

»Ich war so naiv gewesen.«

Historisches Erzählen in Mirjam Presslers *Dunkles Gold*

Kathrin Heintz

1 *Dunkles Gold* als Schlusspunkt des Schaffens von Mirjam Pressler

Die 2019 verstorbene Mirjam Pressler schrieb zahlreiche, zumeist an Heranwachsende gerichtete Romane und brillierte als Übersetzerin einer Vielzahl literarischer Werke aus dem Englischen, Niederländischen und Hebräischen. Zudem machte sie sich mit ihrer Neu- bzw. teilweisen Erstübersetzung und Herausgeberschaft des Gesamtwerks von Anne Frank verdient. Der Band ermöglicht es, Anne Frank neu, nämlich als Teil ihrer Familie sowie als angehende Autorin, zu verstehen.¹ Die Arbeit daran prägte Presslers Schaffen nachhaltig, »so dominiert seit der Beschäftigung mit dem Schicksal der Anne Frank [...] die jüdische Thematik im Werk von Mirjam Pressler.«² »Sie setzte sich in ihrem umfangreichen Werk immer wieder mit der Shoah auseinander und konzentrierte sich dabei insbesondere auf das Leben von Kindern, die Verfolgung und Inhaftierung erleiden mussten.«³ Damit stellte sich die Autorin der großen Aufgabe, die barbarischen Vergehen der Nationalsozialisten und anderer gegen jüdische Menschen für Kinder und Jugendliche literarisch aufzubereiten. Dies birgt zahlreiche Herausforderungen: Die Verbrechen gegen die Menschlichkeit müssen für Heranwachsende aufbereitet werden, ohne sie zu beschönigen, die historischen Fakten beachtet und die Werke zugleich literarischen Ansprüchen gerecht werden. Die speziellen Anforderungen historischen Erzählens werden im Erzählen über die Judenverfolgung gewissermaßen kondensiert.

-
- 1 Vgl. hierzu ausführlicher Farriba Schulz, 2019, *Figures of Memory*. Das Tagebuch der Anne Frank zwischen Text und Bild, Wort und Symbol, in: *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung GKJF 2019*, hg. von Gabriele von Glasenapp, Emer O'Sullivan et al., S. S. 52; sowie Simone Schroth, 2020, »Das Tagebuch ist außergewöhnlich anders.« Mirjam Pressler als Übersetzerin und Redakteurin von Anne Franks Tagebuchtexten, in: *kjl & m* 20.1, S. 3-9; Jana Mikota, 2020, »Anne wieder sichtbar zu machen«. Mirjam Presslers Blick auf Anne Frank, in: *kjl & m* 20.1, S. 10-17.
 - 2 Karin Richter und Jana Mikota, 2021, *Mirjam Pressler (1940–2019). Romane – Erzählungen – Übersetzungen*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 22. Vgl. auch Karin Richters und Jana Mikotas Beitrag in diesem Band.
 - 3 Mikota, »Anne wieder sichtbar zu machen« [Anm. 1], S. 10.

Presslers Roman *Dunkles Gold* erschien im März 2019 wenige Wochen nach dem Tod der populären und vielfach ausgezeichneten Schriftstellerin und Übersetzerin.⁴ Das Thema Judenverfolgung wird darin aus der Sicht zweier autodiegetischer Erzählerinnen präsentiert. Die eine Erzählerin ist eine Jüdin namens Rachel, die im 14. Jahrhundert lebt, die andere Laura, eine nichtjüdische Jugendliche, deren Geschichte in der Gegenwart angesiedelt ist. Fiktionsintern beschließt Laura, ihr Wissen über das mittelalterliche Erfurt lebendig werden zu lassen und zugleich der Frage nachzuspüren, was es heute und damals bedeutet(e), jüdisch zu sein. Für letzteres nutzt sie Rachel und ihre Lebensgeschichte. Konkret dichtet sie einem mittelalterlichen Kaufmann, der aus historischen Quellen bekannt ist, eine Tochter an. Als Lauras Mutter Kathrin, eine Kunsthistorikerin, wie sie das häufig tut, über den sogenannten »Erfurter Schatz« und dessen Besitzer Kalman von Wiehe spricht, wirft Laura ein: »Bestimmt hatte er eine fünfzehnjährige Tochter!« (S. 20)⁵

Die gegenwärtige Sicht Lauras tritt von diesem Moment an in einen intensiven Dialog mit der Geschichte, der teilweise in Form von inneren Monologen, also als etwas, das in den Gedanken des Mädchens verortet ist, vorgeführt, teilweise in den Dialogen der Protagonistin mit anderen Figuren greifbar wird. Die historische und kulturelle Distanz zwischen beiden Jugendlichen ist eklatant und bildet das Verhältnis der intendierten Leserschaft zu der historischen Erzählung mimetisch ab.⁶ Gegenstand der mittelalterlichen Geschichte ist die Judenverfolgung in der Zeit der Pestpogrome. Als Erzählanlass dient der besagte, real existierende »Erfurter Schatz«, der u.a. einen der im Mittelalter vermutlich verbreiteten, kostbaren, jüdischen Hochzeitsringe enthält.⁷ Pressler schildert im Nachwort des Romans sowie in ihrer Danksagung detailliert, was man über dieses Objekt weiß und auf welche Quellen sie sich stützt. Man kann daher davon sprechen, dass sich die fiktive Erzählung an faktisch existenten historischen Objekten entzündet. Diese sind Teil eines Ensembles von mittelalterlichen Artefakten in Erfurt, für die im Februar 2021 ein Antrag auf Ernennung zum UNESCO-Weltkulturerbe gestellt wurde, mit dem Ziel »der besonderen historischen Verantwortung Deutschlands nach[zukommen], die gemeinsamen Wurzeln von Juden und Christen in Europa

4 Mirjam Pressler, 2019, *Dunkles Gold*, Weinheim und Basel: Beltz & Gelberg, im Folgenden erfolgen Verweise im Fließtext unter Angabe der Seitenzahl.

5 Später ergänzt sie einen Sohn: »Übrigens war ich mir inzwischen sicher, dass Rachel einen Bruder hatte, einen jüngeren Bruder der Joshua hieß.« (Ebd., S. 62).

6 Presslers Werk lässt deutlich erkennen, dass es speziell nichtjüdische Leserinnen und Leser adressiert, weil es auf verschiedenen Ebenen einen erklärenden Zugang zu unterschiedlichen Aspekten des Judentums liefert. Dessen ungeachtet ist davon auszugehen, dass unter den empirischen Leserinnen und Lesern auch Jüdinnen und Juden. Sie stehen der mittelalterlichen Geschichte kulturell nah und historisch fern. Statistisch gesehen bilden Sie eine deutliche Minderheit: In Deutschland ist die Zahl der einer Gemeinde angehörigen Juden und Jüdinnen im Jahr 2014 nach Angaben des Zentralrats der Juden sowie der ZWST unter die Marke von 100 000 Personen, also kaum mehr als 0,1 % der bundesdeutschen Bevölkerung gesunken. <https://zwst.org/de/news/aktuelle-mitgliederstatistik-der-zwst-eine-betrachtung> sowie <https://www.zentralratderjuden.de/service/faq/> (05.01.2021)

7 Die Inspirations- und Informationsquellen sowie den konkreten schöpferischen Prozess Presslers stellen Mikota und Richter anschaulich dar. Vgl. Mikota und Richter [Anm. 2], Mirjam Pressler, S. 8-13.

in Erinnerung zu rufen und den Beitrag jüdischer Bürger zu Gelehrsamkeit und wirtschaftlicher Blüte angemessen zu würdigen.«⁸

2 Der (nicht)jüdische Blick auf Judentum und Antisemitismus

In den vergangenen Jahrzehnten erschien eine ganze Reihe von kinder- und jugendliterarischen Texten, die den Antisemitismus literarisch aufarbeiten. »In vielen Fällen ist hier immer noch eine doppelte Außenperspektivierung zu erkennen: Nichtjüdische Autor*innen gestalten nichtjüdische Protagonist*innen, die Menschen jüdischen Glaubens begegnen«⁹, stellen Anneliese Feilcke und Michael Ritter in Anlehnung an Gabriele von Glasenapp fest.¹⁰ Dies trifft z.B. auf Kirsten Boies *Ringel, Rangel, Rosen* (erstmalig 2010 erschienen) sowie auf *Wintereis* von Peter van Gestel (niederländische OA 2001), das 2008 in Mirjam Presslers Übersetzung auf Deutsch erschien, und das 2019 in deutscher Übersetzung (dänisches Original 2012) publizierte *Beinahe Herbst* von Marianne Kaurin zu.

Pressler setzt in ihren Werken in Analogie zu ihrer eigenen Perspektive hingegen zumeist auf jüdische Fokalfiguren. In *Dunkles Gold* stellt sie mit Laura jedoch eine nichtjüdische Jugendliche in den Mittelpunkt, die sich an einen jüdischen Mitschüler namens Alexej annähert. Man kann dies als Konventionalisierung begreifen, das würde jedoch zu kurz greifen, denn der Blick der Autorin hat »nicht den üblichen Status einer Außenperspektive«,¹¹ sondern stellt eine Übernahme der Position ihrer intendierten Leserschaft dar. Pressler geht der Frage nach, was nichtjüdische Menschen begreifen müssen, um sich in das Jüdisch-Sein zu unterschiedlichen Zeiten einzudenken.

Im Roman benennt Laura rückblickend ihre Gründe, Alexej kennenlernen zu wollen: »Er war jüdisch, so wie Rachel jüdisch gewesen war. Was hieß das eigentlich? Was hatte es für sie [gemeint ist Rachel, K.H.] bedeutet, damals, und was bedeutete es für ihn? Um das herauszufinden, musste ich ihn kennenlernen, eine andere Chance hatte ich nicht.« (S. 39) Zuvor war sich das Mädchen nicht sicher, ob in ihrer Heimatstadt jüdische Menschen leben. (vgl. S. 11) Mit der Zeit wird Laura begreifen, dass ihre Erwartungen, dass Juden und Jüdinnen besonders und als solche zu erkennen seien, diesen Andersartigkeit unterstellt und daher ein problematisches Stereotyp darstellt. Sie lernt

8 https://juedisches-leben.erfurt.de/jl/de/welterbe_werden/bewerbung/objekte/116863.html (21.02.2021) sowie https://juedisches-leben.erfurt.de/jl/de/welterbe_werden/bewerbung/index.html (21.02.2021).

9 Anneliese Feilcke und Michael Ritter, 2020, Zur Individualisierung eines literarischen Topos. Die Verarbeitung jüdischer Identität und Kultur in Mirjam Presslers historischen Romanen *Shylocks Töchter* (1999/2008) und *Nathan und seine Kinder* (2009), in: *kjl & m* 20.1, S. 54.

10 Von Glasenapp stellt 2021 fest, dass es die erfreuliche aktuelle Tendenz gibt, dass sich die jüdische Kinder- und Jugendliteratur aus ihrem Nischendasein befreit und jüdische Akteurinnen und Akteure nicht mehr als andersartig und exotisch, sondern als alltäglicher Teil unserer heutigen Gesellschaft dargestellt. Vgl. hierzu Gabriele von Glasenapp, 2021, Raus aus der Nische, in: *JuLit* 3/21, S. 52–58.

11 Vgl. Feilcke und Ritter, Zur Individualisierung eines literarischen Topos [Anm. 9], S. 53.

im Laufe des Romans, ihre eigene Position kritisch zu hinterfragen und muss einsehen, dass Antisemitismus ein noch immer aktuelles Problem darstellt.

Ich senkte den Kopf. [...] Vielleicht wusste ich es ja wirklich nicht, was es hieß, jüdisch zu sein. Ich war naiv gewesen, arglos [...]. Und dabei hätte ich es besser wissen müssen, ich wusste doch, was im Mittelalter passiert war. Die Geschichte zieht sich fort bis in die Gegenwart, das war ein Satz, den ich von meiner Mutter oft genug gehört hatte. (S. 159)

Als ausgerechnet ihr Freund und Sitznachbar Julian im Unterricht »Scheißjuden« (S. 225) sagt, lässt Laura die Gelegenheit, sich diesem Antisemitismus entgegenzustellen, verstreichen und schweigt. (S. 226) Im Nachhinein ärgert sie sich sehr darüber und sucht das Gespräch mit Julian, ohne ihn jedoch von seiner Haltung abbringen zu können. (S. 288-291) Die drei Generationen in Alexejs Familie positionieren sich ganz unterschiedlich zum Umgang mit dem Antisemitismus, dem der Junge in der Schule begegnet:

Mein Vater wollte sich bei der Schule beschweren und verlangen, dass die Lehrer etwas unternehmen [...] Meine Mutter sagte, [...] wir sollten meine Klassenkameraden einladen, damit sie sehen, dass wir eine ganz normale Familie sind, und meine Großmutter war der Meinung, wir sollten niemandem sagen, dass wir Juden sind, nur dann könnten wir normal leben [...] Mein Vater sagt, [...] wir sollten stolz darauf sein Juden zu sein, auch wenn wir mit Religion nichts zu tun hätten [...]. (S. 157)

Die unterschiedlichen Haltungen lassen sich mit den verschiedenen Formen von Zeugenschaft, wie Michael Braun sie unter Rückgriff auf geschichts- und gedächtniswissenschaftliche Diskurse beschreibt, erklären: Alexejs Großmutter, Babuschka genannt, ist eine sogenannte Primärzeugin,¹² sie wuchs auf der Flucht vor den Nationalsozialisten und dem Antisemitismus auf und hat die Hoffnung verloren, dass die Verfolgung von Juden enden kann. Die anderen Mitglieder der Familie verfügen hingegen über eine »kritische sekundäre Zeugenschaft«¹³. Sie »können noch mit den Zeitzeugen sprechen. Deren Erinnerungen sind für sie keine Quellen, sondern zu befragende Versionen der Geschichte.«¹⁴ Ihr historisches Zeugnis entsteht im intergenerationalen Dialog mit Babuschka.¹⁵ Laura und ihre Mutter sind zunächst überdurchschnittlich gut informierte Tertiärzeugen, da ihr Wissen über die Judenverfolgung in Mittelalter, NS-Zeit und anderen Epochen dem Schulunterricht und Kathrins intensiver Auseinandersetzung mit historischen Quellen entstammt. Mit Blick auf die Schoah werden sie im Gespräch mit Babuschka zu Sekundärzeuginnen. Alle Figuren der Gegenwartsebene sind zugleich Tertiärzeugen des mittelalterlichen Geschehens. Bei allen wird im Roman greifbar, dass Historisches über Geschichten vermittelt wird und, dass die einzelnen Geschichten,

12 Vgl. Michael Braun, 2010, Wem gehört die Geschichte? Erinnerungskultur in Literatur und Film, Sankt Augustin: Konrad Adenauer Stiftung, S. 16.

13 Ebd.

14 Ebd.

15 Die Darstellung von intergenerationalen Familienbeziehungen ist für Presslers Romane typisch, wie Feilcke und Ritter festhalten. Vgl. Feilcke und Ritter, Zur Individualisierung eines literarischen Topos [Anm. 9], S. 58.

die Menschen, aber (insbesondere aus Kathrins Sicht) auch ein historisches Dokument oder Gegenstände erzählen können, ein Bild ergeben, dass sich mit jeder neuen Erzählung verändert. Als Kathrin Alexeys Familie berichtet, was über den ›Erfurter Schatz‹ bekannt ist, erzählt Babuschka von dem Schatz, den ihre Familie vergrub und auf der Flucht vor den Nationalsozialisten zurückließ. Diese Erzählung, die auch sie, weil sich diese vor ihrer Geburt ereignete, nur aus Gesprächen mit ihren Eltern kennt, bestimmt ihr Verhältnis zum ›Erfurter Schatz‹. Sie steht dem Umgang Erfurts mit seiner mittelalterlichen Geschichte äußerst kritisch gegenüber. So werden für sie Geschichten aus dem Mittelalter und der NS-Zeit prägend für die Wahrnehmung der Gegenwart.

Bei all dem darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich bei allen Genannten nicht um empirische Personen handelt, sondern um Figuren eines Romans. Babuschkas Lebensgeschichte, die in wörtlichen Figurierende dargeboten wird, ist in vielem exemplarisch, aber dennoch fiktiv. Daher erfahren die Leser und Leserinnen zugleich mit Laura, was die alte Dame erlebt hat. Hier kommt es zu einer Parallelführung der Rollen von intradiegetischen Adressatinnen und Adressaten und empirischen Lesern und Leserinnen. Die Leserschaft erhält jedoch nicht nur Zugang zu der Fluchtgeschichte. Gleichzeitig wird ihr vorgeführt wie Babuschkas intradiegetische Hörerschaft reagiert und welche Gefühle das Gesagte in Laura auslöst. Die Rolle der Rezipierenden oszilliert damit zwischen dem Einnehmen einer Metaperspektive und dem Entwickeln eines unmittelbaren Zugangs zu Babuschkas metadiegetischer Erzählung.

In Bezug auf Rachel ist die Adressatenkonzeption anders, aber nicht weniger komplex angelegt: Hier erzählt die jüdische Figur selbst retrospektiv, was sie erlebte. Betrachtet man ihre Geschichte jedoch im Kontext des gesamten Romans, so zeigt sich, dass Laura als Schöpferin der mittelalterlichen Figur und ihrer Geschichte zu sehen ist. Laura ist und bleibt eine nichtjüdische (Erzähl-)Figur. Sie kann, wie das Werk auf einer Metaebene veranschaulicht, nicht die Innenperspektive einer jüdischen Jugendlichen wiedergeben, der sie zudem historisch fern steht, sondern sich dieser nur annähern. Hier offenbart sich die enge Verzahnung von metafictionalen literarischen und selbst-reflexiven historischen Diskursen, die typisch für postmoderne fiktionale Erzählungen im Sinne Linda Hutcheons ist.

The term postmodernism, when used in fiction, should [...] best be reserved to describe fiction that is at once metafictional and historical in its echoes of the text and contexts of the past. In order to distinguish this paradoxical beast from traditional historical fiction, I would like to label it ›histographic metafiction‹.¹⁶

Gut greifbar wird dieser komplexe Zugriff auf Geschichte im Spannungsverhältnis von Laura und ihrer Mutter bzw. im Kontrast der unterschiedlichen Zugänge zu Geschichte, die beide repräsentieren. Lauras Mutter ist als Kunsthistorikerin auf der Suche nach so etwas wie der historischen Wahrheit. Im Roman äußert sich ihre Verpflichtung gegenüber den historischen Fakten in Form von Wissen, das sich durch Quellen belegen lässt, an vielen Stellen. Kathrin markiert in ihren Ausführungen explizit, wie zuverlässig bestimmte Informationen belegt sind:

16 Linda Hutcheon, 1989, *Histographic Metafiction. Parody and intertextuality of History*, S. 3. Herv. i. O.

›Weiß man eigentlich, wer es war, der den Schatz versteckt hat?‹, fragte Tamara. ›Alles spricht dafür, dass es sich um einen Juden handelte [...]‹ [...] ›Und warum war er so reich?‹, fragte Tamara. Meine Mutter hob die Schultern. ›Er könnte ein Goldschmied gewesen sein [...]. Aber nach den alten Quellen war er wohl eher ein Bankier [...], die Münzen und Silberbarren waren vermutlich das, was man heute als Portokasse bezeichnen würde. Doch das sind Spekulationen.‹ [...] Hatte er eine Familie? ›Das ist nicht bekannt (...) Aber er wird wohl eine Familie gehabt haben.‹ (S. 20)

Laura beschreibt die Kenntnisse ihrer Mutter Kathrin implizit als totes Wissen, dem sie kritisch gegenübersteht. Sie äußert als erlebendes Ich Kathrins Freundin Tamara gegenüber: »Ich weiß noch nicht, was ich werden will, aber auf keinen Fall Archäologin oder Kunsthistorikerin. Ich habe keine Lust, in der Vergangenheit zu leben, meine Zeit ist heute.«¹⁷

Sie selbst pflegt das, was Braun als eher »freien Umgang mit der Geschichte«¹⁸ beschreibt. Bei ihr stehen die Anliegen im Vordergrund, einerseits selbst einen geistigen Zugang zu historischem Wissen und andererseits ästhetische Gestaltungsformen zu finden bzw. zu entwickeln, die Gleichaltrigen mit geringeren historischen Vorkenntnissen ebenfalls die Möglichkeit verschaffen, sich jüdisches Leben im Mittelalter in Erfurt vorzustellen. Laura entscheidet sich daher dafür, ihr historisches Wissen im Rahmen einer Graphic Novel künstlerisch zu entfalten. Ihre Mutter macht sich über das freie Ausfabulieren von historischen Quellen, das damit einhergeht, eingangs lustig und kritisiert es als »sentimental«. (S. 21) Laura wird durch den Gegenwind angespornt. »Trotzdem«, sagte ich. ›Ich bin sicher, dass dieser Kalmann von Wiehe eine Tochter hatte und dass sie fünfzehn war. Und sie hat von dem Schatz gewusst.« (S. 22) Laura weist sich nicht nur als erlebendes, sondern auch als erzählendes Ich als geistige Schöpferin von Rachel aus und erinnert sich an den entscheidenden Entschluss in ihrem kreativen Prozess, wenn sie formuliert: »Das war der Durchbruch gewesen. Rachel nahm Gestalt an«. (S. 24) Die künstlerische Entscheidung, Rachels Geschichte in Form einer Graphic Novel zu erzählen, wird als somnambuler Einfall beschrieben. (ebd., S. 48) Damit wird deutlich, dass Laura als Bild- und Textproduzentin nicht rein rational vorgeht, sondern dass sie sich in einem kreativen Prozess befindet, in dem sie sich (auch) treiben lässt und Inspiration sucht.

Die Rollen von Laura und Kathrin lassen sich an einen Befund Stephanie Catanis anknüpfen:

Neben den unzuverlässigen Erzählern präsentieren historisch-fiktionale Gegenwartstexte vorzugsweise Erzählinstanzen oder Protagonisten, die als Historiker, Chronisten, Dokumentaristen oder Archivare auftreten – allesamt Figuren, die nicht nur die literarische Vermittlung historischen Wissens thematisieren, sondern die historiographische Tätigkeit selbst. Selbstbezüglich sind diese Figuren insofern, als sie sich als Po-

17 Ebd., S. 43.

18 Michael Braun, *Erinnerungskultur* [Anm. 12], S. 16. Mirjam Pressler stellt die historische Darstellung des Pogroms und der Shoah keineswegs in Frage, auch Erinnerungsprobleme spielen keine Rolle. Der Roman ist daher im Gegensatz zu den von Braun besprochenen Werken kein Teil der Erinnerungsliteratur.

tenzierungen einer Autorfigur (historisch-fiktionaler wie historisch-wissenschaftlicher Texte) deuten lassen: Sie verweisen damit nicht nur auf die Genese des literarischen Textes, sondern auch auf die Produktionsbedingungen eines historischen zurück.¹⁹

Die von Catani beschriebene »Potenzierung« von Autorfiguren kann man *Dunkles Gold* durchaus zuschreiben; die Doppelfunktion, die sie benennt, teilen sich Laura und ihre Mutter jedoch in der beschriebenen Weise auf.

3 Laura als Gestalterin einer historisch-fiktionalen Geschichte

Anlass für die zunächst bildkünstlerische Produktion (Laura beginnt gestalterisch stets mit dem Zeichnen) ist ihr Bestreben, das Wissen über den »Erfurter Schatz«, das ihre Mutter ihr vermittelt hat, für Jugendliche spannend aufzubereiten.

Pressler knüpft damit an Entwicklungen an, die Michael Braun mit Blick auf zeitgenössische literarische und filmische Darstellungen des Holocaust beschreibt: »Die filmische und literarische Erzählung erinnert Geschichte, indem sie die faktischen Zeugnisse mit künstlerischer Fiktion verknüpft und auf diese Weise Geschichte nicht nur rekonstruiert, sondern neu erfindet.«²⁰ Die Verbindung von Fakten und Fiktion macht das Werk dabei auf der Gegenwartsebene zum Gegenstand des eigenen Erzählens.

Presslers beide Fokalfiguren sind auf verschiedenen Fiktionsebenen verortet und erzählen kapitelweise alternierend. Die geraden Kapitel geben die Vorstellung wieder, die die gegenwärtige Erzählerin in den Kapiteln mit ungerader Nummerierung entwickelt. Beide Mädchen weisen eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf, leben aber »in völlig unterschiedlichen Welten – der mittelalterlichen und der aktuellen«²¹. Beide sind 15 Jahre alt, überdurchschnittlich gebildet und leben (zu Beginn der Geschichte) bei einem alleinerziehenden Elternteil in Erfurt. Rachel ist damit eine Art jüdisches, mittelalterliches Alter Ego von Laura. Mit der Erzählung verleiht Laura dem Mittelalter, also einer fremden Zeit das, was Hayden White als »formale Kohärenz«²² bezeichnet und macht es begreifbar, d.h. zugänglich, indem sie »eine plausible Darstellung der Welt darbiete[t]«²³.

19 Stephanie Catani, 2019, »Aber das Geschriebene ist ja kein wahres Dokument.« Zum historisch-fiktionalen Erzählen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, in: Neues historisches Erzählen, hg. v. Monika Wolting, Göttingen: v & r unipress, S. 29.

20 Michael Braun, Erinnerungskultur [Anm. 12], S. 8.

21 Richter und Mikota, Mirjam Pressler [Anm. 2], S. 79.

22 Hayden White, 1986, Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 121.

23 Ebd., S. 74.

4 Die Bedeutsamkeit des (selbst)reflexiven Erzählens

Das Durchbrechen von Naivität nicht nur, aber auch mit dem Ziel, die Wiederholung antisemitischer Verbrechen zu verhindern,²⁴ ist ein Thema, das das gesamte Buch durchzieht. Laura reflektiert und kritisiert ihr eigenes Verhalten immer wieder. Mehrfach auch mit ähnlichen Worten. Dass der Roman sogar damit einsetzt, belegt die große Bedeutung von Reflexionsprozessen für die Erzählung.

Ich war so naiv gewesen. Obwohl mir ›naiv‹ als letztes Adjektiv eingefallen wäre, um mich zu beschreiben, ich hielt mich eher für misstrauisch und skeptisch, auf jeden Fall für klug genug, Zusammenhänge zu verstehen und einzuordnen. Trotzdem war etwas geschehen, was ich nicht verstand.

Wenn man von früheren Ereignissen erzählt, erkennt man plötzlich Dinge, die man vorher nicht gesehen hat, findet man manches wichtig, was man nur nebenbei wahrgenommen hat [...]. Oder umgekehrt. Denn in dem Moment, in dem man eine Situation erlebt, ist es unmöglich zu wissen, ob sie später irgendeine besondere Bedeutung haben wird oder nicht. (S. 9)²⁵

Auffällig an dieser Passage ist u.a., dass Laura ihre Erfahrungen verallgemeinert, indem sie von der Ich-Form zum »man« wechselt. Ihre Aussage verbindet verschiedene Erkenntnisse: Laura erfährt, dass sich ihr Blick auf sich selbst, aber auch auf bestimmte Erfahrungen, die sie machte, retrospektiv verändert und sie schließt daraus, dass es dieser Rückschau bedarf, um etwas Erlebtes stimmig in den eigenen Erfahrungshorizont und das Selbstbild einzuordnen. Sie führt vor, wie es gelingen kann, eine Metaperspektive einzunehmen. Es wird impliziert, dass Weltwahrnehmung komplex ist und einen Deutungsprozess beinhaltet, der sich im Augenblick des Erlebens nicht gänzlich entfalten kann. Die Spaltung in ein erlebendes und ein erzählendes bzw. ein sich zurückerinnerndes Ich, die im Roman gut greifbar ist, wird als grundlegender Modus der menschlichen Erfahrung gekennzeichnet. Dem Buch kann daher zugesprochen werden, dass es zur Reflexion einlädt. Dies erfolgt über Lauras explizit gemachte Prozesse der Selbstreflexion, die als wesentlich für die Persönlichkeitsentwicklung benannt werden, aber auch über die Vervielfältigung von Sprecher- und Adressatenrollen, die zu komplexen Kommunikationsszenarien führt. Man bekommt von Laura vermittelt, wie ihr jüngeres Ich in bestimmten Alltagssituationen (nicht nur) im Gespräch mit anderen

24 Das dem Buch vorangestellte Zitat des Philosophen George Santayana, »Wer sich nicht an die Vergangenheit erinnern kann, ist dazu verurteilt, sie zu wiederholen«, passt stimmig zu dieser Lesart. Es entstammt in seiner ursprünglichen englischen Fassung dessen Werk *Reason in Common Sense* aus dem Jahr 1905 und wurde bereits mehrfach im Kontext der Aufarbeitung und einer notwendigen Erinnerung der Verbrechen gegen die Menschlichkeit in Zeiten des Nationalsozialismus verwendet. Das Buch ist dank einer digitalen Edition der Werke des Philosophen online einsehbar, das Zitat findet sich dort auf S. 127: <https://santayana.iupui.edu/wp-content/uploads/2019/01/Common-Sense-ebook.pdf> (17.02.2021).

25 Laura rückt ihre Naivität außerdem ähnlich explizit auf den Seiten 127 und 159 in den Mittelpunkt der Erzählung.

lernt, einen neuen Zugang zur Welt des Mittelalters und ihrer gegenwärtigen Lebenswelt zu finden.

5 Die imaginierte visuelle Darstellung von Rachels Lebens

Eine weitere Besonderheit des Romans besteht darin, dass das Produkt von Lauras künstlerischem Schaffen nicht visualisiert wird, sondern imaginiert werden muss. Die Graphic Novel ist im Roman nicht als Bild-Text-Erzählung sichtbar, sondern Gegenstand der Erzählung. Laura berichtet detailliert über ihre Gestaltungsintentionen und deren Umsetzung bspw. die Komposition einzelner Seiten. Diese Auseinandersetzung mit der Graphic Novel rückt dramaturgisch wichtige Momente in Rachels Geschichte in den Fokus. Lauras künstlerischer Schaffensprozess wird so nachvollziehbar. Das historische Erzählen im Spannungsfeld zwischen Didaktik und Akkommodation ist damit ein zentrales Thema des Romans. Den Ausschlag für die Entscheidung, die Graphic Novel nicht abzubilden, mag Mirjam Presslers Überzeugung gewesen sein, dass Lesen in besonderem Maße das Potenzial habe, die Vorstellungsbildung anzuregen:

Beim Lesen habe ich Zeit, ich folge meinem eigenen Rhythmus kann meine eigenen Assoziationen zulassen. Seltsame, überraschende und ungewohnte Assoziationsketten sind eines der größten Vergnügen beim Lesen, sie gehen weit über die Spannung der Geschichte hinaus, haben oft mit der Geschichte gar nichts zu tun, sondern nur mit bestimmten Wörtern, die der Autor gewählt hat.²⁶

Pressler macht mit dieser Aussage deutlich, dass die sprachliche Gestaltung eines literarischen Werks Imaginationen anregen kann, die sich vom Inhalt des Dargestellten lösen können. Dies kann als Plädoyer für eine Auseinandersetzung mit der Ästhetik des Textes verstanden werden.

Laura formuliert im Roman: »Zeichnungen verlangen viel größere Genauigkeit und viel mehr Details, als es ein geschriebener Text tut.« (S. 107) Sie beschreibt, wie sie beim Zeichnen Leerstellen füllen muss, die ein Schrifttext bereithält, und impliziert damit, dass die Vorstellungsbildung bei den Rezipierenden durch Bilder eingeschränkt werde.

6 Dunkles Gold im Spannungsverhältnis der Gattungszuschreibungen

Die Reflexion von historischem Erzählen findet sich nicht nur bei Pressler, sondern auch in der zeitgenössischen Allgemeinliteratur in Werken, die die Shoah zum Gegenstand haben. Monika Wolting ordnet dies als Erneuerungsbewegung im Bereich des historischen Erzählens ein:

In dem Maß wie jene Generation ausstirbt, die den mit Nationalsozialismus und Krieg verbundenen Zivilisationsbruch noch erlebt hat, kommt es zu neuen Formen historischen Erzählens dieser Ereignisse, weil die »Mediatisierung von Geschichte« zunimmt.

26 Mirjam Pressler, 2000, Lesen oder Zuschauen, in: Kinder – Literatur – »neue« Medien, hg. von Karin Richter und Sabine Riemann, Baltmannsweiler: Scheider Hohengehren, S. 91.

Wo gelebte Erfahrung sukzessive verschwindet, gewinnen neue mediale Formen neue Bedeutung [...] Zunehmend werden [...] traditionelle Formen historischen Erzählens aufgebrochen und durch metafiktionales Erzählen ersetzt.²⁷

Dunkles Gold nutzt mit Blick auf Rachels Geschichte Metafiktionalität, in dem Sinne, dass »gezielt und grundsätzlich offen[ge]legt«²⁸ wird, dass diese erdacht ist. Die Perspektiven beider Frauen, die der Roman ineinander verwindet, sind auf einen Ursprung, nämlich Lauras Blick auf die aktuellen und mittelalterlichen Ereignisse, rückführbar. Laura imaginiert eine Geschichte, die zwar im Rahmen ihres historischen Verständnisses plausibel ist, aber dennoch fiktiv. Was sie nicht aus historischen Quellen weiß, erfindet sie. In ihrer Bildgestaltung achtet sie auf eine effektvolle Dramaturgie und richtet danach auch durchaus Bildinhalte aus. Auch die Grenzen ihres zeichnerischen Könnens bestimmen, was Laura zeichnet. (vgl. S. 125).²⁹ Wie nahe sie dabei ihrem ausgewiesenen Ziel, darzustellen, was es im Mittelalter hieß jüdisch zu sein, kommt, ist unklar. Dass sie sich dieser Frage ausgerechnet über eine Art Alter Ego annähert, unterstreicht die Subjektivität ihres Zugangs zum Mittelalter.

Pressler grenzt sich mit ihrem Roman auch ein Stück weit gegen zeitgenössische Formen historischen Erzählens ab, weil sie die Strategie, die Geschichte zu hinterfragen und alternative Darstellungen nebeneinander zu stellen, beinahe ausschließlich auf Rachels Lebensgeschichte bezieht. Allein in der Erkenntnis, dass die Retrospektive immer zu einer Um- und Neubewertung führt, zeigt sich in *Dunkles Gold*, dass sich auch die Gegenwart ein Stück weit dem Zugriff entzieht.

In der *Nachbemerkung* skizziert die Autorin mögliche Schicksale der Nachkommenchaft der fiktiven Figur Rachel (»Gehen wir davon aus, dass einige von Rachels Nachkommen den Holocaust in Rußland überlebten.« (S. 330)). Aus diesem Gedankenspiel entspinnt sich eine überblicksartige Darstellung der Geschichte der Juden in Europa bis in die Gegenwart. Auf den Erfurter Schatz geht Pressler in den Nachbemerkungen ebenfalls ein, um am Ende zu betonen, dass die tatsächliche Lebensgeschichte seines Besitzers unbekannt sei. Die *Nachbemerkung* schlägt, indem sie eingangs so tut, als ob Rachel eine historische Person sei, einen Bogen von der fiktiven Erzählung, zu dem archäologischen Fund, der den Erzählanlass für Mirjam Pressler, aber auch für ihre Erzählfigur Laura bildet. Den Schatz begreift die Autorin als »Mahnung an die heutige und zukünftige Generationen, die Gefahr nicht zu unterschätzen, die die Diskriminierung von Minderheiten immer mit sich [...] bringt. Denn was als Diskriminierung beginnt, kann zu Verfolgung und sogar zu Auslöschung führen.« (S. 331) All dies spricht dafür, dass die Autorin eine eher konservative Position innerhalb der aktuellen historischen Erzählungen einnimmt. Strukturell lässt sich ihr Zugang durch ihre intendierte

27 Monika Wolting 2019, Einleitung. Geschichte(n) erinnern – Formen ›historisch-fiktionalen Erzählens‹ in der deutschsprachigen und polnischen Gegenwartsliteratur nach 1989, in: Neues historisches Erzählen, hg. von ders., Göttingen; V & R unipress, S. 10.

28 Vgl. Uwe Spörl, 2007, Metafiktionalität, in: Metzler Lexikon Literatur, 3. völlig neu bearbeitete Aufl., Stuttgart, Weimar, S. 493.

29 Laura formuliert hier im Gespräch mit Alexej, dass »eine Szene mit einem armen Bauern sich besser zeichnen lässt« als eine mit einem wohlhabenden Juden.

Leserschaft erklären.³⁰ Pressler richtet sich mit einem didaktischen Anspruch an Heranwachsende, ihre »Mahnung« bringt dies zum Ausdruck.³¹ Das Vermitteln von Wissen steht dabei mehr im Fokus als dessen Infragestellung.

Eine Einordnung des Romans in das kinder- und jugendliterarische Genre des »zeitgeschichtlichen Romans« erscheint daher treffender.

Im Vergleich zu der »geschichtlichen« Literatur für Kinder und Jugendliche ist der Begriff »zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur« wesentlich enger gefasst, da er an die didaktischen Intentionen der Wissensvermittlung, die Reflexion über Möglichkeiten geschichtlichen Agierens und der emotionalen Beteiligung gebunden ist. Zudem wird der geschichtliche Bezugszeitraum der Handlung in Relation zur Gegenwart der RezipientInnen gesetzt.³²

Die Möglichkeit, »sich mit einzelnen Figuren und ihrer Handlungsweise zu identifizieren«³³ und sich so der Geschichte anzunähern, ist seit den 1990er Jahren als prototypisch für das Genre zu sehen. Darüber hinaus sind »die subjektive Erzählform«³⁴, »die paratextuellen Authentizitätsbezeugungen«³⁵ sowie »die ansonsten längst außer Kraft gesetzt [sic!] Übereinstimmung zwischen literarischer Fiktion und historischer Wirklichkeit«³⁶ charakteristisch. Dennoch mag der Roman auch in die Kategorie der zeitgeschichtlichen Jugendliteratur nicht recht passen, denn die mittelalterliche Erzählung sprengt jeden Begriff von Zeitgeschichte, zumal das Genre häufig auf literarische Werke, die sich mit dem Nationalsozialismus auseinandersetzen, begrenzt wird und die Shoa in *Dunkles Gold* aus dem Zentrum gerückt erscheint. Im Mittelpunkt stehen hingegen das historische Erzählen selbst sowie die Reflexion »de[s] eigenen historischen Standpunkt[es]«³⁷, was sich wiederum gut in das Konzept zeitgeschichtlicher Jugendliteratur wie Kanning sie versteht fügt.

Laura befragt die Geschichte, um sich selbst in ihrer Gegenwart und in Bezug zu historischen Ereignissen zu verstehen und sie möchte aus der Geschichte lernen und begreift sie, wie ihr Vorgehen offenbart, wie Hayden White als diskursiv.

Von ihrer Mutter grenzt sie sich ab, wenn sie proklamiert: »Ich weiß noch nicht, was ich werden will, aber auf keinen Fall Archäologin oder Kunsthistorikerin. Ich habe

30 Es lässt sich auch autobiografisch durch ihre Zugehörigkeit zum Judentum erklären.

31 Es gibt noch weitere Hinweise auf diesen didaktischen Anspruch in diesem und anderen Werken Presslers. Manche wie bspw. *Nathan und seine Kinder* sind z.B. mit einem Glossar ausgestattet.

32 Julian Kanning, 2018, Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur, o. S. Beitrag online abrufbar unter: <http://kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/2270-zeitgeschichtliche-kinder-und-jugendliteratur> (03.01.2021).

33 Glasenapp, Gabriele von, 2012, Geschichtliche und zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur, in: Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Grundlagen Gattungen Medien Lesesozialisation und Didaktik. Unter Mitarbeit von Hannelore Daubert. Hg. von Günter Lange. 2., korrigierte und erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 269-289, S. 286.

34 Ebd., S. 287.

35 Ebd.

36 Ebd.

37 Julian Kanning, Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur [Anm. 32], o. S.

keine Lust, in der Vergangenheit zu leben, meine Zeit ist heute.« (S. 43) Diese Nutzbar-
machung von Vergangenheit für die eigenen Gegenwart kann wiederum als Anschluss
des Textes an die allgemeinliterarische Entwicklung historischen Erzählens verstanden
werden, die Catani wie folgt beschreibt:

Die Texte [...] machen deutlich, dass die historischen Fakten ohne die Bedingungen
der Gegenwart, die sie generiert, nicht zu haben sind. So gewinnt die Vergangenheit
ihr vollständiges Gesicht erst durch die Gegenwart, die sich ihr zuwendet. Gleichzei-
tig ist die Gegenwart, von der erzählt wird, ohne die Vergangenheit, mit der sie sich
auseinandersetzt, nicht denkbar. Damit wird in historisch-fiktionalen Texten ein Ge-
schichtsbegriff etabliert, der die durch den deutschen Geschichts- und Kulturhistori-
ker Jörn Rüsen pointierte ›Orientierungsfunktion‹ historischen Wissens durchaus ernst
nimmt – jenes, so Rüsen ›Feuer der Geschichte‹, das gleichermaßen handlungsleiten-
de wie sinnstiftende Parameter für die Gegenwart aufzurichten vermag.³⁸

In *Dunkles Gold* äußert sich das vor allem darin, dass für Laura ihre historischen Kennt-
nisse nicht mehr als ein totes, unnützes Wissen sind, das für ihren Alltag zunächst
bedeutungslos ist bzw. darin eine negativ besetzte Rolle einnimmt, weil sie das stän-
dige Gerede der Mutter über Historisches als äußerst lästig wahrnimmt. Dies ändert
sich erst als das Mädchen ihr Wissen für andere zugänglich gestalten will und im Ver-
such, dies zu tun, selbst einen neuen Zugang dazu findet. Dies macht die Vergangenheit
nicht nur lebendig, sondern geht auch damit einher, dass sich Laura von dem Wissen
löst, das historische Objekte und Dokumente vermitteln und sich die Freiheit nimmt,
es auszugestalten.

Rüsen konstatiert:

Eine Geschichte ist dann ›feurig‹, wenn sie in der Lage ist, kulturell eine Gegenwart im
Rückgriff auf die Vergangenheit über Zukunftschancen zu informieren. ›Information‹
ist dabei eigentlich ein zu schwacher Ausdruck, denn es geht um eine ganz bestimmte
Weise der geistigen Orientierung: Historisches Denken verortet nicht nur die Gegen-
wart in der Zeit, sondern dient zugleich auch der Motivation der Lebenspraxis. ›Kultu-
rell‹ ist diese Orientierung insoweit, als sie zu den mentalen Vorgängen der menschli-
chen Sinnbildung gehört.³⁹

Pressler gelingt es, in ihren Roman, der sich dem historischen Erzählen sowie seiner
Gemachtheit widmet, eine ›feurige‹ Erzählung über das Mittelalter zu implementieren.
Dunkles Gold trägt zur Individuation und politischen Bildung bei, weil er auf der Ebene
von Eigen- und Fremdwahrnehmung sowie mit Blick auf das historische Bewusstsein
Reflexionsprozesse anregt. Für Laura wird das historische Wissen auch durch ihre Welt-
erfahrung ›feurig‹. Sie nähert sich dabei der Position ihrer Mutter an: »Die Geschichte
zieht sich fort bis in die Gegenwart, das war ein Satz, den ich von meiner Mutter oft
genug gehört hatte.« (S. 159)

38 Stephanie Catani, Zum historisch-fiktionalen Erzählen in der deutschsprachigen Gegenwartslite-
ratur [Anm. 19], S. 37.

39 Jörn Rüsen, 2020, Geschichte denken. Erläuterungen zur Historik, Wiesbaden: Springer, S. 44.

7 Laura als schöpferische Figur

Lauras schriftstellerische und bildkünstlerische Produktion erstreckt sich nicht nur auf die Anfertigung der Graphic Novel, also auf eine historisch-fiktive Erzählung. Vielmehr nutzt Laura Schreiben und Zeichnen häufig auch, um eigene Erlebnisse aufzuarbeiten, zu reflektieren oder in die Zukunft gerichtet, um ihr Handeln gezielt zu planen. Mehrfach schildert die Erzählerin, dass sie im Alltag imaginativ comicartige Darstellungen ihrer Lebenssituation entwirft und auf diese Weise eine kritische Distanz zu sich selbst schafft.

Ein eindrucksvolles Beispiel hierfür findet sich, als Laura Alexej auf dem Pausenhof sieht und sich ausmalt, ihn anzusprechen. »Und plötzlich sah ich deutlich eine Zeichnung vor mir.« (S. 40). In das Bild, das sie entwirft, fügt sie im Geiste Sprechblasen und in diese wiederum Text ein. Dies hilft ihr, zu erkennen, dass ihre ursprüngliche Taktik wenig Erfolg versprechend ist: »Hey, du bist wirklich ein Jude? Steht in der Sprechblase [...]. Und seitlich neben dem Kopf des Jungen steht seine imaginierte Antwort: *Das geht dich einen Dreck an.*« (Ebd.) Laura kreiert daraufhin ein alternatives Szenario, in dem sie das soziale Umfeld, konkret eine Gruppe Mädchen, von der sie annimmt, dass diese über sie tuscheln, einbezieht. In diesem Fall führt das dazu, dass Laura sich selbst entmutigt. Sie bleibt daher an diesem Tag passiv. Die Selbstbeobachtung gibt ihr jedoch auch die Mittel an die Hand, dies festzustellen und ihrer Schüchternheit aktiv entgegenzusteuern. Sie entwirft, wiederum allein vor ihrem inneren Auge, auf graphische Weise ein Zwiesgespräch zwischen zwei Alter Egos, danach notiert sie eine Botschaft: »Ich klappte ein Heft auf und schrieb hinein: *Laura, du bist ein Angsthase!* Mit einem Ausrufezeichen. *So geht es nicht weiter!!* Mit zwei Ausrufezeichen. Und in Klammern: *Oder gefällt dir die Rolle als Feigling?*« (S. 42) Auffällig ist, dass der Text, den sie sich notiert, nicht nur wiedergegeben, sondern die Verwendung der Satzzeichen zusätzlich kommentiert wird. Laura markiert diese damit als bewusste Setzung und lenkt die Aufmerksamkeit auf solche Details der Textgestaltung.

Auch bei ihrer künstlerischen Darstellung reflektiert Laura, welche Mittel sie nutzen möchte. Zur Entscheidung für eine Graphic Novel inspirieren sie die konkreten Vorbilder *Der Drachenläufer*, *Huck Finn* und *17. Juni*. (vgl. S. 62) Gemeint sind vermutlich die 2011 erschienene Adaption von Khaled Hosseini Buch *Der Drachenläufer*, die Fabio Celoni illustriert hat; sowie *Huck Finn*, die 2013 erschienene Adaption von Mark Twains berühmtem *Huckleberry Finn*, die Olivia Vieweg und Ines Kort anfertigten; und *17. Juni. Die Geschichte von Armin und Eva*, die die drei Autoren Alexander Lahl, Max Mönch und Tim Köhler verfassten und die von Kitty Kahlane illustriert wurde, das Buch stammt aus dem Jahr 2013. Die Illustrationsstile der Werke sind ganz unterschiedlich, auffällige Gemeinsamkeiten sind die historischen Stoffe sowie die politische Dimension der drei Werke.

Laura denkt außerdem darüber nach, welcher Stift ihren Zeichnungen den richtigen Ausdruck verleiht. Und entscheidet sich dafür, die ihr zu zart erscheinenden Bleistiftstriche später »mit Fineliner oder Tuschestift« nachzuziehen, (S. 104) »[s]chwarz

und hart so wie das Mittelalter war« (ebd.)⁴⁰. Neben der optischen Wirkung sind ihre Vorlieben in Bezug auf die Arbeitsweisen ebenso wie ihre Fähigkeiten ausschlaggebend (vgl. ebd., S. 125 und 321). Außerdem arbeitet sie intensiv an der Komposition einzelner Seiten. In drei Fällen verwirft sie ihre erste Zeichnung und entwirft die Szene, die allesamt dramaturgisch als wichtige Momente der Graphic Novel einzustufen sind, neu. Von der Umgestaltung ist Kalmann von Wiehe in seiner Tätigkeit als Geldverleiher in seiner Stube betroffen, (vgl. ebd., S. 104 und 124f.) die Schauplatz von *Die große Pestilenz* (Kapitel 4) ist (vgl. S. 49-61). Außerdem gestaltet Laura eine Planwagenfahrt um, (vgl. S. 124 und 267f.) dies lässt sich dem zwölften Kapitel mit dem Titel *Der Planwagen* deutlich zuordnen. In diesem bricht die Familie von Wiehe auf S. 143 in eine ungewisse Zukunft auf. Außerdem überarbeitet sie eine Szene im Wald, (S. 322) Anregungen hierzu findet sie bei einer Wanderung. (Vgl. ebd.) Das Waldszenario kann der ersten Hälfte des 16. Kapitels zugeordnet werden (S. 183-188). Kalmann und seine Kinder sind in dieser Szene gezwungen zu Fuß weiterzugehen und schließlich im Wald ein Lager aufzuschlagen, um sich und ihrem Pferd Ruhe zu verschaffen. An diesem Abend wird der Vater von einem Unbekannten umgebracht und die verwaisten Kinder müssen sich von da an allein durchschlagen.

Besonders unzufrieden zeigt sich Laura mit der ersten zeichnerischen Darstellung der Planwagenfahrt. »Das Bild hätte so was wie Leichtigkeit und Lebensfreude ausstrahlen sollen, stattdessen war es langweilig und ausdruckslos, eine simple Illustration, also genau das, was ich nicht wollte.« (S. 263) Laura lässt sich daraufhin auf einen Pferdehof mitnehmen, um die Tiere zu beobachten und sie im Nachgang lebendiger gestalten zu können.

In allen drei Fällen arbeitet Laura nicht nur an der zeichnerischen Umsetzung, sondern auch an der Bildkomposition. Sie variiert bspw. die Perspektive und reflektiert, wie dies die Wirkung verändert. Alexej unterstützt sie, indem er seine Wahrnehmung der Bilder mit ihr teilt und u.a. rät: »Das solltest du dir merken, eine überspitzte Perspektive zieht den Betrachter gleich viel stärker ins Bild und in die Stimmung.« (S. 268)

8 Didaktische Anregungen

Dunkles Gold eignet sich hervorragend für das literarische Lernen im Sinne von Kaspar H. Spinner bzw. für den Erwerb literarischer Kompetenz nach Schilcher und Pissarek und lässt sich sowohl mit handlungs- und produktionsorientierten als auch mit diskursiv-analytischen Verfahren erschließen.

Ein Aspekt literarischen Lernens, den Spinner als »die allgemeinste Grundlage für narratives Verstehen« einstuft,⁴¹ ist bei der Rezeption von *Dunkles Gold* in hohem Maße relevant: die Auseinandersetzung mit der narrativen und dramaturgischen Hand-

40 Für welche von beiden Optionen sie sich entscheidet, sagt sie nicht explizit, das Kapitel trägt jedoch den Titel *Fineliner*.

41 Kaspar H. Spinner, 2015, Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik?, in: Leseräume 2, S. 191. Online abrufbar unter: <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-spinner.pdf> (23.02.2021).

lungslogik.⁴² Die Schülerinnen und Schüler müssen das multiperspektivische Erzählen durchblicken und es muss ihnen gelingen, Vorstellungen zu beiden Erzählsträngen zu bilden. Darüber hinaus gilt es, die Abhängigkeit der historischen Geschichte von Lauras Perspektive zu erfassen. Zusätzliche Komplexität entsteht aus der Besonderheit historischen Erzählens, dem Spannungsverhältnis von Fiktionalität und faktuellem Anspruch, in dem es verortet wird. Dies kann genutzt werden, um den bewussten Umgang mit Fiktionalität einzuüben.⁴³

Die genannten Gesichtspunkte bauen aufeinander auf und bedingen sich wechselseitig. Nur wer erkennt, dass zwei Geschichten jeweils aus Sicht der Hauptfigur alternierend erzählt werden, kann es schaffen, sich beide Erzählungen vorzustellen und ein »mentales Modell«⁴⁴ der Erzählungen zu entwerfen. Die Nachvollziehbarkeit der Figurenperspektiven ist demnach substantiell daran gekoppelt, die Verflechtung der Erzählstränge zu erfassen und beim Lesen die historische Kluft von über 600 Jahren zu überbrücken, die jeweils zwischen den Kapiteln liegt. Der »kognitive Konflikt«⁴⁵, den Mehrperspektivität auslösen kann, indem sie Leserinnen und Leser dazu »zwingt [...] sich [...] auf andere, neue und unterschiedliche Sichtweisen einzulassen und eine eigene Position zu finden«⁴⁶, kann eine kognitive Aktivierung der Leser und Leserinnen auslösen, die dazu beiträgt, Wissensbestände zu reorganisieren und neu zu bewerten.⁴⁷

Der konkrete Konflikt besteht in diesem Fall aus dem Wechselspiel von Immersion und Irritation, das anspruchsvolle Lernprozesse anstoßen kann.⁴⁸ Immersion erfolgt u. a. über die zugängliche und lebendige Sprache und die Wahl der Ich-Form sowie der jugendlichen Fokalfiguren. Auch die zahlreichen Coming-of-Age-Themen (Lauras Abgrenzung gegenüber der Mutter, Selbstfindung beider Hauptfiguren, Freundschaften und die erste Liebesbeziehung) sind tendenziell dazu geeignet, eine jugendliche Leserschaft anzusprechen. Weiterhin kann Lauras zunächst ablehnende und gelangweilte Haltung gegenüber Geschichtlichem als etwas angesehen werden, in dem sich Jugendliche wiederfinden. Für Irritation sorgen zunächst die ständigen Wechsel zwischen den beiden Fokalfiguren und damit einhergehend auch zwischen den beiden nicht allein historisch weit auseinanderliegenden Erzählsträngen, von denen zudem einer im Präsens und der andere im Präteritum steht. Dass Rachels Geschichte über weite Teile zusätzlich eine Flucht-Geschichte ist, in der Orts- und Situationswechsel derart rasant

42 Kaspar H. Spinner, 2006, Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch 200, S. 6-16, S. 10.

43 Ebd. S. 10f.

44 Teresa Scheubeck, Christina Knott und Anita Schilcher, 2019, Zu jeder Aufgabe die richtige Strategie?, in: Spuren Netze Horizonte. Potenziale der Semiotik in der Lehrer*innenbildung, hg. v. Amelie Zimmermann, Mirjam Dick et al., Online 7, S. 184. Online abrufbar unter: http://www.kultursemiotik.com/wp-content/uploads/2020/01/SKMS_2019_7_Spuren_Netze_Horizonte.pdf (23.02.2021).

45 Ebd., S. 183.

46 Ebd.

47 Vgl. ebd., S. 182.

48 Zum Zusammenspiel von Immersion und Irritation in Flucht-Texten vgl. Dieter Wrobel und Jana Mikota, 2017, Flucht erzählen – Flucht verstehen: Flucht-Literatur im Unterricht. Zur Einführung, in: Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht. Bd. 1: Primarstufe und Sekundarstufe I, hg. von dens., Baltmannsweiler: Scheider Hohengehren, S. 12.

erfolgen, dass sie selbst sich zu Beginn einiger Kapitel zunächst orientieren muss, verstärkt diesen Effekt. Als exemplarisch dafür kann die Stelle gelten, an der dem Mädchen erstmals eine Stimme verliehen wird:

Ich wache verwirrt auf und weiß nicht, wo ich bin und wer ich bin. Ich kenne diese Verwirrungen, so etwas passiert mir öfter. Es ist, als hätte meine Seele meinen Körper verlassen und weigere sich, zurückzukommen. Erst als ich mir, noch immer mit geschlossenen Augen, vorsage: Ich bin Rachel, die Tochter Kalmans, kehrt meine Seele langsam wieder in meinen Körper zurück; und ich merke, dass ich auf meinem Lager liege. (S. 25)⁴⁹

In dieser Passage wird explizit gemacht, wer spricht und in welcher Situation man sich die Person vorzustellen hat. Die Irritation wird in Immersion überführt. Durch die Verwendung des Präsens, das Unmittelbarkeit erzeugt, wird dieser Effekt gesteigert. In Kontrast dazu, schafft die Verwendung des Präteritums in Lauras gegenwärtiger Perspektive Distanz. Diese Distanz kann es erleichtern, die im Roman dargestellte Gegenwart mit geistigem Abstand wahrzunehmen.

Weiterhin sorgt das komplexe Wechselspiel zwischen beiden Erzählebenen, also die Schilderung des schöpferischen Prozesses auf der Gegenwartsebene und das Erzählen einer Lebensgeschichte, die als doppelt fiktionalisiert – als Erfindung innerhalb eines Romans – zu verstehen ist, für komplexe Verstehensherausforderungen.

Zugängliche historische Erzählungen bergen die Gefahr, dass eine gelungene Vorstellungsbildung zu dem Eindruck führt, man habe nun auch eine valide Vorstellung der dargestellten Epoche entwickelt. Rachels Erzählung, wie sie in *Dunkles Gold* dargeboten wird, würde für sich allein genommen eine solche gut lesbare historische Erzählung bilden. Durch die zahlreichen Einblicke in den Schaffensprozess, die auf der Gegenwartsebene gewährt werden, wird ein naives historisches Verständnis jedoch in Frage gestellt. Laura hätte auch eine ganz andere Figur entwerfen und/oder dieser eine andere Geschichte andichten können.

In einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht kann man an diesen Aspekt des Werks anknüpfen, indem man die Schüler und Schülerinnen selbst fiktive historische Darstellungen entwerfen lässt und diese im Anschluss miteinander kontrastiert.⁵⁰ Die Schülerinnen und Schüler würden damit eine ähnliche Verstehensleistung und produktive Tätigkeit wie Laura erbringen.

Im Kompetenzmodell von Schilcher und Pissarek, das zu jeder der neun Kompetenzen vier Niveaustufen modelliert, ist die Handlungslogik von *Dunkles Gold* zwischen den beiden höchsten Niveaustufen zu verorten und der bewusste Umgang mit dem fiktionalen Weltmodell, das der Text entwirft, auf Niveau vier (»Komplexe Referenzformen erkennen und Thematisierung der Grenze von Fiktion und Wirklichkeit reflektieren und

49 Ein weiteres besonders anschauliches Beispiel liefert der Beginn des 28. Kapitels (S. 310), in dem Rachel letztmals zu Wort kommt.

50 René Hurtienne, 2014, Geschichtsdidaktische Handlungsfelder und Deutschunterricht, in: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik, hg. v. Volker Frederking und Axel Krommer, Bd. 3.: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik, S. 886f.

diskutieren können«⁵¹). Im LIFT-2 Referenzrahmen Literatur lässt sich das Werk in den Kategorien »Handlungsstränge« und »Perspektiven«, denen die Multiperspektivität zugeordnet werden kann, ebenfalls Stufe vier zuordnen.⁵² Das entspricht bei LIFT-2 dem höchsten Komplexitätsniveau, das in der Sekundarstufe I erreicht werden soll. Indem die Lernenden u.a. »[e]in Bewusstsein für literarische Bauformen entwickeln«⁵³ können sie von der dritten auf diese höchste Stufe gelangen.

Für *Dunkles Gold* gilt in besonderem Maße, was Spinner mit Blick auf das Nachvollziehen der narrativen und dramaturgischen Handlungslogik feststellt: »Vieles versteht man nur, wenn man es in Beziehung setzen kann mit etwas, was schon vorher im Text gestanden hat.«⁵⁴ Es ist daher sinnvoll, die Lernenden das Strukturprinzip des Romans erarbeiten zu lassen, ehe diese das Werk vollständig lesen. Gut eignet sich der Übergang vom zweiten zum dritten Kapitel als Gesprächsanlass. An dieser Stelle erscheint der Beginn des neuen Kapitels zunächst als stimmige Fortsetzung des vorherigen. Der Bruch, der durch den beständigen Perspektivwechsel zwischen den Kapiteln entsteht, und die ihm geschuldete Irritation treten in diesem Fall erst zutage, wenn man sich erschließt, dass die Thematik (Schule) nicht in die mittelalterliche Erzählung passt.

Ist die Systematik des Blickwechsels deutlich geworden, dann können lesebegleitende Aufgaben dabei helfen, insbesondere die historische Erzählung zu überblicken. Rachel befindet sich in einer Fluchtsituation. »Flucht bedeutet vor allem Verlust – von familiären Bindungen und Sicherheit, von sozialen und kulturellen Bezügen, von Ordnungen und Orientierungen, nicht selten von Identität.«⁵⁵

Anhand ihrer Geschichte wird exemplarisch gefbar, was Dieter Wrobel und Jana Mikota Flucht-Erzählungen im Allgemeinen attestieren: »Durch narrative Verfahren wie Zeitsprünge oder Zeitdehnung, introspektives Erzählen oder Verdichten von Zeitläufen und Ereignissen wird Flucht in all ihren Dimensionen und Konsequenzen konkretisiert und so begreifbar.«⁵⁶

Die Fiktionalität des Romans lässt sich, was Rachels Geschichte angeht, gut über die Metafiktionalität erschließen. Der gegenwärtige Erzählstrang offenbart sich über seine Selbstreferenzialität als poetisch geformt und damit fiktiv. Einen guten Ansatzpunkt für die Arbeit am bewussten Umgang mit Fiktionalität im Unterricht können die bereits angesprochenen Passagen bieten, in denen Laura ihre Naivität zum Thema macht. Wenn man sie vergleichend liest, fallen die unterschiedlichen Tempora auf.⁵⁷ Lohnenswert ist

51 Anita Schilcher und Markus Pissarek, 2018, Zum Begriff der Kompetenzorientierung und seiner Anwendung im Bereich des literarischen Lernens, in: Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage, hg. v. dens. 4. ergänzte Aufl., S. 24.

52 Irene Pieper, 2014, Den Schüler vor Augen, den Anspruch im Sinn: Der internationale Referenzrahmen LIFT-2 zu Progression und Textauswahl für den Literaturunterricht der Sekundarstufen, in: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik, hg. v. Volker Frederking und Axel Krommer, Bd. 3.: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik, hg. v. Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer und Christel Meier. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 608f.

53 <http://de.literaryframework.eu/Matrix/show/lower.html> (20.02.2021).

54 Kaspar H. Spinner, Literarisches Lernen [Anm. 42], S. 10.

55 Dieter Wrobel und Jana Mikota, Flucht erzählen – Flucht verstehen [Anm. 48], S. 10.

56 Ebd., S. 10.

57 Auf S. 9 und 159 steht die Wendung im Plusquamperfekt, auf S. 126 im Perfekt.

es, nach abgeschlossenem Lektüreprozess, wenn die Schülerinnen und Schüler einen Gesamtüberblick über die Geschichte haben, den Blick auf die ersten beiden Seiten des ersten Kapitels zu lenken. Diese beginnen im Plusquamperfekt und erzählen dann im Präsens. Im letzten Absatz erfolgt der Wechsel zum Präteritum, das Laura sonst wählt. Diese beiden Seiten ergeben zusammen mit dem letzten Absatz des 29. Kapitels einen Erzählrahmen, der die Spaltung Lauras in ein erzählendes Ich, welches die Geschichte arrangiert und retrospektiv präsentiert, und ein erlebendes Ich greifbar macht. Das Tempus lässt Rückschlüsse auf den Erzählzeitpunkt zu und zeigt zugleich an, dass nicht nur das erzählende Ich Laura, sondern auch ihr erlebendes jüngeres Alter Ego sich gelegentlich von ihrem früheren Selbst und dessen Wahrnehmungen distanzieren. Dies zu verstehen ist durchaus komplex, kann aber durch eine gezielte Fokussierung auf die genannten Passagen verbunden mit der Aufgabe diese in der Chronologie des Erzählstrangs zu verorten, von den Schülern erarbeitet werden. Es wird deutlich, wie Laura sich rückblickend auf sich selbst bezieht. Zudem helfen dieselben Textauszüge dabei, zu erfassen, dass in Lauras Erzählstrang der Fokus auf der inneren, in Rachels hingegen auf der äußeren Handlung liegt.

Gerade wegen dieser Betonung der inneren Vorgänge, insbesondere von Kreativität und Reflexivität, kann Laura als Modell dienen, um eine Metaperspektive auf das eigene Denken und Handeln, aber auch auf Literatur einzunehmen. Dies entspricht den Forderungen des Bildungsstandards wie Sie 2004 letztmals formuliert wurden:

Die Heranwachsenden lernen, auf der Grundlage der mit den fachlichen Inhalten und Methoden vermittelten Werte- und Normvorstellungen gesellschaftlichen Anforderungen zu begegnen, Lebenssituationen sprachlich zu bewältigen, sich mitzuteilen – zu argumentieren, Gefühle und Vorstellungen sprachlich zu fassen –, Kritikfähigkeit zu entwickeln, Leseerfahrungen zu nutzen und in kritischer Distanz zwischen Lebenswirklichkeit und den in Literatur und Medien dargestellten virtuellen Welten zu unterscheiden. Dies dient wesentlich der Persönlichkeitsentwicklung, das heißt der Stärkung von Selbstbewusstsein, Sozialkompetenz und Teamfähigkeit.⁵⁸

Aufgrund der Konzeption dieser Figur scheinen sich produktive Unterrichtsmethoden geradezu aufzudrängen. Zugleich setzt ebendiese dem Einsatz solcher Methoden gewisse Grenzen. Laura hebt sich mit ihrem Selbstverständnis als Künstlerin von Gleichaltrigen ab. Sie zum Maßstab zu machen, würde geradezu zwangsläufig zu einer Überforderung des Gros der Lernenden führen. Aus diesem Grund bieten sich am Ende der Unterrichtseinheit klug formulierte Schreibaufgaben oder die Nutzung anderer medialer Formen, die den Jugendlichen nahe liegen (Instagram-Stories, Bildcollagen usw.) im Unterricht weit mehr an als etwa das Erstellen einer eigenen Graphic Novel (es sei denn man hat eine Klasse mit zeichnerisch ambitionierten Jugendlichen vor sich).

In Analogie zu Gabriela Scherers didaktischen Vorschlägen im Umgang mit *Malka Mai* bieten sich ›gerichtetes‹ und ›richtendes‹ Schreiben am Ende der Unterrichtseinheit

58 Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004, Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003, München: Luchterhand, S. 6.

an.⁵⁹ Erzählanlass könnte ein Wiedersehen Rachels mit Jadwiga, bei der sie auf ihrer Flucht nach Krakau Zuflucht fand, sein. Rachel könnte nach dem Abflauen des Antisemitismus in einen Dialog mit Jadwiga treten und ihr offenbaren, warum sie damals gezwungen war zu fliehen und ihre jüdische Identität geheim zu halten.

Pressler macht in ihrem Roman deutlich, dass die Geschichte des Erfurter Pestpogroms exemplarisch für unzählige andere steht. Die Schülerinnen und Schüler können Mirjam Pressler und ihre Figur zum Vorbild nehmen und im Rahmen bekannter Fakten die Geschichte eines oder einer jüdischen Gleichaltrigen ausfabulieren. Den Blick auf die lokale jüdische Geschichte zu lenken, bietet nicht nur Erzählanlässe für kreatives Schreiben, sondern entspricht auch den Forderungen der gemeinsamen Erklärungen der Kultusministerkonferenz und des Zentralrates der Juden aus den Jahren 2014 und 2016 danach, »die Vielfaltigkeit des Judentums im schulischen Alltag sichtbar zu machen.«⁶⁰ Es heißt dort u.a.: »Kenntnis und Erkennend der Vielfalt und Komplexität des Judentums sind wichtige Schritte zu seinem Verständnis sowie zum Abbau von Vorurteilen.«⁶¹

Wenn die zeitlichen Möglichkeiten gegeben sind), bietet das Werk zahlreiche Anknüpfungspunkte für ein groß angelegtes, fächerübergreifendes Projekt⁶² zum historischen Erzählen. Eine Begebenheit aus der jüdischen Geschichte der Heimatregion der Schüler und Schülerinnen könnte erforscht und erzählerisch ausgestaltet werden. Die Lernenden müssten sich dieselben Fragen stellen, die in dem Roman thematisiert werden: Wie kann es gelingen, die Geschichte so zu gestalten, dass sie spannend für heutige Jugendliche wird; welche künstlerischen Mittel stehen uns zur Umsetzung zur Verfügung; und, wie weit können wir uns vom als gesichert geltenden historischen Wissen entfernen?

-
- 59 Gabriela Scherer, Mirjam Pressler: Malka Mai (2001). Eine Flucht über die Karpaten im Winter 1943/44 erzählt aus verschiedenen Perspektiven, in: Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht. Bd. 1: Primarstufe und Sekundarstufe I, hg. von dens., Baltmannsweiler: Scheider Hohengehren, S. 132.
- 60 <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/juedische-geschichte-religion-und-kultur.html> (04.02.2021)
- 61 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016-12-08_KMK-Zentralrat_Gemeinsame-Erklärung.pdf (04.02.2021) Das Zitat wurde der zweiten Seite entnommen.
- 62 Das Fach Deutsch könnte gewinnbringend mit den Fächern Geschichte, Politik, Bildende Kunst und Religion kooperieren.

