Inselgeschichte: Mira Lobes *Insu-Pu* (1948)

Mira Lobes Roman wurde 1948 unter dem Titel *I-Hajeladim* („Die Kinderinsel“) erstmals publiziert. Die stark bearbeitete deutsche Fassung erschien 1951 unter dem Titel *Insu-Pu. Die Insel der verlorenen Kinder*. Die hebräische Version verfasste Mira Lobe (1913–1995) als Exilantin in Palästina, die deutschsprachige Version, die entstand, als die Autorin in Wien lebte, bildete ihre erste Veröffentlichung in Österreich.

Die beiden Ausgaben der Robinsonade unterscheiden sich in wesentlichen Punkten, vor allem wird in der deutschen Ausgabe der Kontext völlig ausgespart. Zohar Shavit mutmaßt, dass Lobe angenommen haben könnte, dass die deutschsprachigen Leserinnen und Leser nichts über das Schicksal von jüdischen Kindern während und nach dem Holocaust wissen wollten (Shavit 2005, 71). Hintergrund des auf Deutsch erschienenen Romans war deshalb ein nicht näher bezeichneter Krieg, während in der hebräischen Version ganz klar der Nationalsozialismus angesprochen wird. In der ursprünglichen Form von *Insu-Pu*, abgeleitet von ‚Insula Puerorum‘ („Insel der Kinder“), weist das Werk außerdem direkte Verbindungen zu Vertreibung und Exil auf, die in den deutschen Versionen ab 1951 verschwinden. In der Originalversion wird eine große Gruppe englischer Kinder von England nach Amerika geschickt, um sich von den Bombenangriffen während eines Krieges zu erholen. Dabei läuft ihr Schiff auf eine deutsche Mine auf und sinkt. In den späteren, deutschen Ausgaben fehlt dieser Bezug zur Realität. Die Kinder geraten hier zufällig auf eine Insel, eine Bombardierung gibt es nicht. Die Länder erhalten fiktive Namen, und auch die Namen der Kinder ändern sich, sie tragen in *Insu-Pu* deutsche Namen. Das Arbeiterkind Pete sagt nicht, wie in der hebräischen Fassung, dass es später für die Rechte der Arbeiter kämpfen

will, und der jüdische Junge, der sehr gut Geige spielt, spricht in der deutschen Version nicht von der Judenverfolgung. Mit diesen Veränderungen wurde der historische Bezug gelöscht und mit ihm auch die Chance, sich in der Kinder- und Jugendliteratur kritisch mit der eigenen Vergangenheit zu befassen.

Die Handlung bleibt jedoch in ihrer Grundstruktur gleich. Elf der Kinder auf dem gekenterten Schiff flüchten auf eine Insel und bauen einen Kinderstaat auf, bis sie schließlich gerettet werden. Die Geschichte wird in zwei Erzählsträngen erzählt, einerseits dem des Kinderstaates auf der Insel und andererseits dem der Befreiung der Kinder durch Michael, den Enkel des Präsidenten auf Terranien. Mira Lobe berichtet in dieser politischen Erzählung, in der sich laut Werner Wintersteiner (2005, 105) noch Spuren einer Kindererzählung aus Kolonialzeiten finden, vor allem von der Entfaltung der Sozialbeziehungen. Im Kinderstaat, den Mira Lobe entwirft, sind sämtliche Klassen vertreten, wobei es zu einer Klassenversöhnung kommt, als die Kinder akzeptieren, dass nur die Arbeitsleistung für die Gemeinschaft zählt. Jungen sind meist die Helden, Ausnahmen wie das artistisch begabte Schlangemädchen existieren jedoch. Außerdem gibt es eine klare Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern, bei der die traditionelle Rollenaufteilung beibehalten wird, es jedoch keine Einteilung in wichtigere oder unwichtige Arbeiten gibt. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, wie Lobe Machtverhältnisse darstellt. Als ein Junge den Anführer stürzen möchte, kommt es zunächst zum Kampf, danach zu einer Abstimmung, die der Anführer nur knapp gewinnt. Der Aufrührer muss die Gemeinschaft verlassen, wird aber von der Gruppe wieder aufgenommen, als er schwer erkrankt. Fazit dieses Vorfalles ist, dass man alleine nicht überleben kann, einer braucht den anderen. Macht muss immer Hand in Hand mit Verantwortungsbewusstsein gehen. In dieser Konstellation werden Mädchen und Jungen als gleichermaßen wichtig für die Gruppe geschildert, weder bei der Herkunft noch beim Geschlecht oder bei den zugewiesenen Aufgaben werden Unterscheidungen getroffen, sodass die althergebrachten Genderoppositionen und -stereotype hier nivelliert werden. Wintersteiner weist darauf hin, dass die Rettung der Kinder erst nach der Lösung ihrer Konflikte in ihrem Staat erfolgt. Damit zeigt Lobe das Potenzial von Kindern in Bezug auf Solidarität, Verantwortungsbewusstsein und Engagement auf (Wintersteiner 2005, 109). Gleichzeitig schildert Lobe diesen Kinderstaat keineswegs als perfekte Struktur, sondern lässt Spielraum für die moralische Bewertung der jungen Leserinnen und Leser.

4.3 Auguste Lazar: *Sally Bleistift in Amerika* (1935)

Auguste Lazar gilt neben Alex Wedding als Wegbereiterin der sozialdemokratischen Kinder- und Jugendliteratur, ihr erstmals 1935 unter dem Pseudonym Mary Macmillan in Moskau erschienenes Buch *Sally Bleistift in Amerika* gehörte zum festen literarischen Kanon der DDR und gilt heute als Klassiker der DDR-Literatur. Im Klappentext des Buches ist zu lesen: „Es ist ein Kapitel Kampf um die Menschenrechte, das in diesem Buch geschrieben ist, ein dramatisches Stück Befreiungsgeschichte, das sich

hinter den Kulissen und unter dem Fußboden des Alltags abspielt.“ (Lazar 1947, Klappentext)

Zu Beginn stellt Lazar die handelnden Personen vor: Sally Bleistift, „eine alte Tante aus Rußland, die alte Kleider in einer amerikanischen Fabrikstadt verkauft. Sie verträgt sich schlecht mit der Polizei und gut mit den Arbeitern“ (Lazar 1947, 7); John Brown, ein Schwarzes Findelkind, „das Sally bei sich aufgenommen hat“ (Lazar 1947, 9); Betti, Sallys Enkelin, deren Mutter an einer Lungenkrankheit gestorben und deren Vater in der Fabrik tödlich verunglückt ist; Redjacket, ein fünfzehnjähriger Indianerjunge, den Sally Bleistift aufgenommen hat, er „arbeitet in einer Fabrik und kämpft in den Reihen der Arbeiterjugend“ (Lazar 1947, 13); Billy, semmelblond und sommersprossig; und seine Eltern: „gute Leute, aber gar zu ängstlicher Natur“ (Lazar 1947, 17); Jim, genannt „Niggerjim“, ein Schwarzer „mit einem Glasauge. Er fährt in einem Speisewagen in Amerika herum und hat geheime Aufträge für Redjacket und Billy“ (Lazar 1947, 19); Wenzel Swoboda, „ein alter böhmischer Arbeiter, der mehr kann als Klarinette blasen“ (Lazar 1947, 21); Samuel F. Gold, „ein Landsmann von Sally Bleistift, der aber keinerlei Ähnlichkeit mit ihr hat. Glücklicherweise tritt er persönlich in der Geschichte überhaupt nicht auf“ (Lazar 1947, 23); Sheriff Bullering, „ein dicker, immer wütender Polizeimann. Es ist gerade ein Vergnügen, ihn zum Narren zu halten“ (Lazar 1947, 25); und „ein Mann in einem weißen Mantel, der nur bei Nacht und Nebel durch die Straßen geht“ (Lazar 1947, 25).

Sally Bleistift, eine auf sich selbst gestellte und sehr durchsetzungskräftige Frau, die wegen eines Pogroms im Jahre 1903 aus ihrer Heimat Kischinew, Russland, flüchten musste, betreibt einen Secondhandladen in Amerika, der zugleich Anlaufstelle für alle Unterdrückten ist. Die Erzählung beginnt, als in einer Gewitternacht ein kleiner Schwarzer Junge vor den Laden Sally Bleistifts gelegt wird, die sich selbstverständlich des Kindes annimmt. Auch Redjacket hatte sie 15 Jahre zuvor, nachdem seine Mutter verstorben war, zu sich genommen. Das Baby wird von Sally Bleistift John Brown genannt, in Anlehnung an einen Kämpfer gegen die Sklaverei. Dieses Kind ist es auch, das unabsichtlich die Vergangenheit von Sally Bleistift wieder ans Licht holt, indem es versehentlich einen Koffer voll mit Bildern und Erinnerungsstücken umwirft und dieser sich öffnet. Das veranlasst Sally Bleistift dazu, von ihrem Haus und ihrem Werkzeuggeschäft in Kischinew zu erzählen. Der Antisemitismus schwelte dort seit längerem, und der örtliche Wirt schürte in der verängstigten und unwissenden Bevölkerung die Judenfeindlichkeit. Eines Tages überfielen die Russen die Straße mit ausschließlich jüdischen Häusern und Geschäften, in der auch Sally Bleistift wohnte. Bei dem Versuch, das Haus zu schützen, wurden Sally Bleistifts Mann und – wie sie lange Zeit fälschlicherweise angenommen hat – ihr Sohn ermordet.

Im Buch wird nicht nur über die Judenfeindlichkeit berichtet, sondern vor allem auch über die allgemeine politische Situation in den USA und in Russland, die sehr angespannt ist. Die hohe Arbeitslosigkeit lässt die Menschen verarmen. Als publik wird, dass ein russischer Kommunist sprechen wird, nimmt sich die Polizei vor, diese Versammlung zu stören. Vorgewarnt durch Sallys Schwarzen Freund Jim, lenken je-

doch die Kinder der Arbeiter die Polizisten ab, indem sie Wenzel Svoboda folgen, der klarinettenspielend durch die Stadt zieht.

Ein zweites Mal bringt der kleine John Brown Sally Bleistift in Kontakt mit ihrer Vergangenheit, als er wegläuft und am Bahnhof sein Lied über John Brown singt und dabei auch seine Adresse und den Namen von Sally Bleistift nennt. Der Russe, der den Vortrag gehalten hat und eben wieder abreisen wollte, erkennt den Namen und überbringt der überraschten Sally Bleistift die Nachricht, dass ihr Sohn nicht, wie vermutet, bei der Revolution umgekommen ist, sondern nur für lange Zeit nach Sibirien geschickt worden war. Sally Bleistift beschließt daraufhin mit Betti und John Brown in die UdSSR zu gehen und überredet Redjacket mitzukommen und in Sibirien den unterdrückten Völkern zu helfen. Redjacket ist einverstanden, hat aber vor, nach einigen Jahren zurückzukommen, um die in Amerika lebenden „Indianer“ zu unterstützen. Verborgener vor Sally Bleistift arbeiten Billy und Redjacket an einer geheimen Sache, sie verteilen selbstgeschriebene kommunistische Flugblätter im ganzen Land, in Kooperation mit Jim, der durch seine Tätigkeit als Kellner im Speisewagen viel herumkommt.

Auguste Lazar selbst schrieb in ihren Erinnerungen mit dem Titel *Arabesken*: „Sally Bleistift‘ war ein Protest gegen meine ganze Vergangenheit, gegen die geistige und politische Haltung der Kreise, aus der ich kam.“ (Lazar 1957, 84) Ursula Seeber-Weyrer merkt 1997 an:

Auguste Lazar zählt zu jener [...] Gruppe sozialdemokratischer und kommunistischer Autoren, die ausdrücklich gegen den Nationalsozialismus schrieben – und wissen, daß es der Ehrgeiz aller Autoren ist, der Jugend habhaft zu werden – Jugendliteratur dezidiert als Mittel der politischen Aufklärung im proletarisch-revolutionären Sinn verstanden. (Seeber-Weyrer 1997, 117)

Auguste Lazar richtete sich gegen Vorurteile aller Art und gegen sämtliche Überzeugungen der Nationalsozialisten. Statt „Reinheit der Rasse“ wird Multikulturalität gefördert, das Aussehen von Sally Bleistift, die zur Überwindung von Rassenvorurteilen aufruft und vehement den Kommunismus unterstützt, wird gleich zu Beginn mehrmals hintereinander als „alt und dick“ (Lazar 1947, 31) bezeichnet und widerspricht jeglichem Schönheitsideal. Sally Bleistift nimmt direkt auf die Verfolgung von Jüd*innen und die Situation im Exil Bezug, kümmert sich dort unter anderem um einen Schwarzen Jungen und den „Indianerjungen“ Redjacket und ruft damit zur Überwindung von Rassenvorurteilen auf. Zur Heldin wird in Lazars Kinderroman also untypischerweise eine mütterliche alte Frau, die selbst aufgrund ihrer Religion, ihres Geschlechts und ihres Alters marginalisiert ist und zur Beschützerin, Versorgerin und sogar zum Vorbild ebenfalls marginalisierter Jungen wird. Mit dieser Versorgungsfunktion und dem resoluten Auftreten der ehemaligen Werkzeughändlerin wird mit Sally Bleistift ein Weiblichkeitsentwurf vorgestellt, der Alter und Weiblichkeit nicht mit Schwäche, sondern mit Stärke und Kampfgeist verknüpft.

In die Geschichte sind drei Berichte Sally Bleistifts eingewoben, in denen es um die Unterdrückung und Ausrottung Schwarzer und jüdischer Menschen geht. Sally

Bleistift, kauzig, grantig, aber mit großem Herzen dargestellt, bietet dabei eine positive Identifikationsfigur. „Ich bringe den Leuten bei, was sich gehört und was sich nicht gehört“, stellt sie gleich am Anfang der Geschichte fest (Lazar 1947, 33).

Interessant an diesem Text ist nicht zuletzt, dass Lazar antisemitische Vorurteile aufgreift und Sally Bleistift ‚jüdeln‘ lässt. Auch die Zeichnung von Samuel F. Gold als jüdischer Kapitalist, „Eisenkönig“ (Lazar 1947, 23), erinnert an die antisemitischen Porträts von reichen jüdischen Kapitalisten im *Stürmer* und war bei der Erstveröffentlichung nicht unumstritten. Lazar hatte keine Scheu, Bezeichnungen wie „Neger“, „Indianer“ oder „Nigger“ zu verwenden, sie lässt Sally Bleistift mit einfachen Worten den Kindern erklären, wie es zur Unterdrückung der „Indianer“ und zur Sklaverei gekommen ist, wobei sie darauf hinweist, dass die „Indianer“ „ganz und gar unbrauchbar als Sklaven“ waren: „Sie haben sich das eben nicht gefallen lassen“ (Lazar 1947, 56). Eine aus heutiger Warte nicht unproblematische Sicht. Lazar ging es jedoch um die Aufklärung der Kinder über Rassenhass und Ungerechtigkeit, und die Geschichte über John Brown, der gegen die Sklaverei kämpfte und dafür hingerichtet wurde, soll dem Schwarzen Findelkind ebenfalls Mut geben.

Wie dargestellt, sind in diesem Roman sowohl demokratische, antifaschistische als auch feministische Aspekte zu erkennen. Die Figur Sally Bleistift wird diametral zu den Vorstellungen einer nationalsozialistischen deutschen Frau geschildert, als Jüdin, die Kinder unterschiedlicher Herkunft um sich sammelt, die selbst entscheidet und für sich selbst sorgt und die durch ein Schwarzes Kind zu ihrem Glück findet.

4.4 Béla Balázs: *Heinrich beginnt den Kampf* (1939)

Das Werk von Béla Balázs (1884–1949) erschien erstmals 1939 im Moskauer Verlag *Verlagsgenossenschaft Ausländischer Arbeiter in der UdSSR*, der eine zentrale Position im sowjetischen Literaturbetrieb einnahm (Benner 2015, 124). „Die in der Sowjetunion entstandenen Kinder- und Jugendbücher sind vorwiegend realistisch gestaltet, explizit kontrafaschistisch und lassen sich zur proletarisch-revolutionären bzw. antifaschistischen (Kinder- und Jugend-)Literatur zählen.“ (Benner 2015, 127) Ab dem deutsch-sowjetischen Nichtangriffspakt entsprach die kontrafaschistische Kinder- und Jugendliteratur jedoch nicht mehr der sowjetischen Parteilinie; Werke, die den Nationalsozialismus thematisierten, wurden aus dem Verkehr gezogen und konnten erst wieder nach dem Überfall auf die Sowjetunion im Jahr 1941 erscheinen. So wurde auch Béla Balázs’ *Heinrich beginnt den Kampf* 1941 publiziert. Nach 1941 erschienen dann keine kinder- und jugendliterarischen Texte mehr, da der Kriegseintritt der Sowjetunion die Publikationsmöglichkeiten einschränkte. *Heinrich beginnt den Kampf* stand 1941 und 1942 jeweils auf der *Jahresliste des schädlichen und unerwünschten Schrifttums*. Erst 1955 erschien die erste Ausgabe nach dem Zweiten Weltkrieg im Berliner Kinderbuchverlag. Sowohl in *Heinrich beginnt den Kampf* als auch in *Karlchen, durchhalten!* (1936) thematisiert Béla Balázs den antifaschistischen Kampf.

In *Heinrich beginnt den Kampf* wird Heinrich Klamm, der sechsjährige Sohn antifaschistischer Eltern, zunächst als begeisterter Nazi geschildert, auf den die Märsche großen Eindruck machen. Vater, Mutter, Heinrich und der Schäferhund Wolfi leben in einem kleinen, spärlich möblierten Zimmer neben dem Dachboden. Die Mutter möchte ihren Sohn gerne von den Polizei und SA spielenden Nachbarskindern fernhalten, aber der Vater meint:

„Die Kinder spielen, was sie bei den Großen hören und sehen. [...] Laß Heinrich nur mitmachen. Unser Junge ist gar nicht so dumm. Er wird mit der Zeit schon merken, was los ist. Aber wenn er sich ausschließt, dann werden die anderen Kinder fragen, warum spielt der Klamm nicht mit? Erlauben es ihm die Eltern nicht, SA zu spielen? Warum denn nicht? Sind sie etwa Kommunisten? Und gleich hast du den Verdacht am Halse.“ (Balázs 1955, 10)

So gerät Heinrich mitten in das Spiel, bei dem Kinder, die die SA, meistens in der HJ-Uniform, verkörpern, gegen die Kinder, die die Arbeitslosen spielen, brutal vorgehen. Mit diesem grausamen Spiel, das eigentlich eine Abbildung der Wirklichkeit ist, wird den Leserinnen und Lesern die politische Situation erklärt. Eines Tages wird Heinrichs seit längerer Zeit arbeitsloser Vater als Kommunist verhaftet und vor den Augen Heinrichs und der Kinder aus der Nachbarschaft von der Polizei abgeholt. Schließlich gelingt es der Mutter durch die Erzählung eines parabelhaften Märchens, den völlig verstörten Heinrich zu einem kleinen Widerstandskämpfer zu machen. Drei andere Kinder geben sich ebenfalls als Widerstandskämpfer zu erkennen und schließen Freundschaft mit Heinrich, sie teilen Zettel mit Botschaften wie „Faschismus ist Krieg. Sozialismus ist Frieden. Hände weg von der Sowjetunion!“ aus. Heinrich versteckt sogar einen Kommunisten in dem Zimmer, das er mit seinen Eltern bewohnt. Bei der Polizeiuntersuchung wird sein geliebter Hund getötet. Schlussendlich kämpft er mit zahlreichen anderen Kindern mit viel List gegen die Pimpfe, die das Begräbnis seines Hundes stören wollen. Am Ende müssen sich Heinrich und seine Mutter verstecken, es scheint jedoch alles gut zu werden.

Balázs hat in seiner Geschichte eine scharfe Grenze zwischen den als reich, brutal und dumm charakterisierten Faschist*innen und den als arm, klug und eng miteinander kooperierend dargestellten Kommunist*innen gezogen, die sich bereits bei den Kindern zeigt und nicht einmal von ihnen durchbrochen werden kann. Die politischen Konflikte der Eltern werden auf das Kinderspiel übertragen und damit zu Ernst. Da auch Kinder massiv vom Nationalsozialismus betroffen waren, werden auch sie im Roman in den Kampf miteinbezogen, obwohl sie keine Schuld an den Geschehnissen haben. Wie Benner (2015, 346) festhält, ist mit der Jugend in diesem Kontext eine Heilserwartung verknüpft.

Obwohl es sich eher um eine Jungengeschichte handelt, spielen auch weibliche Figuren eine wichtige Rolle darin. Hier ist die Mutter zu nennen, die zwar zunächst als etwas ängstlich und vorsichtig geschildert wird, aber den Kampf gegen die Faschist*innen mitträgt. Auch Hilde, das Mädchen, das kluge Entscheidungen bei der Begegnung mit den Pimpfen trifft und eine Anführerinnenrolle annimmt, und nicht zuletzt die Frau, die unter Lebensgefahr Heinrich zu einem Versteck geleitet, handeln

nicht nur umsichtig, sondern auch selbstbestimmt. Die Schilderung der männlichen Figuren teilt sich dagegen in zwei gegensätzliche Lager: Auf der einen Seite gibt es konsequent nationalsozialistisch eingestellte Figuren, die sich in ihrem Fanatismus lächerlich machen, auf der anderen Seite gibt es widerständige und ausschließlich positiv konnotierte Figuren. Heinrichs Vater beispielsweise nimmt die Verfolgung und Verhaftung aufgrund seiner politischen Einstellung beinahe schon märtyrerhaft auf sich.

Insgesamt ist dieser Roman sowohl der proletarischen, demokratischen als auch der antifaschistischen Kinder- und Jugendliteratur zuzurechnen.

Literaturverzeichnis

1 Primärliteratur

- Balázs, Bela. *Karlchen, durchhalten!* Berlin: Verlag Kultur und Fortschritt, 1956 [1936].
- Balázs, Bela. *Heinrich beginnt den Kampf*. Berlin: Der Kinderbuchverlag, 1955 [1939].
- Faber du Faur, Irmgard. *Die Kinderarche*. Frankfurt a. M.: Hirschgraben, 1949 [1935].
- Gmeyer, Anna (unter dem Pseudonym Anna Reiner). *Manja. Ein Roman um fünf Kinder*. Amsterdam: Querido, 1938.
- Gmeyer, Anna (unter dem Pseudonym Anna Reiner). *Manja. Ein Roman um fünf Kinder*. Mannheim: Persona, 1984.
- Held, Kurt (eigentlich Kurt Kläber). *Die rote Zora und ihre Bande*. Düsseldorf: Sauerländer, 2007 [1941].
- Jokl, Anna-Maria. *Die Perlmutterfarbe. Ein Kinderroman für fast alle Leute*. Berlin: Dietz, 1948.
- Lazar, Auguste (unter dem Pseudonym Mary Macmillan). *Sally Bleistift in Amerika*. Wien: Globus 1947 [1935].
- Lazar, Auguste (unter dem Pseudonym Mary Macmillan). *Arabesken. Aufzeichnungen aus bewegter Zeit*. Berlin: Dietz, 1957.
- Leitner, Maria. *Elisabeth, ein Hitlermädchen*. Berlin: Aviva, 2020 [1937 im *Pariser Tageblatt* als Fortsetzungsroman].
- Lobe, Mira. *Insu-Pu. Die Insel der verlorenen Kinder*. Wien u. a.: Jugend & Volk, 1969 [1951; Ersterscheinung hebräisch: *I-Hajeladim*. Tel Aviv: Twersky, 1948].
- Mann, Erika. *Zehn Millionen Kinder. Die Erziehung der Jugend im Dritten Reich*. Mit einem Geleitwort von Thomas Mann und einem Nachwort von Irmela von der Lühe. Reinbek: Rowohlt, 2007 [1938].
- Mann, Erika. *Zehn jagen Mr. X*. Aus dem Englischen übersetzt von Elga Abramowitz. Mit einem Nachwort von Golo Mann. Wuppertal: Arco, 2011 [1942].
- Neurath, Marie. *Fire!* London: Parrish, 1950.
- Rewald, Ruth. *Müllerstraße. Jungens von heute*. Stuttgart: D. Gundert, 1932.
- Rewald, Ruth. *Janko, der Junge aus Mexico*. Illustriert von Paul Urban. Hg. und mit einem Nachwort von Dirk Krüger. Wuppertal: Arco, 2007 [1934].
- Rewald, Ruth. *Vier spanische Jungen*. Hg. und mit einem Nachwort von Dirk Krüger. Köln: Röderberg, 1987.
- Schenzinger, Karl Aloys. *Der Hitlerjunge Quex*. Berlin: Verlag für Zeitgeschichte, 1940 [1932].
- Seidlin, Oskar/Richard Plaut [Plant]. *S.O.S Genf. Ein Friedensbuch für Kinder*. Zürich: Humanitas, 1940 [1939].

- Siemsen, Hans. *Die Geschichte des Hitlerjungen Adolf Goers*. Düsseldorf: Komet, 1947 [1940].
- Steffin, Margarete. *Konfutse versteht nichts von Frauen. Nachgelassene Texte*. Berlin: Rowohlt, 1991.
- Tetzner, Lisa. *Die Kinder aus Nr. 67. Erwin und Paul. Das Mädchen aus dem Vorderhaus* (Bd. 1 und 2). Düsseldorf: Sauerländer, 2004 [1933; 1935].
- Tetzner, Lisa. *Die Kinder aus Nr. 67. Erwin kommt nach Schweden. Das Schiff ohne Hafen* (Bd. 3 und 4). Düsseldorf: Sauerländer, 2004 [1941; 1943].
- Tetzner, Lisa. *Die Kinder aus Nr. 67. Die Kinder auf der Insel. Mirjam in Amerika* (Bd. 5 und 6). Düsseldorf: Sauerländer, 2005 [1944; 1945].
- Tetzner, Lisa. *Die Kinder aus Nr. 67. War Paul schuldig? Als ich wiederkam* (Bd. 7 und 8). Düsseldorf: Sauerländer, 2005 [1945; 1946].
- Thomas, Adrienne. *Die Katrin wird Soldat. Ein Roman aus Elsaß-Lothringen*. Berlin: Propyläen, 1930.
- Thomas, Adrienne. *Die Katrin wird Soldat. Ein Roman aus Elsaß-Lothringen*. Amsterdam: Allert de Lange, 1950.
- Wedding, Alex (geb. Margarete Bernheim). *Das Eismeer ruft. Die Abenteuer einer kleinen und einer großen Mannschaft. Nach wahren Begebenheiten erzählt*. Prag: Malik, 1936.
- Zimmering, Max. *Die Jagd nach dem Stiefel*. Berlin: Der Kinderbuchverlag, 1955 [1936].

2 Sekundärliteratur

- Benner, Julia. *Federkrieg. Kinder- und Jugendliteratur gegen den Nationalsozialismus 1933–1945*. Göttingen: Wallstein, 2015.
- Bernstorff, Wiebke von. *Fluchtorte. Die mexikanischen und karibischen Erzählungen von Anna Seghers*. Göttingen: Wallstein, 2006.
- Bernstorff, Wiebke von. „Geschichte(n) machen. Für eine Wiederaufnahme der historisch-politischen Perspektive in der Exil(literatur)- und Genderforschung“. *Exilforschung. Ein internationales Jahrbuch. Exilforschung im historischen Prozess* 30 (2012), 304–326.
- Bernstorff, Wiebke von. „Erika Mann: A Gang of Ten (1942), deutsch: Zehn jagen Mr. X (1990)“. *Handbuch der deutschsprachigen Exilliteratur. Von Heinrich Heine bis Herta Müller*. Hg. Bettina Bannasch/Gerhild Rochus. Berlin u. a.: De Gruyter, 2013, 421–427.
- Bernstorff, Wiebke von. „[...] vom Kinde aus': Der spanische Bürgerkrieg in der Kinderliteratur des deutschen Exils: Rewald und Brecht“. *Argonautenschiff* 24 (2016), 128–138.
- Bernstorff, Wiebke von. „Un-/Doing Gender in Exile Children's Literature: for example Lisa Tetzners *Children's Odyssey*“. *Exile and Gender I. Yearbook of the Research Centre for German and Austrian Exile Studies* 17 (2016), 207–219.
- Blumesberger, Susanne. *Handbuch der österreichischen Kinder- und Jugendschriftstellerinnen*. Bd. 1: A-L; Bd. 2: M-Z. Wien: Böhlau, 2014.
- Blumesberger, Susanne. „Zwischen Wehmut und Distanz. Das Bild Österreichs in der Kinder- und Jugendliteratur im Exil“. *Österreichische Identitäten. libri liberorum. Zeitschrift der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung*. 17.47–48 (2016), 65–76.
- Blumesberger, Susanne. „Kinder- und Jugendliteratur im Exil. Ein Überblick über die Jahre 1933–1945“. *Exilforschung: Österreich. Leistungen, Defizite & Perspektiven*. Hg. Evelyn Adunka/Primavera Driessen Gruber/Simon Usaty. Wien: Mandelbaum, 2018, 258–278.
- Blumesberger, Susanne. „Facetten der politisch aufgeladenen Kinder- und Jugendliteratur in Österreich zwischen 1933 und 1945“. *Parole(n) – Politische Dimensionen von Kinder- und Jugendmedien*. Hg. Caroline Roeder. Stuttgart: Metzler, 2020, 79–91.

- Blumesberger, Susanne. „Spuren des Nachexils in der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur“. *Mitteilungen der Gesellschaft für Buchforschung in Österreich*. 1 (2020), 47–70.
- Blumesberger, Susanne/Jörg Thunecke (Hg.). *Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur während der Zwischenkriegszeit und im Exil. Schwerpunkt Österreich*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, 2017.
- Ewers, Hans-Heino. „Kinder, die nicht erwachsen werden. Die Geniusgestalt des ewigen Kindes bei Goethe, E.T.A. Hoffmann, J.M. Barrie, Ende und Nöstlinger.“ *Kinderwelten, Kinder und Kindheit in der neueren Literatur. Festschrift für Klaus Doderer*. Hg. Freundeskreis des Instituts für Jugendbuchforschung. Weinheim u. a.: Beltz, 1985, 42–70.
- Fernengel, Astrid. *Kinderliteratur im Exil. Im „modernen Dschungel einer aufgelösten Welt“*. Marburg: Tectum, 2008.
- Göttlicher, Wilfried. „Otto Glöckels Schulreform, das Rote Wien und die deutsche Reformpädagogik. Zur Einordnung der Glöckelschen Schulreform 1919–1934“. *1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Vision*. Hg. Andrea De Vincenti/Norbert Grube/Andreas Hoffmann-Ocon. Bad Heilbrunn: Klinkhard, 2020, 229–150.
- Hall, Murray Gordon. „Die Militarisierung der Jugendliteratur 1933–1945“. *Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur während der Zwischenkriegszeit und im Exil*. Hg. Susanne Blumesberger/Jörg Thunecke. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, 2017, 99–114.
- Hopster, Norbert/Petra Josting/Joachim Neuhaus. *Kinder- und Jugendliteratur 1933–1945. Ein Handbuch*. Bd. 1: *Bibliographischer Teil mit Registern*. Stuttgart u. a.: Metzler, 2001.
- Hopster, Norbert/Petra Josting/Joachim Neuhaus. *Kinder- und Jugendliteratur 1933–1945. Ein Handbuch*. Bd. 2: *Darstellender Teil*. Stuttgart u. a.: Metzler, 2005.
- Hopster, Norbert. „Literatur der Organisationen und der Dienste“. *Kinder- und Jugendliteratur 1933–1945. Ein Handbuch*. Bd. 2: *Darstellender Teil*. Hg. Ders./Petra Josting/Joachim Neuhaus. Stuttgart u. a.: Metzler, 2005, Sp. 121–186.
- Josting, Petra. „Kinder- und Jugendliteratur im Kontext von Pädagogik, Ästhetik und NS-Ideologie“. *Kinder- und Jugendliteratur 1933–1945. Ein Handbuch*. Bd. 2: *Darstellender Teil*. Hg. Dies./Norbert Hopster/Joachim Neuhaus. Stuttgart u. a.: Metzler, 2005, Sp. 95–115. [= Josting 2005a]
- Josting, Petra. „Kinder- und Jugendliteratur deutschsprachiger ExilautorInnen“. *Kinder- und Jugendliteratur 1933–1945. Ein Handbuch*. Bd. 2: *Darstellender Teil*. Hg. Dies./Norbert Hopster/Joachim Neuhaus. Stuttgart u. a.: Metzler, 2005, Sp. 837–892. [= Josting 2005b]
- Josting, Petra. „Exil“. *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Hg. Reiner Wild. Stuttgart u. a.: Metzler 2008, 295–311.
- Kaminiski, Winfried. „Exil und innere Emigration“. In: *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Hg. Reiner Wild. Stuttgart: Metzler, 1990, 285–298.
- Klapdor, Heike. „Nachwort“. Anna Gemyner. *Manja. Ein Roman um fünf Kinder*. Mannheim: Persona, 2008, 395–403.
- Krüger, Dirk. *Die Deutsch-jüdische Kinder- und Jugendbuchautorin Ruth Rewald und die Kinder- und Jugendliteratur im Exil*. Diss. Univ. Wuppertal, 1989.
- Leitner, Maria. „Dorfschule im Dritten Reich. Kleines Kulturbild“. *Elisabeth, ein Hitlermädchen. Ein Roman und Reportagen (1934–1939)*. Hg. Dies./Helga Schwarz/Wilfried Schwarz. Berlin: Aviva, 2014 [1938], 318–320.
- Löwenstein, Kurt. „Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft“. *Sozialismus und Erziehung. Eine Auswahl aus den Schriften 1919–1933*. Hg. Ders./Ferdinand Brandecker/Hildegard Feidel-Merz. Berlin u. a.: J. H. W. Dietz Nachf., 1976 [1924], 89–21.
- Lühe, Irmela von der. „„Und der Mann war oft eine schwere, undankbare Last“. Frauen im Exil – Frauen in der Exilforschung“. *Exilforschung* 14 (1996), 44–61.

- Lühe, Irmela von der. „Nachwort“. Erika Mann. *Zehn Millionen Kinder. Die Erziehung der Jugend im Dritten Reich*. Reinbek: Rowohlt 2007, 199 – 217.
- Lühe, Irmela von der. *Erika Mann. Eine Lebensgeschichte*. Reinbek: Rowohlt, 2009.
- Mikota, Jana. „Kinder- und Jugendliteratur des Nachexils. Exemplarische Überlegungen zur Kinder- und Jugendliteratur des Exils und ihrer Rezeption nach 1945“. *Nachexil/Post-Exil*. Hg. Bettina Bannasch/Katja Sarkowsky. Berlin u. a.: De Gruyter, 2020, 370 – 388.
- Neurath, Marie/Otto Neurath. *Visual History of Mankind*. London: Adprint 1948.
- Pinfold, Debbie. *The Child's View of the Third Reich in German Literature*. Oxford u. a.: Clarendon Press, 2001.
- Seeber-Weyrer, Ursula. „Zweifaches Exil? Österreichische Kinder- und Jugendliteratur im Exil“. *Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Hg. Hans-Heino Ewers/Ernst Seibert. Wien: Buchkultur Verlagsgesellschaft, 1997, 114 – 125.
- Schlenstedt, Silvia. „Überlegungen zu Anna Seghers ‚Frauen und Kinder in der Emigration‘“ *Argonautenschiff. Jahrbuch der Anna-Seghers-Gesellschaft* 2 (1993), 123 – 131.
- Seghers, Anna. „Frauen und Kinder in der Emigration (1938)“. *Argonautenschiff Jahrbuch der Anna-Seghers-Gesellschaft* 2 (1993), 319 – 327.
- Shavit, Zohar. „Zwischen Kinder-Insel und Insu-Pu. Wie der hebräische Text von Mira Lobe für die österreichischen Kinder geändert wurde“. *Mira Lobe ... in aller Kinderwelt*. Hg. Heidi Lexe/Ernst Seibert. Wien: Praesens, 2005, 67 – 85.
- Siemens, Anna. „Frauenerwerbsarbeit und Mädchenbildung“. *Deutsche Lehrerinnenzeitung. Organ des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins*, 47 (1930), 97 – 99.
- Siemens, Anna. *Spanisches Bilderbuch*. Düsseldorf: Komet, 1947 [1937].
- Siemens, Anna. *Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung*. Hamburg: Oetinger, 1948.
- Stern, Guy. „Wirkung und Nachwirkung der antifaschistischen Jugendliteratur“. *„Wir tragen den Zettelkasten mit den Steckbriefen unserer Freunde“*. *Beiträge jüdischer Autoren zur deutschen Literatur seit 1945*. Hg. Jens Stüben/Winfried Woesler. Darmstadt: Häusser, 1994, 299 – 312.
- Stern, Guy/Brigitte V. Sumann. „Women's Voices in American Exile“. *Between Sorrow and Strength. Women Refugees of the Nazi Period*. Hg. Sybille Quack. Cambridge: Cambridge University Press u. a., 1995, 341 – 352.
- Suder, Liliane. „Fünf Familien in Berlin. Der aufschlussreiche Roman ‚Manja‘ von Anna Gmeyner endlich wieder greifbar“. *literaturkritik.de*. 13. April 2015. <https://literaturkritik.de/id/20514> (13. Februar 2021).
- Thomalla, Andrea/Jörg Räuber. *Kinder- und Jugendliteratur im Exil 1933 – 1950. Mit einem Anhang: Jüdische Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland 1933 – 1938. Eine Ausstellung der Sammlung Exil-Literatur der Deutschen Bücherei Leipzig*. Frankfurt a. M.: Die Deutsche Bibliothek, 1999.
- Usadel, Georg. „Nationalsozialistische Forderungen an das Jugendschriftentum“. *Jugendschriften-Warte* 41 (1936), 1 – 3.
- Wedding, Alex (geb. Margarete Bernheim). „Kinderliteratur“. In: *Das Wort. Literarische Monatsschrift* 6 (1937), 50 – 54.
- Wedding, Alex (geb. Margarete Bernheim). *Alex Wedding. Aus vier Jahrzehnten. Erinnerungen, Aufsätze und Fragmente*. Zu ihrem 70. Geburtstag. Hg. Günter Ebert. Berlin: Der Kinderbuchverlag, 1975.
- Weiskopf, Franz C. *Unter fremden Himmeln. Ein Abriß der deutschen Literatur im Exil 1933 – 1947*. Berlin: Dietz, 1947.
- Viertel, Berthold. „Ein Roman um fünf Kinder“. *Die Weltbühne* 34 (1938), 1354 – 1359.
- Werner, Birte. *Illusionslos hoffnungsvoll. Die Zeitstücke und Exilromane Anna Gmeyners*. Göttingen: Wallstein, 2006.

Wintersteiner, Werner. „Zeit zu träumen, Zeit zu handeln“. Mira Lobe als politische Kinderbuchautorin“. *Mira Lobe ... in aller Kinderwelt*. Hg. Heidi Lexe/Ernst Seibert. Wien: Praesens, 2005, 99–122.

[o.A.]. *Jahresliste des schädlichen und unerwünschten Schrifttums*. Leipzig: Brandstetter, 1939–1941.