

ÜBER DIE MÖGLICHKEIT UND UNMÖGLICHKEIT VON BILDUNGSPROZESSEN. ZU IMRE KERTÉSZ' *ROMAN EINES SCHICKSALLOSEN*

HANS-CHRISTOPH KOLLER

Am Anfang der Überlegungen zu diesem Aufsatz¹ standen eine Irritation und eine vage Intuition. Als ich Imre Kertész' *Roman eines Schicksallosen* zum ersten Mal las, war ich gerade dabei, ein Oberseminar vorzubereiten, in dem es um eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre literarischer Texte des 20. Jahrhunderts gehen sollte. Die Grundidee des Seminars bestand darin, literarische Texte heranzuziehen, um mit ihrer Hilfe eine Theorie von Bildungsprozessen auszuarbeiten, die von einem bestimmten Begriff von Bildung ausging, den es in Auseinandersetzung mit jenen Texten weiterzuentwickeln, anzureichern und auszubuchstabieren galt. Das Konzept von Bildung, das dabei als Ausgangspunkt diente, begreift Bildung als einen Prozess der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen, der ausgelöst wird durch die Konfrontation mit Problemen, für deren Bearbeitung oder Bewältigung das bisherige Welt- und Selbstverhältnis eines Menschen nicht ausreicht.² Von literarischen Texten erhoffte ich mir – u.a. angeregt durch einen Aufsatz Klaus Mollenhauers (2000) – Anhaltspunkte dafür, wie dieses Konzept von Bildung genauer ausformuliert werden kann und wie sich Anlässe, Bedingungen und Verlaufsformen solcher Bildungsprozesse näher bestimmen lassen.

Auf der Suche nach geeigneten Texten für dieses Vorhaben stieß ich u.a. auf Kertész' *Roman*, der 1975 auf ungarisch und 1996 in deutscher Überset-

1 Für Anregungen und Kritik danke ich Jenny Lüders, die eine erste Fassung dieses Aufsatzes kritisch kommentiert hat, und den TeilnehmerInnen der Hamburger Tagung, auf der eine zweite Version vorgetragen und diskutiert wurde.

2 Dieses Konzept von Bildung geht zurück auf Arbeiten Rainer Kokemohrs (1989; 1992) und Winfried Marotzkis (1990). An anderer Stelle (vgl. Koller 2005a) habe ich zu zeigen versucht, inwieweit dieses Konzept nicht nur an die Bildungstheorie Humboldts anschließt, sondern auch mit meinem eigenen Versuch in Einklang gebracht werden kann, Humboldts Bildungsgedanken in Auseinandersetzung mit Lyotards Philosophie des Widerstreits so zu reformulieren, dass er der Situation radikal pluraler Gesellschaften gerecht wird (vgl. Koller 1999). Zu einem ersten Versuch, einen literarischen Text zur Weiterentwicklung dieses Bildungsbegriffs heranzuziehen vgl. Koller 2005b.

zung erschienen war.³ Dieser Roman, der maßgeblich dazu beitrug, dass Kertész 2002 mit dem Literaturnobelpreis ausgezeichnet wurde (vgl. Mahlmann-Bauer 2002), erzählt in Ich-Form die Erfahrungen eines 15-jährigen ungarischen Juden von der Einberufung seines Vaters zum „Arbeitsdienst“ im Frühjahr 1944 über die eigene Deportation nach Auschwitz, den Weitertransport ins KZ Buchenwald und die Zwangsarbeit im Arbeitslager Zeitz bis zur Befreiung im April 1945 und der Rückkehr nach Budapest. Die Lektüre dieses Romans ist faszinierend und irritierend zugleich. Die Faszination beruht vor allem darauf, dass die Geschichte nicht in der Form eines Rückblicks erzählt wird, also nicht aus der Sichtweise eines Nachkriegseuropäers, der im wesentlichen weiß, was in den Konzentrations- und Vernichtungslagern vor sich ging. Die konsequent durchgehaltene Erzählhaltung des Romans ist vielmehr die Erlebnisperspektive des 15-jährigen György, mit dem Wissen (oder besser dem Nicht-Wissen) und den Gefühlen dessen, der die geschilderten Vorgänge weitgehend unvorbereitet erfährt und nur ganz allmählich begreift, was da mit ihm und seinen Leidensgenossen geschieht.

Die Irritation bei der Lektüre des *Romans eines Schicksallosen* geht demgegenüber davon aus, dass die Geschichte der Deportation und des Lageralltags auf ziemlich befremdliche Weise beschrieben wird. Zu diesem Befremden (von dem in vielen Rezensionen des Romans die Rede ist) tragen nicht nur die auffällige „Diskrepanz zwischen harmlosem Berichtston und Berichtetem“ (Weinzierl 1996) sowie der Umstand bei, dass „im ganzen Roman keine Demarkationslinie zwischen Gut und Böse gezogen wird“ (Breitenstein 1996). Neben dem gelegentlich fast heiteren Ton und dem fast gänzlichen Fehlen politisch-moralischer Urteile (vgl. Graf 1996) irritiert vielmehr auch, dass, wenn überhaupt einmal von Emotionen die Rede ist, es sich dabei um Gefühle handelt, die man in einer solchen Geschichte kaum erwartet hätte – etwa wenn der Erzähler schreibt, das Wort, das für ihn am ehesten das Erlebnis „Auschwitz“ kennzeichne, sei nicht das Wort „entsetzlich“, seine „Hauptsorge“ dort sei vielmehr wie auch zuvor auf den verschiedenen Stationen der Deportation die „Länge der Zeit“ gewesen (Kertész 1998: 132)⁴. Nicht weniger befremdlich scheint, dass die Ereignisse während der Deportation oder des Aufenthalts im Lager vom Erzähler immer wieder mit Worten wie „das sah ich ein“, „das versteht sich“ oder „das mußte ich zugeben“ kommentiert werden, als handle es sich dabei um Selbstverständlichkeiten oder die Normalität schlechthin: „Die gutwillige Anpassung des jungen Auschwitzhäftlings an den Alltag des Grauens“, heißt es in einer Rezension von Iris Radisch (1997), „ist für den Leser, der alles besser weiß, eine Qual.“

3 Eine frühere deutsche Übersetzung (vgl. Kertész 1990) war ohne größere Resonanz geblieben.

4 Im Folgenden wird aus dem *Roman eines Schicksallosen* nur mit Angabe der Seitenzahlen nach der Taschenbuchausgabe (Kertész 1998) zitiert.

Für das besagte Oberseminar habe ich damals dann andere Texte ausgewählt – auch weil ich keine Möglichkeit sah, mit dieser Irritation umzugehen. Außerdem schien mir das Vorhaben, den *Roman eines Schicksallosen* unter der skizzierten bildungstheoretischen Fragestellung zu lesen, auch unabhängig von seinen stilistischen Besonderheiten eine Ungeheuerlichkeit. Wäre es nicht nachgerade zynisch, die Konfrontation eines 15-Jährigen mit Deportation, Vernichtungslager und Zwangsarbeit als Anlass eines Bildungsprozesses zu interpretieren und Bedingungen sowie Verlaufsform dieses Bildungsprozesses zu untersuchen? Stellt nicht das Geschehen in den Konzentrationslagern die absolute Negation jedes Bildungsgedankens dar? Andererseits ist es jedoch Kertész' Text selbst, der das Geschehen von Auschwitz trotz (oder gerade wegen?) seiner Ungeheuerlichkeit in den Horizont des Alltäglichen hineinholt, indem er die Geschichte nicht im Nachhinein oder aus der Perspektive eines allwissenden Autors erzählt, sondern mit den Augen eines 15-Jährigen, der Gefühle wie Langeweile empfindet und versucht, das Geschehen durch Formeln wie „das sah ich ein“ in die Sphäre des Einsehbaren, des Begreiflichen und Verständlichen zu integrieren. Sollte diese Betonung der Alltagsperspektive eines Jugendlichen es vielleicht doch erlauben, den Roman unter einer bildungstheoretischen Fragestellung zu lesen?

Zu diesem ersten Fragenkomplex gesellte sich ein zweiter, allgemeinerer Vorbehalt. Weshalb sollten überhaupt *literarische* Texte als Gegenstand bildungstheoretischer Reflexionen dienen? Werden dabei nicht gerade die Besonderheiten literarischer Texte, ihre eigene Logik, ihre Literarizität, ausgeklammert, indem sie mehr oder weniger umstandslos als Rohmaterial für die Untersuchung außerliterarischer Probleme wie der Frage nach Bildungsprozessen benutzt werden? Wird dabei nicht Literatur auf ihren „Inhalt“ reduziert und geht dabei nicht gerade das verloren, was sie *als Literatur* auszeichnet – ihre Fiktionalität, ihre ästhetische Dimension, in diesem Fall z.B. der Umstand, dass es sich ja gerade nicht um das ‚wirkliche‘ Tagebuch eines 15-Jährigen handelt, sondern um eine kunstvoll konstruierte Erzählung?⁵

Was trotz dieser Bedenken blieb, war die vage Intuition, dass Kertész' Roman auch für das Nachdenken über Bildungsprozesse in irgendeiner Weise von Bedeutung sein könnte. Der vorliegende Aufsatz ist ein Versuch, dieser Intuition zu folgen, ohne im Voraus sagen zu können, wohin sie führen wird. Und in gewisser Hinsicht bin ich auch jetzt, nach einigem Nachdenken über den *Roman eines Schicksallosen* noch immer nicht sicher, welche Konsequenzen eine Interpretation dieses Romans für den eingangs skizzierten Begriff von

5 Vgl. dazu Rudtke 2001, die zu Recht betont, dass die Erzählperspektive des Romans nicht „der natürlichen Naivität eines Kindes“ entspreche, sondern einige typische Eigenschaften des Schelmenromans aufweise, zu denen neben „Naivität, Unkenntnis, Nichtwissen“ die „Bereitschaft, Worte, Handlungen und Diktate der Gegenspieler zu akzeptieren“ sowie „Verzerrung, Verfremdung, Verharmlosung von Ereignissen durch einen einseitigen Blickwinkel“ gehörten (ebd.: 51f.).

Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen haben könnte. Das Folgende stellt deshalb eine vorläufige, tentative Lektüre dieses Romans zur Diskussion, samt der Überlegungen, die sie im Blick auf den skizzierten Bildungsbegriff bei mir ausgelöst hat. In methodischer Hinsicht gehe ich dabei von zwei Prämissen aus. Zum einen verstehe ich Kertész' Roman (wie auch andere literarische Texte) weder als bloße Illustration einer schon vorhandenen (Bildungs-)Theorie noch als Prüfinstrumente für Hypothesen, die daran zu testen wären, sondern vielmehr als Gegen- oder besser noch: als Widerstand, an und mit dem bildungstheoretische Überlegungen (weiter-)entwickelt und ausgearbeitet, zugleich aber auch in Frage gestellt und ggf. verworfen werden sollen. Daraus folgt, dass die Lektüre literarischer Texte aus der Perspektive des oben skizzierten Bildungsbegriffs im Idealfall selbst einen Bildungsprozess darstellt, bei dem das Welt- und Selbstverhältnis, mit dem sich der Interpret dem Text nähert, zur Disposition steht und in Auseinandersetzung mit dem Text einer grundlegenden Revision unterzogen wird.

Zum zweiten – und das betrifft den Einwand, dass bei einer bildungstheoretisch inspirierten Lektüre literarischer Texte möglicherweise gerade deren Literarizität unterschlagen werde – soll Kertész' Roman im Folgenden nicht nur auf seinen *Inhalt*, also die erzählten Ereignisse und Erfahrungen hin analysiert werden, sondern auch im Blick auf seine literarische *Form*, seine Sprache und sein Erzählverfahren. Für die bildungstheoretische Fragestellung bedeutet das, dass nicht nur nach solchen Bildungsprozessen zu fragen ist, von denen in diesem Text (möglicherweise) berichtet wird, sondern dass auch jene Bildungsprozesse in die Betrachtung einbezogen werden müssen, die sich in diesem Text selber – sozusagen performativ – vollziehen, d.h. im Zuge seiner Produktion und Rezeption, beim Schreiben und/oder Lesen des Romans.

Zur Unmöglichkeit von Bildungsprozessen

Liest man Kertész' Roman in einem ersten Durchgang im Blick auf die Frage, inwiefern sich die erzählte Geschichte, also die Erfahrungen des Protagonisten mit Deportation, Vernichtung und Arbeitslager, als Bildungsprozess verstehen lassen und welche Erkenntnisse daraus über die Bedingungen und Verlaufsformen von Bildungsprozessen zu gewinnen wären, so könnte eine erste Antwort darin bestehen, festzuhalten, wie *unwahrscheinlich* oder vielleicht sogar wie *unmöglich* Bildungsprozesse im Sinne einer Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in einer solchen Extremsituation sind – und dies, obwohl anzunehmen ist, dass diese Extremsituation die Grundlagen eines gegebenen Welt- und Selbstverhältnisses nachhaltig erschüttern müsste.

Auf der Ebene des erzählten Geschehens finden sich in diesem Roman immer wieder Begebenheiten und Ereignisse, die aus der Perspektive eines heutigen, historisch auch nur halbwegs informierten Lesers als Anzeichen des bevorstehenden Schreckens erscheinen müssen. Das beginnt im ersten Kapitel mit der Einberufung des Vaters zum „Arbeitsdienst“ (die unschwer als Deportation ins Arbeitslager zu entziffern ist), und weitere Anzeichen dieser Art sind die Verhaftung des Jungen auf dem Weg zur Arbeit, seine Internierung, das Angebot an die Internierten, sich „freiwillig“ zur Arbeit in Deutschland zu melden, und schließlich die Aussage eines ungarischen Gendarmen während der Eisenbahnfahrt nach Auschwitz, dort, wo sie hingenen, würden sie „keine Wertsachen mehr brauchen“ (85). Für den 15-jährigen Protagonisten freilich handelt es sich dabei nicht um unheilvolle Vorausdeutungen, sondern allenfalls um kleinere Irritationen, die nicht geeignet sind, seine Weltsicht ernsthaft in Frage zu stellen.⁶ Dabei zeigen sich bereits im ersten Kapitel drei charakteristische Weisen der jugendlichen Hauptfigur, mit solchen Erfahrungen umzugehen und diese zu verarbeiten.

Da ist zunächst eine Umgangsweise, die man *Strategie des Wohlverhaltens* nennen könnte (wobei der Begriff ‚Strategie‘ nicht im Sinne einer bewussten und planvollen Handlungsweise zu verstehen ist). Sie zeigt sich vor allem in Versuchen des Protagonisten, herauszufinden, was jeweils von ihm erwartet wird, und sich dann dementsprechend zu verhalten. Belege dafür finden sich bereits im ersten Kapitel, wo der Sohn sich bemüht, beim Abschied vom Vater ein „angemessene[s] Verhalten“ an den Tag zu legen (8). Ähnliches gilt für die Verhaftung des Jungen im zweiten Kapitel, als er auf dem Weg zur Arbeit zusammen mit anderen Juden aus dem Bus geholt und ohne Angabe von Gründen festgehalten wird, wobei der Erzähler ihr geduldiges Ausharren damit begründet, dass sie dem „dem Polizisten schließlich Gehorsam“ schuldeten (51). Und noch bei der Ankunft in Auschwitz behält der Protagonist dieses Bemühen um Wohlverhalten bei: „Ich hörte dann auch gleich viele der Erwachsenen unter uns mahnen, *und darin war ich mit ihnen einverstanden*: daß wir uns bemühen sollten, den deutschen Soldaten zur Hand zu gehen, also Fragen und Abschiedsworte kurz zu halten, uns ihnen als vernünftige Menschen und nicht als so ein dahergelaufener Haufen vorzustellen.“ (91f.; Hervorhebung von mir, HCK)

Eine zweite Weise, mit den irritierenden Erfahrungen der Deportation und des Lagers umzugehen, ist die *Orientierung an der Zukunft* und der Versuch, die Veränderungen der Situation als Herausforderung oder Chance im Blick auf diese Zukunft zu interpretieren. Auch dies zeichnet sich bereits im ersten Kapitel ab, als György beim Abschied vom Vater erstmals von einem Onkel als Erwachsener behandelt und aufgefordert wird, künftig der Stiefmutter zur

6 Zur Diskrepanz zwischen Figurenperspektive und Wissen des Lesers vgl. auch die Interpretationen von Reiter 2003: 123 f. und Lauer 1999: 235 f.

Seite zu stehen, bis der Vater zurückkehre. Noch deutlicher zeigt sich diese Umgangsweise, als der Erzähler beschreibt, was er sich im Internierungslager von der in Aussicht gestellten Arbeit in Deutschland erhoffte, nämlich „geordnete Verhältnisse, Beschäftigung, neue Eindrücke, einen gewissen Spaß, also insgesamt eine sinnvollere und mir passendere Lebensweise als die hiesige“ sowie dass er „auf diese Weise ein Stückchen von der Welt sehen könnte“ (73f.)⁷

Eine dritte, für den Leser besonders befremdliche Form des Umgangs mit den Erfahrungen der Verfolgung und der Deportation ist schließlich die Tendenz zur *Normalisierung und Veralltäglichen* der Ereignisse, d.h. der Versuch, das Geschehen als normal, verständlich oder „natürlich“ zu interpretieren und so in den Horizont des Bekannten und Alltäglichen hineinzuholen. Auch dafür findet sich ein Beispiel bereits im ersten Kapitel, wo György mit der Judenfeindlichkeit eines Bäckers konfrontiert wird, der ihn beim Brotkauf betrügt: „Und irgendwie, wegen seines wütenden Blicks und seiner geschickten Handbewegung, habe ich auf einmal die Richtigkeit seines Gedankengangs verstanden, nämlich warum er die Juden in der Tat nicht mögen kann: sonst müßte er ja das unangenehme Gefühl haben, er betrüge sie. So hingegen verfährt er seiner Überzeugung gemäß, und sein Handeln wird von der Richtigkeit einer Idee gelenkt, was nun aber – *das sah ich ein* – etwas ganz anderes sein mag, *natürlich*.“ (17; Hervorhebungen von mir, HCK) Hier finden sich zum ersten Mal Formeln wie „das sah ich ein“ und „natürlich“, die die gesamte Erzählung über immer wieder auftauchen werden und auf irritierende Weise die Verstehbarkeit und Natürlichkeit des berichteten Geschehens behaupten.

Ähnliches gilt für die weiteren Stationen der Geschichte wie die Verhaftung auf der Landstraße, die als „kuriose Geschichte“ eingeführt und vom

7 Diese Verarbeitungsformen stehen einerseits in Übereinstimmung mit der Art und Weise, in der andere (die Eltern, die anderen Jungen, die anderen Deportierten) die Situation deuten. Andererseits differenziert sich das Bild durch das Beispiel abweichender Deutungen, von denen der Ich-Erzähler berichtet, ohne sich mit ihnen einverstanden zu erklären. Zwei dieser Deutungen erscheinen dabei als besonders bedeutsam. Da ist zum einen die Sichtweise eines jüdischen Nachbarsmädchens, das ihn in ein Gespräch über den gelben Stern verwickelt und darauf beharrt, dass die Juden anders seien als die anderen und dass es wichtig sei, „im ‚Bewußtsein dieser Verschiedenheit‘ zu leben“ (43). Sein Einwand, dass nur der gelbe Stern und nichts sonst den Unterschied ausmache, führt schließlich dazu, dass das Mädchen in Tränen ausbricht, weil ja dann alles nur Zufall sei und überhaupt keinen Sinn habe. Hier wird deutlich, dass es neben den beschriebenen Umgangsweisen auch noch eine andere, vom Protagonisten nicht geteilte Form der Verarbeitung der Verfolgung gibt, die Ausbildung einer Art jüdischen Selbstbewusstseins. Einer zweiten, damit verwandten Verarbeitungsweise begegnet der Erzähler ebenfalls schon beim Abschied vom Vater in Gestalt eines Onkels, der das „jüdische Schicksal“, wie er es nennt, als Heimsuchung Gottes deutet und dazu auffordert, die seit Jahrtausenden anhaltende Verfolgung „mit Ergebenheit und opferwilliger Geduld auf sich zu nehmen“ (26 f.). Eine ähnliche Position vertritt später ein Rabbiner, dem der Erzähler im Internierungslager und später in Auschwitz begegnet, ohne dessen Position für sich selbst zu übernehmen (vgl. 74 ff. und 111).

Erzähler zunächst damit erklärt wird, dass es wohl darum gehe, die Papiere zu kontrollieren, die ihn und seine jüdischen Arbeitskollegen zum Überschreiten der Stadtgrenze berechtigen (47f.), oder die Eisenbahnfahrt nach Auschwitz, die er mit sechzig anderen Deportierten in einem Waggon zubringen muss, ohne Wasser und ohne zu wissen, wie lange die Reise dauern wird. Selbst den Tod einer kranken alten Frau, „fanden alle, auch ich selbst“, wie es lapidar heißt, „doch verständlich, letzten Endes“ – schließlich sei sie alt und krank gewesen (86). Und noch bei der Ankunft in Auschwitz behält der Protagonist diese Haltung des Verstehens und der Einsicht bei. So begreift er „natürlich ohne weiteres“, dass es sich bei der angekündigten ärztlichen Untersuchung um „eine Art Tauglichkeitsprüfung“ im Blick auf die angekündigte Arbeit handelt (94), und bekommt beim Anblick der mit Peitschen ausgerüsteten Soldaten zwar „ein etwas komisches Gefühl“, aber kann „schließlich kein Beispiel dafür erblicken, daß man sie [die Peitschen] benutzte“ und fügt hinzu: „und dann waren ja auch ringsum die vielen Sträflinge, *das sah ich ein*“ (96) – nicht ahnend, dass er wenig später selbst zu diesen „Sträflingen“ gehören wird.⁸

Eine gewisse Wendung in der Haltung der Hauptfigur zu den berichteten Ereignissen scheint sich – immer noch auf der Ebene der erzählten Handlung – unmittelbar nach der Ankunft in Auschwitz zu vollziehen, als der Erzähler beschreibt, dass er sich dort binnen weniger als vierundzwanzig Stunden „im großen und ganzen schon über alles so ziemlich genau im klaren“ gewesen sei (122). Der Schornstein, aus dem ein seltsamer Geruch kommt, der von ihm und den anderen Häftlingen zunächst als Geruch einer Lederfabrik gedeutet wird, entpuppt sich wenig später als Krematorium, und bereits am ersten Abend in Auschwitz ist dem Protagonisten schließlich durch persönlichen Augenschein und Erzählungen anderer Häftlinge klar, dass in diesen Krematorien jene Mitreisenden verbrannt werden, die die Selektion bei der Ankunft nicht überstanden haben.

Diese Einsicht führt György zu einer Art Reinterpretation der eigenen Vergangenheit, die in der Schlussfolgerung besteht, gemäß dem bei der Eröffnungsfeier seines Gymnasiums zitierten Spruch „Non scholae, sed vitae discimus“ hätte er eigentlich „die ganze Zeit ausschließlich für Auschwitz lernen müssen“ (127). Doch abgesehen von dieser Wendung bleiben die oben darge-

8 Aus der Perspektive des heutigen Lesers ist hinzuzufügen, dass eine entscheidende Bedingung dafür, dass es dem Protagonisten lange Zeit gelingt, diese ‚Strategie‘ der Normalisierung durchzuhalten, darin liegt, dass die Agenten der Vernichtung genau diese Haltung auf vielfältige Weise unterstützen, indem sie die Deportierten bewusst im Unklaren lassen, beschönigende Formulierungen verwenden, perfide Täuschungsmanöver inszenieren usw. Die Tendenz zur Normalisierung des Geschehens aus der Perspektive des Opfers beruht also wesentlich auf der zielstrebigem Verheimlichung des Schreckens durch die Täter. Das Irritierende der von Kertész gewählten Darstellungsform besteht freilich darin, dass sie strikt die Perspektive des 15-Jährigen beibehält, der davon nichts weiß und lange Zeit nicht darüber nachdenkt.

stellten Verarbeitungsweisen auch in Auschwitz und später in Buchenwald und Zeitz weiterhin in Kraft. Das gilt vor allem für die Strategie des Wohlverhaltens: Denn als die größte Herausforderung für die Häftlinge erweist sich im Arbeitslager zunächst der graue Alltag der Gefangenschaft, dem man, wie der Protagonist von älteren Leidensgenossen erfährt, am besten durch den Versuch begegne, „ein guter Häftling zu werden“ (151), d.h. sich nicht gehen zu lassen, sich regelmäßig zu waschen, die Essensrationen sparsam einzuteilen usw.

Und auch die zweite Verarbeitungsweise, die *Orientierung an der Zukunft*, bleibt zumindest anfänglich intakt. Schon am ersten Nachmittag in Auschwitz, so berichtet der Erzähler, habe man um ihn herum „mehr von unseren Zukunftsaussichten, Möglichkeiten und Hoffnungen gesprochen als von dem Schornstein“ (129). Und die erste Zeit im Arbeitslager in Zeitz bilanziert er mit den Worten: „Der Zug fuhr noch; wenn ich vorwärtsblickte, ahnte ich in der Ferne ein Ziel, und in der ersten Zeit [...] schien Zeitz bei entsprechender Lebensführung und mit ein wenig Glück ein durchaus erträglicher Ort zu sein, vorläufig, vorübergehend, *bis uns, das versteht sich, die Zukunft davon erlösen würde.*“ (161; Hervorhebung von mir, HCK) Auf paradoxe Weise wird hier die Eisenbahnfahrt, die ihn und die anderen erst ins Lager brachte, zum Bild der Hoffnung auf eine bessere Zukunft, an der er festhält, so lange es irgend geht.

Schließlich bleibt auch die dritte zuvor beschriebene Verarbeitungsweise, die Tendenz zur *Normalisierung* wirksam, die nunmehr als ein Versuch erkennbar wird, auf irgendeine Weise mit der aufgezwungenen Normalität des Lageralltags fertig zu werden. So heißt es etwa, dass die abends mit mehreren Toten von der Arbeit zurückkehrenden Häftlingskolonnen zwar dem Vorstellungsvermögen Arbeit aufgäben, aber dass auch das nicht einen ganzen Tag des Nichtstuns ausfülle (was freilich nur für diejenigen gilt, die weder in den Verbrennungsöfen landen noch arbeiten müssen, sondern auf den Weitertransport in andere Arbeitslager warten): „So habe ich dann gemerkt: selbst in Auschwitz kann man sich offenbar langweilen – vorausgesetzt man gehört zu den Privilegierten. Wir warteten und warteten – und wenn ich es recht bedenke, so warteten wir eigentlich darauf, daß nichts geschähe. Die Langeweile, zusammen mit diesem merkwürdigen Warten: das, ungefähr dieser Eindruck, glaube ich, ja, mag in Wirklichkeit Auschwitz bedeuten – zumindest in meinen Augen.“ (134)

Mit solchen Erfahrungen der Alltäglichkeit einher geht eine Tendenz zur drastischen *Relativierung aller Maßstäbe*. Als der Protagonist aus Auschwitz nach Buchenwald kommt, erscheint ihm dieses Lager im Vergleich zu seinen bisherigen Erfahrungen als geradezu angenehmer Ort. Angesichts der lieblichen Landschaft, der größeren Essensrationen und des Umstands, dass es dort nur ein einziges Krematorium gibt (und nicht vier wie in Auschwitz), in dem auch „nur solche verbrannt werden, die im Lager verschanden, unter den gewöhnlichen Umständen des Lagerlebens sozusagen“ (142), kann der Erzähler

schließlich sogar sagen: „auch ich habe Buchenwald bald lieb gewonnen“ (143).

Schon bald allerdings beginnen sich die Lebensbedingungen im Lager zu verschlechtern: Allmählich werden die Essensrationen gekürzt und die Strafen verschärft, während sich die Unterschiede zwischen einfachen Gefangenen und privilegierten Funktionären verstärken. Weitere Erfahrungen wie die Hinrichtung von Häftlingen, die Fluchtversuche unternommen hatten, sowie Hunger, Krankheiten und Misshandlungen führen schließlich dazu, dass der Protagonist seine Strategie des Wohlverhaltens aufgeben muss: „Ich war, wir waren – das kann ich ruhig sagen – schon lange keine guten Häftlinge mehr, und den Beweis dafür konnten wir dann sehr bald an den Soldaten, freilich auch an unseren eigenen Amtsträgern feststellen“ (166) – deren Brutalität nämlich zunimmt. Parallel dazu geht auch die Zukunftsorientierung verloren: „Da hat auch der Zug begonnen, langsamer zu werden, und schließlich ist er ganz stehengeblieben. Ich versuchte vorwärtszublicken, aber Aussicht bestand immer nur auf den morgigen Tag, und der morgige Tag war derselbe Tag, oder eben ein genau gleicher Tag – wenn wir Glück hatten, heißt das.“ (165) Schließlich ‚lässt‘ der Ich-Erzähler ‚sich gehen‘, hört auf, sich zu waschen, und wird von seinem Kameraden angesehen, wie man „hoffnungslose Unglücksvögel, Verurteilte oder, sagen wir, Verseuchte anschaut“ (190): Im Jargon des Lagers formuliert, ist er zum „Muselmann“ geworden, dem „Opfer einer schrittweisen Vernichtung des Menschen“, dem „Menschen zwischen Leben und Tod“ (Sofsky 1993: 229).

Und doch bleibt auch dann noch als Art und Weise, mit den Erfahrungen des Lagers umzugehen, die von den Umständen erzwungene *Normalisierung* und *Veralltäglichung* des Schreckens bestehen. So hält der Erzähler z.B. fest, er habe von den Schlägen „[s]einen Teil abbekommen, versteht sich, aber nicht mehr – und auch nicht weniger – als *üblich, durchschnittlich, alltäglich* war, nicht mehr als sonst jemand, sonst jeder von uns Prügel erhielt, soviel also, wie nicht mit einem eigenen, persönlichen Mißgeschick, sondern einfach *den gewohnten Bedingungen* im Lager einhergeht.“ (186; Hervorhebungen von mir, HCK) Und bei der Beschreibung einer Szene, als der Protagonist beim Zementsackschleppen von dem Aufsicht führenden Soldaten wegen seines Stolperns geschlagen und daraufhin besonders streng behandelt wird, heißt es über den Soldaten: „Zu guter Letzt [...] las ich schon so etwas wie Befriedigung, Zuspruch, um nicht zu sagen Stolz auf seinem Gesicht, womit er, *das mußte ich zugeben*, unter einem bestimmten Blickwinkel gesehen sogar recht hatte: wenn auch schwankend, gekrümmt, zuweilen mit Schwärze vor den Augen, so hielt ich doch durch, [...] und zwar ohne einen weiteren Sack fallen zu lassen, und das war – *das mußte ich einsehen* – alles in allem die Bestätigung für ihn.“ (188; Hervorhebungen von mir, HCK)

Und noch in der letzten Station seines Lageraufenthalts, der von politischen Häftlingen betriebenen Krankenbaracke in Buchenwald, in die er durch Zufall gerät und die ihm das Leben rettet, hält sich jene für den Leser so befremdliche Haltung der ‚Einsicht‘ und der Normalisierung durch. So stellt der Protagonist anfangs Betrachtungen darüber an, was wohl der Grund für seinen Aufenthalt dort sein mag, und kommt dabei auch auf den Gedanken, Objekt medizinischer Experimente geworden zu sein, bei denen man beobachte, „auf welche Art jemand verhungert“, und kommentiert diesen Gedanken so: „schließlich mag auch das auf seine Art interessant, in höherem Sinn nützlich sein, warum denn nicht, *das mußte ich zugeben*“ (224; Hervorhebung von mir, HCK).

Als vorläufiges Fazit dieser Analyse des Romans auf der Ebene der erzählten Handlung ist festzuhalten, dass der Protagonist die Haltung der Normalisierung und Veralltäglichere des Schreckens bis zuletzt beibehält – und zwar nicht zuletzt deshalb, weil ihm dies hilft zu überleben. Dabei wird aber zugleich auch deutlich, dass die Rede von einer ‚Strategie‘ der Normalisierung eine Beschönigung darstellt, sofern sie suggeriert, dass es sich um eine gewissermaßen im Belieben des Subjekts stehende Umdeutung der Ereignisse handle, während es in Wirklichkeit um eine Reaktion auf die erzwungene Normalität des Lageralltags geht. Bildungsprozesse, so könnte man daraus folgern, sind in dem Maße unwahrscheinlich oder sogar unmöglich, in dem Menschen der absoluten Macht des Terrors unterworfen und so nicht nur unbedingter physischer Gewalt ausgesetzt, sondern auch daran gehindert werden, die Voraussetzungen dieses Gewaltverhältnisses in Frage zu stellen. Unter solchen Bedingungen ist Bildung im Sinne einer Transformation von Welt- und Selbstbildern kaum möglich; was bleibt, ist die schiere Anpassung an die aufgezwungene Normalität des Lagers.

Zur Möglichkeit von Bildungsprozessen

Ein eigentlicher Bruch, eine wirkliche Transformation vollzieht sich auf der Ebene der erzählten Geschichte, also im Welt- und Selbstverhältnis des Protagonisten, erst im neunten und letzten Kapitel, das von Györgys Rückkehr nach Budapest im Anschluss an die Befreiung des Konzentrationslagers Buchenwald im April 1945 berichtet. Obwohl auch hier zunächst noch Spuren jener Tendenz zur Normalisierung zu finden sind⁹, machen sich nun unverkennbar

9 Als György zusammen mit anderen Jugendlichen der Führung eines älteren Mannes vom ungarischen Lagerkomitee anvertraut wird, der sie zurück nach Ungarn bringen soll, heißt es, noch immer in der vertrauten Tonart: „Das Leben, fügte er hinzu, müsse weitergehen, und ja, wirklich, etwas anderes konnte es nicht tun, *das sah ich ein*, nachdem die Dinge nun einmal so standen, daß es überhaupt etwas tun konnte, *verstehst sich*.“ (259; Hervorhebungen von mir, HCK)

neue Weisen des Umgangs mit Erfahrungen bemerkbar. Besonders deutlich wird dies im Gespräch des zurückgekehrten Protagonisten mit einem Journalisten, den er in der Straßenbahn kennen lernt und der ihn in ein Gespräch über seine Erfahrungen im KZ verwickelt. Zum ersten Mal ist hier im Blick auf die Hauptfigur von Gefühlen wie Wut und Hass die Rede. Auf die Frage, was er denn beim Anblick der Stadt empfinde, die er damals verlassen musste, antwortet er mit einem einzigen Wort, nämlich „Haß“, und fügt auf die Frage seines Gegenübers, wen er hasse, wiederum nur ein Wort hinzu: „Alle“ (270). Am auffälligsten aber ist, dass der Ich-Erzähler, der bis dahin das Geschehen aus dem Blickwinkel eines ahnungslosen Kindes beschrieben hatte und bemüht war, das Verhalten anderer als verständlich und einsehbar darzustellen, nun mit einem Mal die Perspektive wechselt und beginnt, sich als Wissenden darzustellen und von seiner Umwelt abzugrenzen. Als der Journalist ihn fragt, warum er denn immer bei allem sage, es sei „natürlich“, und auf die Entgegnung, im Konzentrationslager sei so etwas eben natürlich, hinzufügt, dass aber doch „das Konzentrationslager an sich“ nicht natürlich sei – da verzichtet der Heimgekehrte darauf, ihm zu antworten, und der Ich-Erzähler fährt fort: „ich begann allmählich einzusehen: über bestimmte Dinge kann man mit Fremden, Ahnungslosen, in gewissem Sinn Kindern, nicht diskutieren“ (271).

Der Grund für den Vorwurf der Ahnungslosigkeit scheint darin zu liegen, dass zwischen denen, die den Alltag und die ‚Normalität‘ der Lager erlebt haben, und jenen, denen diese Erfahrung erspart blieb, eine unüberwindliche Kluft besteht, die in zwei völlig verschiedenen Normalitätsauffassungen zum Ausdruck kommt. Hatte der Erzähler bislang seine Erfahrungen als normal im Sinne der aufgezwungenen Normalität der Lager beschrieben, setzt er nun, wo der Protagonist in die vermeintliche Normalität Budapests zurückgekehrt ist, auf die Anormalität dessen, der das KZ überlebt hat. In diesem Sinne könnte man sagen, dass sich hier eine Möglichkeit von Bildung abzeichnet – die Möglichkeit nämlich, dass ein Bildungsprozess im Sinne der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen sich gerade dann vollziehen kann, wenn ein Mensch aus der Erfahrung extremer Bedrohung in die „Normalität“ zurückkehrt, sofern ihm nämlich diese Normalität nun als anormal erscheinen muss.

Doch der Gesprächspartner des Protagonisten in dieser Szene ist zugleich auch eine Art Verkörperung des Lesers auf der Ebene der erzählten Geschichte.¹⁰ Denn mit seiner Aussage, dass „das Konzentrationslager an sich“ nicht natürlich sei, bringt der Journalist eine Haltung zum Ausdruck, die sich bei der Lektüre des Romans förmlich aufdrängt und die auch der bislang vertretenen These zugrunde liegt, wonach die Beschreibung und Interpretation der Deportation und der Lager als etwas Natürliches, Selbstverständliches und Normales eine Normalisierung des Anormalen darstellt. Der Vorwurf der Ahnungslosig-

10 Vgl. dazu Huntemann 2001: 37 ff., der diese Szene als „fiktionsinterne Thematisierung“ des Darstellungsproblems autobiographischer „Holocaust-Texte“ interpretiert.

keit trifft deshalb nicht nur jenen Budapester Journalisten, sondern auch die bislang vorgenommene Lektüre des Romans. Spätestens hier ist deshalb die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass der Bildungsprozess, um den es hier geht, in erster Linie gar nicht einer des *Protagonisten*, sondern vielmehr einer des *Lesers* sein könnte. Den Anlass dieses Bildungsprozesses würde demzufolge die Irritation ausmachen, in die die Geschichte (und die Art und Weise, in der sie erzählt wird) den Leser stürzt, indem sie seine bisherigen Normalitätsvorstellungen untergräbt.

Eine solche Deutung wird auch durch den Fortgang des Gesprächs mit dem Journalisten nahe gelegt, in dem der Protagonist auf den Vorschlag seines Gegenübers, er solle doch der Welt über „die Hölle der Lager“ berichten, antwortet, die Hölle kenne er nicht, aber wenn er sie sich doch vorstellen solle, dann als einen Ort, „wo man sich nicht langweilen kann“ (272). An dieser Stelle erschließt sich eine mögliche Bedeutung des Motivs der Langeweile, von dem bereits mehrfach die Rede war. Denn für den Protagonisten war es, wie wir weiter erfahren, vor allem die Zeit, die ihm dabei half, im KZ zu überleben, sofern einem „alles erst langsam, in der Abfolge der Zeit, Stufe um Stufe klar wird“ (ebd.). Und am Beispiel derer, die zwölf lange Jahre im KZ verbracht haben, fährt er fort: „wenn diese ganze, zwölf mal dreihundertfünf- undsechzig mal vierundzwanzig mal sechzig mal sechzig genommene Zeit auf einmal, auf einen Schlag über sie hereingebrochen wäre, dann hätten sie es nicht ausgehalten [...], dann hätten sie es weder körperlich noch geistig verkraftet“ (273). Eigentlich, so ist dies zu verstehen, war das, was in den Lagern geschehen ist, nicht auszuhalten – was es aushaltbar machte, ist einzig der Umstand, dass alles sich eben nicht „auf einen Schlag“, sondern ganz allmählich, Sekunde für Sekunde, Stufe für Stufe vollzog (und deshalb sogar Langeweile hervorrief). Implizit ist in dieser Überlegung auch ein poetisches Prinzip von Kertész' Roman und seiner Erzählweise enthalten. Denn wie das KZ nur aufgrund der „Abfolge der Zeit“ auszuhalten war, so ist auch das eigentlich Undarstellbare des Lagers für Kertész offenbar nur zur Darstellung bringen, indem es auf dieselbe langsame Weise, also Stufe für Stufe und aus der Perspektive dessen erzählt wird, der es Schritt für Schritt erlebt.

Vor diesem Hintergrund zeichnet sich hier die Möglichkeit eines Bildungsprozesses ab, der sich nicht auf der Ebene der erzählten Geschichte, sondern auf der Ebene des Erzählens vollzieht und der darin besteht, dieses Buch zu schreiben und eine Sprache, eine Erzählweise für das Undarstellbare zu finden. Wie viel Zeit dafür nötig war, deutet der Roman nur an, indem der Erzähler ohne nähere Erläuterung berichtet, er habe den Zettel mit der Adresse des Journalisten, der ihm anbot, mit ihm zusammen eine Artikelserie über seine Erlebnisse zu veröffentlichen, einfach weggeworfen. Zu diesem Zeitpunkt scheint der Protagonist nichts von der Möglichkeit zu halten, seine Erfahrungen aufzuschreiben; das Buch, in dem seine Erlebnisse dann tatsächlich

erzählt werden und das wir in Händen halten, wird erst 1975, also 30 Jahre später erscheinen, und man könnte fragen, was geschehen musste, damit dieses Buch möglich wurde.¹¹

Noch wichtiger als diese Möglichkeit eines Bildungsprozesses, in dem aus dem Protagonisten von damals der Autor des *Romans eines Schicksallosen* wurde (und der die schwierige Frage nach dem Verhältnis von Ich-Erzähler und Autor aufwirft¹²), erscheint jedoch die Möglichkeit eines anderen Bildungsprozesses, von der bereits die Rede war: die Möglichkeit einer Transformation im Welt- und Selbstverhältnis des *Lesers*. Denn durchgängig bis zuletzt mutet der Roman seinem Leser Irritationen zu, die als Anlässe zur Infragestellung eigener Normalitätsvorstellungen verstanden werden können. Eine letzte Zuspitzung erfährt diese Irritation auf den letzten zwei Seiten des Buches, auf denen vom „Heimweh“ und vom „Glück der Konzentrationslager“ die Rede ist, aber auch von einem „liebvollen Groll“ gegen jene, die dem Protagonisten das Leben gerettet haben (286f.). Den Anlass bildet „die gewisse Stunde“ gegen Abend, die dem Erzähler im Lager die liebste gewesen sei und in ihm nun in Budapest „all die seltsamen Stimmungen, all die winzigen Erinnerungen“ dieser Zeit wieder lebendig werden lässt (ebd.).

Der befremdlichste Satz allerdings lautet: „Aber wir wollen es nicht über-treiben, denn gerade da ist ja der Haken: ich bin da, und ich weiß wohl, daß ich jeden Gesichtspunkt gelten lasse, um den Preis, daß ich leben darf.“ (286) Man muss ihn zweimal lesen, um die Irritation deutlich werden zu lassen, die in diesem Satz enthalten ist: „daß ich jeden Gesichtspunkt gelten lasse, um den Preis, daß ich leben darf“. Der Tausch, von dem hier die Rede ist, besteht darin, dass der Protagonist etwas bekommt und etwas bezahlt. Doch anders als man annehmen möchte, ist nicht das Geltenlassen jedes Gesichtspunktes der Preis für den Gewinn des Lebens, sondern vielmehr umgekehrt: Für den Gewinn, jeden Gesichtspunkt gelten zu lassen, muss er den Preis bezahlen, leben zu dürfen. Das Leben, die Fortsetzung des eigenen „nicht fortsetzbaren Dasein[s]“ (287), ist der Preis, den der zahlen muss, der das KZ überlebt hat – dies die letzte Umkehrung, die die Normalität der Lager ihren Opfern auf-zwingt. Normal oder „natürlich“ wäre es unter den Bedingungen des Lagers gewesen zu sterben – damals, als der Protagonist zusammen mit anderen hoffnungslosen Fällen aus dem Krankenhaus des Arbeitslagers zurück nach Buchenwald transportiert wurde und schon mit dem Leben abgeschlossen hatte (vgl. 206ff.). Der Zufall seiner Rettung, den er nie wird erklären können (209)

11 Aufschluss über die Entstehung des *Romans eines Schicksallosen* gibt der erste Teil von Kertész' *Galeerentagebuch*, der Aufzeichnungen von 1961 bis 1979 umfasst (vgl. Kertész 1999: 7-90).

12 Im Unterschied zu vielen anderen literarischen Werken von KZ-Überlebenden gibt sich Kertész' *Roman eines Schicksallosen* nicht explizit als autobiographische Darstellung zu erkennen, sondern belässt den Status des Textes in der Schwebe zwischen Autobiographie und Fiktion.

– und vor allem nicht denen gegenüber, deren Angehörige *nicht* zurückgekehrt sind (268), ist der Stachel, der ihm bleibt und den Grund für den „liebvollen Groll“ gegen seine Retter ausmacht.¹³ Diese Umkehrung nachzuvollziehen ist die letzte Aufgabe, die Kertész' Roman seinen Lesern aufgibt – und damit vielleicht auch der Bildungsprozess, den er ihnen ermöglicht. Die Besonderheit dieses Bildungsprozesses besteht allerdings darin, dass der Text des Romans selbst nur seinen Ausgangspunkt darstellt, über seinen Verlauf oder gar ‚Erfolg‘ jedoch keine Aussagen machen kann. Insofern handelt es sich dabei weniger um einen Transformationsprozess, der die Etablierung einer neuen Form, eines neuen, bestimmbareren Welt- und Selbstverhältnisses zur Folge hätte, sondern vielmehr bloß um die Infragestellung, die Auflösung oder das Aufbrechen bestimmter Vorstellungen von Normalität und damit einer bestimmten Haltung zur Welt und zu sich selbst. Wohin dieses Aufbrechen, dieser Aufbruch führt, bleibt notwendigerweise ungewiss. Aber vielleicht liegt ja darin eine Korrektur, die an jenem Begriff von Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen vor dem Hintergrund der Lektüre von Kertész' Roman anzubringen wäre: dass Bildung angesichts der Erfahrung der Konzentrationslager, sofern sie überhaupt möglich ist, nur in einem solchen Aufbrechen bestehen kann, dessen Ziel offen bleiben muss.

Literatur

- Agamben, Giorgio (2003): Was von Auschwitz bleibt. Das Archiv und der Zeuge (Homo Sacer III), Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Basse, Michael (1999): »Auschwitz als Welterfahrung. Der ungarische Schriftsteller Imre Kertész«. Merkur 93, S. 559-564.
- Breitenstein, Andreas (1996): »Schöne Tage in Buchenwald. Imre Kertész' ‚Roman eines Schicksallosen‘«. Neue Zürcher Zeitung 27./28.4.1996.
- Graf, Hansjörg (1996): »Ein durchaus erträglicher Ort. Imre Kertész' ‚Roman eines Schicksallosen‘«. Süddeutsche Zeitung vom 6./7./8.4.1996.
- Huntemann, Will (2001): »Zwischen Dokument und Fiktion. Zur Erzählpoetik von Holocaust-Texten«. Arcadia 36, S. 21-45.
- Kertész, Imre (1990): Mensch ohne Schicksal. Deutsch von Jörg Buschmann, Berlin: Rütten & Loening.

13 Hier klingt das Problem an, das Giorgio Agamben ins Zentrum seiner Überlegungen zur Frage dessen stellt, „was von Auschwitz bleibt“ (vgl. Agamben 2003): die Unmöglichkeit, vom Geschehen in den Lagern vollständig Zeugnis abzulegen. Die irreduzible „Lücke im Zeugnis“ entsteht Agamben zufolge dadurch, dass die eigentlichen Zeugen sich nicht mehr äußern können, weil sie das Lager nicht überlebt haben, weshalb jedes Zeugnis zugleich von der Unmöglichkeit des Zeugnisses Zeugnis ablegen muss.

- Kertész, Imre (1998): Roman eines Schicksallosen. Aus dem Ungarischen von Christina Viragh, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kertész, Imre (1999): Galeerentagebuch. Aus dem Ungarischen von Kristin Schwamm, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kokemohr, Rainer (1989): »Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart«. In: Otto Hansmann/Winfried Marotzki (Hg.), Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, Bd. 2, S. 327-373.
- Kokemohr, Rainer (1992): »Zur Bildungsfunktion rhetorischer Figuren. Sprachgebrauch und Verstehen als didaktisches Problem«. In: Hartmut Entrich/Lothar Staeck (Hg.), Sprache und Verstehen im Biologieunterricht, Alsbach: Leuchtturm, S. 16-30.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne, München: Fink.
- Koller, Hans-Christoph (2005a): »Bildung (an) der Universität? Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform«. In: Andrea Liesner/Olaf Sanders (Hg.), Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs, Bielefeld: transcript, S. 79-100.
- Koller, Hans-Christoph (2005b): »Negativität und Bildung. Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas *Brief an den Vater*«. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 49, S. 136-149.
- Lauer, Gerhard (1999): »Erinnerungsverhandlungen. Kollektives Gedächtnis und Literatur fünfzig Jahre nach der Vernichtung der europäischen Juden«. Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 73, Sonderheft, S. 215-245.
- Mahlmann-Bauer, Barbara (2002): »Von weltliterarischem Rang. Das Œuvre des diesjährigen Literaturnobelpreisträgers Imre Kertész«. literaturkritik.de Dezember 2002, http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=5522&ausgabe=200212 (22.3.2005).
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mollenhauer, Klaus (2000): »Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind'. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann«. In: Cornelia Dietrich/Hans-Rüdiger Müller (Hg.), Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken, Weinheim/München: Juventa, S. 49-72.
- Radisch, Iris (1997): »Hiob von Ungarn. Porträt eines Lebensdienstverweigerers, der ein großer Dichter wurde«. Die Zeit vom 21.3.1997.

- Reiter, Andrea (2003): »Authentischer Bericht oder Roman? Einige Überlegungen zur Typologie von Holocaust-Texten«. In: Anne Betten/Konstanze Fliedl (Hg.), Judentum und Antisemitismus. Studien zur Literatur und Germanistik in Österreich, Berlin: Erich Schmidt, S. 120-131.
- Rudtke, Tanja (2001): »Eine kuriose Geschichte'. Die Pikaro-Perspektive im Holocaustroman am Beispiel von Imre Kertész' *Roman eines Schicksallosen*«. Arcadia 36, S. 46-57.
- Sofsky, Wolfgang (1993): Die Ordnung des Terrors: Das Konzentrationslager, 3. Aufl. Frankfurt/M.: Fischer.
- Weinzierl, Ulrich (1996): »Verstörendes Glück. Imre Kertész in der Schule des Grauens«. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30.3.1996.