

This is the final peer-reviewed accepted manuscript of:

Thüne, E.-M. 2021. “‘Ich Musste es Mir Selber Beibringen’. Erfahrungen Von Kindern Und Jugendlichen Des Kindertransports Auf Ihrem Bildungsweg.” In Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- Und Migrationskontexten, edited by R. Natarajan, 67–110. Wiesbaden: Springer.

The final published version is available online at:

<https://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-28341-4>

Terms of use:

Some rights reserved. The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

This item was downloaded from IRIS Università di Bologna (<https://cris.unibo.it/>)

When citing, please refer to the published version.

„Ich musste es mir selber beibringen.“ – Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen des Kindertransports auf ihrem Bildungsweg

Eva-Maria Thüne

Der Kindertransport nach Großbritannien 1938/1939 war neben der zionistischen Kinder- und Jugendalijah nach Palästina eine der beiden bedeutenden Auswanderungsaktionen für Kinder und Jugendliche aus dem ehemaligen Deutschen Reich unter dem Nationalsozialismus und den bedrohten Nachbarländern. Die Kinder und Jugendlichen erlebten dabei einen Wechsel von Sprache und Kultur, auf den sie oft nicht vorbereitet waren. Auf der Grundlage von Beispielen aus narrativen Interviews soll diskutiert werden, wie Erfahrungen in den Schulen, Pflegefamilien und Heimen den Anpassungsprozess beschleunigten und die zuvor gemachten Erfahrungen überdeckten. Außerdem soll eine Verbindung zwischen den individuellen Berichten und übergeordneten Narrativen in Großbritannien aufgezeigt werden.

Ausgrenzung • Kindertransport • Jüdische Geflüchtete • Großbritannien •
Spracherwerb • Bildungswege • Agentivität

4.1 Erkenntnisinteresse und Ausgangsbasis

Im folgenden Aufsatz möchte ich zeigen, welche Erfahrungen jüdische Kinder und Jugendliche in den 1930er-Jahren vor und nach der Auswanderung bzw.

Flucht aus Nazi-Deutschland und Österreich in Großbritannien in der Schule bzw. generell in Bezug auf ihre Bildungsmöglichkeiten gemacht haben. Es geht dabei vor allem um Erfahrungen im Anschluss an den Kindertransport (vgl. Benz et al. 2003; Curio 2006; Göpfert 1999), die einerseits mit dem Erwerb der englischen Sprache zusammenhängen (vgl. Thüne 2019a, 2020), andererseits mit den in weiterem Sinn kulturellen Erfahrungen, die sie in der Schule gemacht haben.

Die empirische Grundlage meiner Überlegungen bildet hauptsächlich das von mir zusammengestellte Korpus narrativer Interviews *Flucht und Emigration nach Großbritannien*¹. Durch eine Form des *close readings* einzelner Berichte und Erzählungen der Interviewten möchte ich entlang der Etappen des Kindertransports zeigen, wie eine komplexe Konstellation mehrerer Faktoren zusammenspielt: die Vorerfahrungen im deutschsprachigen Raum, die Verarbeitung der Flucht und die Aufnahme in Großbritannien sowie individuelle Faktoren wie emotionales Erleben, Selbstkonzept und Motivation. Besonders werde ich meine Aufmerksamkeit auf bestimmte sprachliche Ausdrucksformen und Formulierungsverfahren richten, da viele die Erfahrungen als Kinder im Laufe des Lebens als Erwachsene verarbeitet haben und dabei mit übergeordneten Narrativen konfrontiert bzw. beeinflusst wurden. Dies geschah vor allem nach dem ersten Treffen der Kinder des Kindertransports 1989 und der Gründung der „Reunion of Kindertransports“ durch Bertha Leverton (vgl. Leverton und Lowensohn 1990). Dass Kinder und Jugendliche erst spät einen Ausdruck für ihre Erfahrungen fanden, hat die Psychotherapeutin Ruth Barnett, die selber als Kind nach Großbritannien gekommen ist, mehrfach betont.² Zusätzlich werde ich mich auf die Darstellung von Judith Tydor Baumel-Schwartz (2012) beziehen, die in einer langjährigen Studie historische Abhandlungen und viele persönliche Berichte aufgearbeitet und ein umfassendes Bild des Kindertransports vor allem aus der Perspektive der jüdischen Hilfsorganisationen verfasst hat. Die Zitate aus Baumel-Schwartz' Studie bilden den Rahmen, in den der Großteil der einzelnen Berichte der Interviewten einzuordnen ist.

¹Das Korpus *Flucht und Emigration nach Großbritannien* befindet sich unter der Sigle FEGB in der Datenbank für Gesprochenes Deutsch des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache.

²Barnett (2003, S. 168): „Die äußerlich erfolgreiche Akkulturation der Kindertransport-Kinder verschleierte die emotionalen Auswirkungen der Trennung, die sich bei den meisten jahrzehntelang aufgestaut hatten, weil die Gesellschaft diese kollektiv verleugnete“ (siehe dazu auch Barnetts Autobiographie 2010).

4.1.1 Beschreibung des Korpus ‚Flucht und Emigration nach Großbritannien‘

2017 und 2018 konnte ich in Großbritannien narrative Interviews mit jüdischen Migrant_innen aus Nazi-Deutschland und Österreich sammeln, und zwar mit insgesamt 40 Personen: mit 24 Menschen, die mit dem Kindertransport gekommen waren, die das Hauptkorpus meiner Untersuchung bilden, und mit weiteren 16 Menschen, die nicht mit dem Kindertransport, sondern als Kinder, Jugendliche oder junge Erwachsene z. T. allein, z. T. in Begleitung nach Großbritannien gekommen waren; ihre Geschichten bilden das Vergleichskorpus zum Hauptkorpus. Die Interviews wurden bis auf fünf auf Deutsch geführt, was eine der Besonderheiten des Korpus’ ist, denn Interviews mit Informant_innen auf Deutsch stammen vor allem aus den 1990er-Jahren (vgl. dazu z. B. Berth 2005; Göpfert 1999). Interviews jüngeren Datums liegen vor allem auf Englisch vor, z. B. in der Sammlung „Refugee Voices“ der Association of Jewish Refugees in Großbritannien (vgl. dazu AJR 2020).

Bei der Suche nach möglichen Informant_innen stellte ich immer wieder fest, dass sehr viele der Angesprochenen nicht mehr Deutsch sprechen konnten oder wollten; für viele der Kinder und Jugendlichen des Kindertransports kann davon ausgegangen werden, dass sie das Deutsche vergessen bzw. verloren haben (vgl. dazu z. B. Monika Schmid 2002). Die Interviewpartner_innen repräsentieren deshalb eine besondere Gruppe, die die Sprache bewahrt hat, oder – in einzelnen Fällen – im Laufe des Lebens wieder aktiviert bzw. erworben hat.³ Bei der Interpretation der Beispiele in den Abschn. 4.2 bis 4.4 werde ich auch auf diese sprachlichen Aspekte eingehen, denn obwohl die Interviewten Deutsch sprechen (wenn auch mit unterschiedlicher Kompetenz), verstehen sie sich nicht als bilingual, sondern als Menschen mit Englisch als Hauptsprache. Für diese Gruppe passt der Begriff der Muttersprache weder für Deutsch noch für Englisch, aber auch der der Erstsprache klingt falsch. In diesen Interviews wird Deutsch für die Interviewten zur Sprache der Erinnerung und bildet eine semiotische Einheit mit dem Englischen, das als Hauptsprache im Deutschen auf unterschiedliche Weise seine Spuren hinterlässt. Hier könnte von einer Form des *linguaging*⁴ gesprochen werden, d. h. von einem sich entwickelnden Sprechen auf Deutsch, aber

³Die sprachliche Situation ist also anders als die der deutschsprachigen Migrant_innen in Eva Epllers Studie (2010), in der sie deren besondere Mischvarietät, das Emigrato, beschreibt.

⁴„Linguaging involves a complex coordination of multiple activities emphasizing the dynamics of real-time behavioral events that are co-constructed by co-acting agents. For that reason linguaging – language as an activity – is promoted as a first-order phenomenon, whereas what is usually referred to as language within linguistics – language as a symbolic and rule-governed

auf der Grundlage von zwei Sprachen (Deutsch und Englisch), die die Identität der Sprecher_innen ausmachen und ihre Narrationen beeinflussen.⁵ Denn durch den Prozess der Erinnerung werden Situationen, Räume und Eindrücke wachgerufen, die mit dem Deutschen verbunden sind, dann aber auf Englisch verarbeitet wurden. Das trifft besonders für traumatisierende Erfahrungen zu, in denen Emotionen nachwirken, die oft nicht direkt angesprochen werden, wie im Folgenden ausgeführt werden soll (s. u. ab Abschn. 4.2).

Mein Forschungsinteresse bezog sich primär auf die sprachliche Identität dieser Migrantinnen und Migranten, d. h. es ging vor allem um Fragen des Spracherwerbs (von Englisch) und der Sprachbewahrung (Deutsch) (vgl. dazu Thüne 2019a, 2019b). Die meisten Interviewten sagten, dass sie die englische Sprache schnell gelernt hätten (vgl. Thüne 2019b): Sie konnten sich diesbezüglich an wenige Details erinnern,⁶ berichteten allgemein darüber, wie sie damals die neue Situation und die Sprache erlebt hatten.

Meine Untersuchung folgt auch deshalb dem sprachbiographischen Ansatz (vgl. Busch 2013), der in den letzten Jahren eine neue Perspektive auf die Mehrsprachigkeit eröffnet hat (vgl. z. B. Stevenson 2017). Grundsätzlich geht es in der Auseinandersetzung mit Sprachbiographien um Fragen des Sprachgebrauchs, der Sprachvermittlung und -bewahrung, um Attribuierungen zu Sprachen, um kulturspezifische lexikalische und kognitive Phänomene, Schilderungen, die Teil der Konstruktion einer narrativen Identität von Sprecher_innen sind (vgl. dazu Lucius-Hoene und Deppermann 2002).

Ein wichtiger Teil der Sprachbiographien sind Aussagen zum Spracherleben, d. h. zu Situationen, in denen Menschen sich selbst oder andere als sprachlich Handelnde wahrnehmen bzw. wahrgenommen werden. Es geht also zum einen um Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung, zum anderen um Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit zu bestimmten Kommunikationsgemeinschaften. Damit verbunden ist das Erleben sprachlicher Macht oder Ohnmacht, denn „Spracherleben ist nicht neutral, es ist mit emotionalen Erfahrungen verbunden, damit, ob man sich in einer Sprache wohlfühlt oder nicht“ (Busch 2013, S. 19). Das Spracherleben ist somit Teil des allgemeinen Erlebens – auch von Emotionen, an die sich die Interviewten aus großem zeitlichem Abstand erinnern und die sie aus

system – is seen as a second-order construct or constraint on languaging behavior“ (Jensen 2014, S. 2).

⁵Vgl. dazu auch Derrida (1997, S. 25): „Es ist unmöglich, die Sprachen abzuzählen“.

⁶Vgl. dazu auch Guske (2009, S. 48), die über die Reaktionen ihrer Interviewpartner_innen sagt: „Language acquisition and attrition had, moreover, been shrugged off as a relatively minor issue by the Kinder I had talked to“.

dieser Perspektive bewerten, denn zum Zeitpunkt der Interviews waren die Informant_innen zwischen 81 und 97 Jahren alt.⁷ Trotz des hohen Alters waren viele sehr gesprächsbereit, die Interviews dauerten zwischen 45 und 170 Minuten. Mehrere äußerten im vorbereitenden Gespräch, dass sie nicht zweisprachig seien, sie verstünden sich als einsprachig und hätten nur durch ihre Familiengeschichte eine Verbindung zum Deutschen. Solche Selbsteinschätzungen, die Formen der persönlichen Zweisprachigkeit tendenziell ausblenden, sind nicht selten: „[d]as Motiv des sprachlichen Nicht-Zugehörens kommt auch in biografischen Erzählungen vor, die von Erzähler_innen, weil sie sich als einsprachig sehen, als ‚unbedeutend‘ apostrophiert werden“ (Busch und Reddemann 2013, S. 24).

Viele der Kinder und Jugendlichen waren psychologisch, sprachlich und kulturell unzureichend auf die Flucht vorbereitet (vgl. dazu insbesondere Thüne 2019a). Der Großteil der von mir Interviewten kam ohne Englischkenntnisse nach Großbritannien. Diese Ergebnisse bestätigten die vielen Aussagen in den beiden ersten Textsammlungen von ehemaligen Kindern des Kindertransports: *We came as children* (Gershon 1966) und *I came alone* (Leverson und Lowensohn 1990) (eine ausführlichere Darstellung dazu in Thüne 2020). Die Schwierigkeiten waren einerseits also für viele sprachlicher Art, andererseits beruhten sie – trotz grundsätzlicher Hilfsbereitschaft – auch auf mangelnden Kenntnissen in der britischen Bevölkerung über die Situation deutschsprachiger Migrant_innen; Abbey et al. (1995, S. 10) bringen es auf den Punkt:

The English as a whole were, in the 1930s, still very much islanders, tending to look either inwards or far overseas to their colonies for their points of reference. Hence the lack of interest – and even sheer ignorance – among the population in general as regards events on the Continent should not be underestimated.

Diese Einschätzung wurde von den Interviewpartner_innen z. T. bestätigt: So bemerkte z. B. Bea Green⁸, dass die Lehrerinnen in der Schule in Großbritannien ihr nicht glaubten, als sie in einer internationalen Zeitschrift ein Foto ihres gedemütigten Vaters auf den Straßen von München sah:

⁷Vgl. zu dem Zusammenhang von Erinnern und Erzählen Lucius-Hoene und Deppermann (2002); zum Erzählen von Schlüsselerfahrungen besonders Gülich und Lucius-Hoene in Schumann et al. (2015).

⁸Die Kurzbiographien der zitierten Interviewpartner_innen können in Abschn. 4.7 nachgelesen werden.

(1) Bea Green in Thüne (2019b, S. 188), *Mangelndes Verstehen*

Ich glaube, das war der Moment, wo ich verstanden habe, dass die *Brits* keine Ahnung davon hatten, was es hieß, ein Jude in Deutschland zu sein. Gar nichts. Nicht die durchschnittlichen Briten. Nicht die Engländer, nicht die Waliser, nicht die Schotten. Vielleicht haben sie was gelesen, glaubten es oder vielleicht auch nicht. Ich musste akzeptieren, dass manche Menschen die Geschichte nicht verstehen.

Im Folgenden sollen an ausgewählten Beispielen Aspekte behandelt werden, die die Interviewten selber zu dem hier interessierenden Thema angesprochen haben. Diese betreffen vor allem drei Bereiche: 1) die Ausgangsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen vor der Migration wurden – so unterschiedlich sie auch waren – durch die Erfahrungen in der Schule in Deutschland bzw. Österreich bestimmt, z. B. durch die Fremdsprachen-Curricula (vgl. Klippel 2009); 2) gleichzeitig machten Kinder und Jugendliche dort die Erfahrung der Diskriminierung als Juden/Jüdinnen, was sich auch auf das Spracherleben auswirkte; 3) nach der Ankunft spielten in den Pflegefamilien, in der Schule und den Heimen in Großbritannien die kulturelle Disposition und Einstellung den Kindern und Jugendlichen gegenüber eine entscheidende Rolle für deren Spracherleben.

Die Kinder und Jugendlichen des Kindertransports waren zwischen vier und sechzehn Jahren alt,⁹ d. h. sie kamen aus ganz unterschiedlichen Altersgruppen, mit jeweils anderen kognitiven und emotiven Voraussetzungen. Suleiman (2002, S. 283) schlägt für Kinder, die die *Shoah* überlebt haben, eine Dreiteilung vor:

children ‚too young to remember‘ (infancy to around three years old); children ‚old enough to remember but too young to understand‘ (approximately age four to ten); and children ‚old enough to understand but too young to be responsible‘ (approximately age eleven to fourteen). By responsible, I mean having to make choices (and to act on those choices) about their own or their family’s actions in response to catastrophe.

Für die hier interviewten Kinder des Kindertransports kann diese Einteilung nicht völlig übernommen werden. Bei denen, die zum Zeitpunkt des Kindertransports am jüngsten waren, sind zwar wenige klare Erinnerungen geblieben, dafür haben sie aber tiefe emotionale Verletzungen erfahren und lange Zeit darunter gelitten (vgl. z. B. Barnett 2003, 2010). Ältere, ab sechs Jahren etwa, erinnern sich und beschreiben ihre Reaktionen, sowohl auf der Handlungs- als auch auf der Erlebensebene (siehe die Beispiele ab Abschn. 4.2). Nicht immer ist in den Erzählungen und Berichten klar zu unterscheiden, bis zu welchem Grad es sich um

⁹Besonders in der Anfangs- und Schlussphase des Kindertransports konnten auch einzelne jüngere und ältere Kinder bzw. Jugendliche dabei sein (vgl. dazu Baumel-Schwartz 2012).

Rekonstruktionen *post hoc* handelt (vgl. Guske und Guske 2012), bei denen die Erzählenden sich aus ihrer Erwachsenenperspektive an den in Großbritannien entstandenen kulturellen, die Einzelerfahrungen überbrückenden Metanarrativen zum Kindertransport orientieren (vgl. zur Dekonstruktion solcher Metanarrative z. B. Kushner 2008).

4.1.2 Familiärer Hintergrund der Interviewten vor der Auswanderung bzw. Flucht

Die Interviewten kamen ursprünglich aus dem gesamten Gebiet des damaligen Deutschen Reichs und Österreichs, wobei die Anzahl derjenigen aus Berlin und Wien am größten ist. Die Familien der meisten Befragten gehörten der mittleren bis gehobenen Mittelschicht an: die Väter waren Unternehmer, Juristen, Ärzte oder Kaufleute bzw. Handelsvertreter und nur in zwei Fällen Arbeiter. Die Mütter waren meistens Hausfrauen bzw. halfen in der Praxis oder im Geschäft mit. Nur fünf hatten ein Studium angefangen bzw. abgeschlossen, vier arbeiteten als Sekretärin oder Angestellte.

Deutsch als nationale Sprache in Deutschland und Österreich war auch die Familiensprache. Dass die Eltern oft einen mehrsprachigen Hintergrund hatten, wird häufiger bei den Interviewten aus Österreich erwähnt, und zwar dann, wenn sie sich erinnern, dass mit den Großeltern oder anderen Familienmitgliedern noch Jiddisch, Polnisch, Russisch oder Tschechisch gesprochen wurde. Diese familiäre Mehrsprachigkeit wurde dennoch nicht an die Interviewten weitergeben.¹⁰ Häufig hatten Großeltern oder Eltern bereits eine Migrationserfahrung gemacht, wenn sie am Ende des 19. Jahrhunderts aus wirtschaftlichen Gründen nach Deutschland oder Österreich gekommen waren, was oft mit größeren Bildungschancen verbunden war. In der vorwiegend einsprachigen Erziehung der Kinder wurde die versteckte Mehrsprachigkeit zugunsten der Nationalsprache Deutsch und ihres Prestiges aufgegeben. Diesen Verlust von sprachlichem und kulturellem Wissen nahm man hin, und es wurde nicht hinterfragt, dass es sich dabei zugleich um

¹⁰Vgl. z. B. Rosemarie Cawson: „Mein Vater kam ursprünglich aus der Tschechoslowakei, aus Wesseli an der Marsch. Die Eltern von meinem Vater habe ich, als ich ein kleines Mädel war, getroffen. Wir sind einmal in die Tschechoslowakei gefahren. Ich konnte kein Tschechoslowakisch sprechen“ (in Thüne 2019b, S. 39). Leonardi (2019) beschreibt z. B. den mehrsprachigen Familienhintergrund des israelischen Literaturwissenschaftlers Gershon Shaked, der 1938 als Junge mit der Kinderlilja nach Palästina/Israel gekommen war und dessen Eltern aus Galizien nach Wien migriert waren.

einen Verlust an kulturellem Kapital handelte. Formen der sprachlichen und kulturellen Assimilation der jüdischen Bevölkerung in Deutschland und Österreich sind mehrfach dokumentiert worden (vgl. z. B. Richarz 1979–1982). Auch heute ist ein solches Verhalten nicht ungewöhnlich, wie die Studien von Brizić (z. B. 2007) zeigen, wobei es im Nachhinein schwer ist, die Gründe dafür zu klären, da sich auch die Betroffenen nicht daran erinnern.¹¹

4.2 Erfahrungen der Ausgrenzung

Between 1933 and 1938 a combination of a high emigration rate and a low birth rate brought the number of young German Jews down to less than 16 percent of the total Jewish population. This shift was exacerbated by a combination of the general atmosphere of discrimination and the laws targeting Jewish children promulgated soon after Hitler's rise to power (Baumel-Schwartz 2012, S. 29).

Bis zum Jahr 1935 (d. h. bis zum Erlass der Rassengesetze) konnten die Befragten in Deutschland die Staatsschulen besuchen, in Österreich bis zum Anschluss im März 1938, anschließend gingen viele in jüdische Schulen bzw. andere Privatschulen. Durch die Erfahrungen dieser ethnischen Ausgrenzung wuchsen Unsicherheit und das Gefühl von Bedrohung.

Die Sicherheit, die Kinder von Eltern und nahen erwachsenen Bezugspersonen erwarten, gerät ins Wanken. Die Wohnung als sicherer Ort, noch dazu in der Nacht, während des Schlafens, ist in Gefahr. Das Selbstbild ändert sich im wahrsten Sinn des Wortes über Nacht. [...] Die gesellschaftlichen Übereinkünfte, die bis vor kurzer Zeit noch gültig waren, wurden aufgehoben. Jüdische Menschen wurden nicht mehr begrüßt, Kinder mussten die Schule wechseln, Freundschaften wurden abgebrochen. Quasi über Nacht wurden jüdische Menschen zu anderen, zu Fremden gemacht (Wexberg-Kubesch 2018, S. 221).

Die Erfahrung der Diskriminierung durch die Bevölkerung kam für viele überraschend, da etliche der Interviewpartner_innen aus Familien stammten, die sich – aus unterschiedlichen Gründen – von ihrem ursprünglichen Judentum entfernt hatten. Deswegen soll jüdische Zugehörigkeit hier nicht allein unter dem Aspekt der Zugehörigkeit, sondern vor allem als eine Form des gesellschaftlichen Behandelwerdens verstanden werden (vgl. dazu in anderem Kontext Brizić 2007, S. 44).

¹¹Vgl. Brizić (2007, S. 337): „Es liegt in der Natur der Sache, dass Hintergründe, die ‚verschwiegen‘ oder nicht einmal mehr ‚gewusst‘ werden, nicht erhebbar sind. Starke Stigmatisierung zieht schließlich nur allzu häufig eine Existenz im Verborgenen nach sich“.

Durch die Erfahrung der Entrechtung rückte die jüdische Bevölkerung allerdings auch wieder näher zusammen, es entstanden jüdische Sportvereine, Schulen und Gruppen, die die jüdische Bevölkerung auch bei der Auswanderung unterstützten.

In den folgenden Berichten liegt der Fokus auf der Wahrnehmung und Erfahrung der Interviewpartner_innen in der Öffentlichkeit und in der Schule.

4.2.1 Ausgrenzung im öffentlichen Raum

Ausgrenzung kann in sozialen Räumen verschiedene Formen annehmen. Für Erwachsene, d. h. für die Elterngeneration, stand die rechtliche Ausgrenzung, das Verlieren der zivilen Rechte im Vordergrund. Kinder und Jugendliche waren sich dessen nicht im gleichen Maße bewusst wie ihre Eltern, aber auch sie erlebten die Auswirkungen dieser Entrechtung und dadurch zunehmend eine fundamentale Trennung zwischen dem öffentlichen, potenziell bedrohlichen Raum und dem privaten, tendenziell noch geschützten Raum. Sie beobachteten z. B., was auf der Straße passierte und spürten die wachsende Einschränkung der Bewegungsfreiheit durch Verbote. Die Eingrenzung der Bewegungsfreiheit ist eine physische und psychische Erfahrung und die folgenden Beispiele zeigen verschiedene Aspekte davon.

(2) Margarete von Rabenau in Thüne (2019b, S. 35), *Bewegung in der Stadt*

MR: Meine Mutter hatte vier Brüder, denen es wahrscheinlich nicht gefallen hat, dass sie einen Juden geheiratet hat, aber ...

ET: Die wohnten auch in Berlin?

MR: Nein, irgendwo weiter weg. Wir konnten ja kaum wohin. Das war ja alles so begrenzt für uns.

Margarete von Rabenau erinnert sich an das Gefühl der zunehmenden Isolation; sie spricht aber von Begrenztheit, nicht von Ausgrenzung, betont also die Erfahrung von Enge. An einer späteren Stelle im Interview beschreibt sie aber, wie dieses Gefühl stärker wurde, nämlich durch Verbotsschilder im öffentlichen Raum („Juden nicht erlaubt.“) und durch das Verschwinden von Freundinnen aus der Lebenswelt.

(3) Margarete von Rabenau in Thüne (2019b, S. 65), *Zunehmende Isolation*

MR: Man spürte es an allen Ecken. In unserer Straße war ein Geschäft unten: ‚Juden nicht erlaubt‘. Und im Park in unserer Nähe durften Juden nicht auf den Bänken sitzen, und überall. Da waren Freundinnen, die verschwunden sind.

Die Lebenswelt wurde enger und leerer, und die Bedrohung war nicht nur im öffentlichen Raum sichtbar und spürbar, sie hatte auch Auswirkungen auf den Zusammenhalt in den Familien. Dabei wurden die Kinder und Jugendlichen zunehmend zu Beobachter_innen von tätlichen Angriffen, wie in folgendem Beispiel:

(4) Ruth Danson in Thüne (2019b, S. 61), *Auf der Straße*

Früher bin ich mit der Stadtbahn gefahren. Da hab ich natürlich viel gesehen, ausm Fenster noch. Da haben die Leute die Juden schon gehauen, mit Stöcken und Sachen geschmissen an sie. Dacht' ich, ich fahr lieber mit meinem Rad.

Mit dem Fahrrad zu fahren, machte Ruth Danson unabhängiger und gab ihr eine subjektiv empfundene Bewegungsfreiheit.

4.2.2 Ausgrenzung in der Schule

Noch einschneidender waren die Erfahrungen der Ausgrenzung in der Schule, die wiederum auf verschiedenen Ebenen stattfinden konnten. Zunächst ging es auch in der Schule um Diskriminierung im Raum:

(5) Francis Deutsch in Thüne (2019b, S. 77), *Diskriminierung im Raum*

FD: Offiziell mussten wir hinten sitzen. Wir durften nur zuletzt auf Fragen antworten, wenn der Lehrer fragte.

Durch diese beiden Maßnahmen wurde es den Schüler_innen schwer gemacht, dem Unterricht zu folgen und sich daran zu beteiligen. Sie wurden zunehmend in konkreter und metaphorischer Hinsicht in den Hintergrund gedrängt, durften nicht sprechen, so, als wären sie schon nicht mehr anwesend, oder sie wurden von Ritualen ausgeschlossen, wie z. B. dem obligatorischen Hitlergruß in der Schule, auch hier mussten sie schweigen und wurden dadurch ausgegrenzt (selbst wenn sie den Hitlergruß nicht machen wollten).

(6) Günter Treitel in Thüne (2019b, S. 74), *Ausschluss von Ritualen*

[E]s war im April 35, da war eine Fotografie von Hitler an der Wand. Die Lehrerin zeigte auf dieses Bild und sagte: ‚Wisst ihr, wer das ist? Unser Führer. Was sagt man? Heil Hitler.‘ Natürlich, jüdische Kinder durften nicht ‚Heil Hitler‘ sagen. Ich war nicht das einzige jüdische Kind, aber das war ein furchtbares Gefühl, dass man sich nicht wie die anderen Kinder benehmen darf. Von Zeit zu Zeit standen wir auf, immer dieses ‚Heil Hitler‘ und zum Schluss mussten wir aus dem Schulzimmer, aus

der Schule, marschieren, dann sagte man ein letztes Mal wieder ‚Heil Hitler‘. Also das war furchtbar.

Ein solcher Ausschluss von Ritualen wiederholte sich immer wieder, die Kinder waren in dieser Situation allein und konnten sich nicht wehren.

Diskriminierung nimmt aggressive Formen an, wenn Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene ein Verhalten aufoktroiert wird, wenn sie verleumdet oder beschimpft werden. Dies wirkt sich besonders negativ aus, wenn es von Lehrer_innen ausgeht und ursprüngliche Vertrauenspersonen zu Aggressoren werden.

(7) Rosemarie Cawson in Thüne (2019b, S. 76–77), *Diskriminierung durch körperliche Erniedrigung*

Ich musste mich verneigen. Ich erinnere mich noch. Da war ein katholischer Priester und wir wurden plötzlich getrennt. Da waren jüdische Kinder. Wir gehen heraus, haben die andere Lehrerin. Ich geh hinaus mit den anderen Kindern und ich hab was vergessen. Also ging ich zurück ins Klassenzimmer, um das zu finden. Und der katholische Priester: ‚Komm her!‘ Und der legte seine Hand auf meinen Hinterkopf und ich musste mich verneigen. Ein Widerstand. Ich fühle das. Und ich erinnere mich genau daran, nur an das.

Im folgenden Beispiel zeigt sich, analog zu Beispiel (4), wie Sprache in der Schule beleidigend eingesetzt wird.

(8) Leslie Baruch Brent in Thüne (2019b, S. 82), *Diskriminierung durch Verleumdung*

Ich war in einer nichtjüdischen Schule. Es war eine Mittelschule und der Lehrer, Englischlehrer, kam in SA-Uniform und war sehr antisemitisch. Ich war der einzige Jude in der Klasse. Ich kam morgens an und da hat jemand an die Tafel geschrieben: ‚Christen sind Lügner und Betrüger‘. Natürlich wurde mir das angelastet. Ich musste mich vorne in die Ecke stellen und er hat uns antisemitische Sachen gesagt. Dann wurde die Verfolgung für mich sehr, sehr unangenehm. Ich wurde mit Steinen beworfen und Schneebällen im Winter und so weiter.

Auch wenn jüdische Kinder und Jugendliche sich für kurze Zeit in jüdischen Schulen in einem geschützten Raum befanden, wurden sie gerade dadurch ghettoisiert. Brüche in ihrem Bildungsweg wurden häufiger, denn „viele mussten andere Prioritäten als den Schulbesuch setzen“ (Wexberg-Kubesch 2018, S. 222)¹².

¹²Für die Situation in Österreich stellt Wexberg-Kubesch (2018, S. 223) fest: „Diese Maßnahmen gegen jüdische Kinder und Jugendliche dienten nicht nur der systematischen

In diesem Kontext zeigt sich, wie durch das Verhalten von anderen Kindern und Mitschüler_innen jüdische Kinder und Jugendliche nicht nur ausgegrenzt, sondern auch körperlich bedroht bzw. verletzt wurden.

(9) Stella Shinder in Thüne (2019b, S. 81), *Körperliche Verletzung durch Kinder*

ET: Die Lehrer in der Schule waren auch antisemitisch?

SS: Das habe ich nie gefühlt. Aber die Kinder. Ich hatte einen Regenschirm, der war rot am Henkel. Und die Klara sagt zu mir: ‚Das Blut ist von einem Baby.‘ Das kommt von den Eltern. Und oft hatten auf der Straße die Kinder uns angespuckt.

Das allgemeine Klima führte zu einer allmählichen Auflösung sozialer Beziehungen, zur Unterbindung von Freundschaften.

(10) Keith Lawson in Thüne (2019b, S. 76), *Zerstörung von Freundschaften*

In der Grundschule zuerst gar nicht. Dann kamen drei oder vier Kinder. Nachher, wenn wir aus der Schule rausgingen, da gab's so'n Boxen, nech? Ich hab noch immer einen sehr großen Freund. Der noch lebt, der kam aus Berlin. Er war mein bester Freund, der konnte das gar nicht verstehen. Der hat auf meiner Seite dann mitgehauen. Da haben ihm seine Eltern nachher gesagt, das machst du nicht mehr, das kannst du nicht mehr machen.

In dieser spannungsgeladenen und extrem unsicheren Situation fingen die Kinder an, ihre Eltern zu beobachten und Angst um sie zu haben („Sie [die Eltern] versuchten, so viel wie möglich von uns fernzuhalten. Aber wir haben es natürlich gewusst und wir haben sogar wirklich immer Angst gehabt, kommen sie wieder nach Hause, wenn sie irgendwo gewesen sind“). Margarete von Rabenau in Thüne 2019b, S. 65). Die Kinder begriffen, dass die Eltern selber überfordert waren und lernten, sich nicht zu beschweren („Wir Kinder haben ganz schnell gelernt, uns nicht zu beschweren. Die Eltern hatten solche Sorgen. Das wussten wir“). Ruth L. David in Thüne 2019b, S. 94). Sie lernten zu schweigen, die Ausgrenzung hinzunehmen, und befolgten damit auch den Rat der Eltern, die selber schweigen mussten.¹³

Ausgrenzung und Stigmatisierung, sondern lassen sich auch als Angriff auf eine Bildungselite interpretieren“.

¹³Vgl. Barnett (2003, S. 160): „Einige Eltern schafften es, einen vernünftigen Dialog mit ihren Kindern aufrechtzuerhalten und ihnen zu helfen, aus den Schwierigkeiten einen gewissen Sinn zu ziehen. Andere versuchten, ihre Kinder dadurch zu schützen, dass sie ihnen das Wissen über die schwierigen Umstände vorenthielten. [...] Doch Kinder spüren es, wenn etwas falsch läuft [...]“.

(11) Ursula Beyrodt in Thüne (2019b, S. 73), *Diskriminierung hinnehmen*

Meine Mutter hat nur zu mir gesagt: ‚Wenn die Lehrerin eines Tages sagt, ‚Nimm deine Sachen und geh nach Hause‘, stell keine Fragen, nimm deine Sachen und geh nach Hause.‘

Dass die Vorbereitung auf die Migration der Familie einen hohen Preis hatte, lernten die Kinder nicht nur durch die finanziellen Sorgen der Eltern – auch wenn diese versuchten, so viel wie möglich von den Kindern fernzuhalten. Sie bemerkten es auch, wenn die Väter ihre Arbeit verloren, wenn sie versuchten, im Rahmen der Umschichtung einen neuen Beruf zu erlernen – wie im Fall von Ursula Beyrodt, ihr Vater war Richter und er erlernte den Gärtnerberuf für eine mögliche Auswanderung nach Palästina/Israel – oder wenn die Mütter nun die Familie ernährten – wie im Fall von Ruth L. David, deren Mutter als Leiterin eines jüdischen Heims in Mannheim arbeitete, weil es zur Enteignung der Fabrik des Vaters gekommen war.

4.3 Mitgebrachtes

Durch das Pogrom vom 9./10. November 1938 verschlechterte sich die Situation für die jüdische Bevölkerung noch einmal dramatisch, für die Menschen mit polnischer Staatsbürgerschaft in Deutschland bereits ab Ende Oktober aufgrund der sogenannten Polenaktion.¹⁴ Da die Kontingente in anderen Ländern, Juden und Jüdinnen aufzunehmen, nicht erhöht wurden, entschieden sich einige Familien dafür, zunächst ihre Kinder durch die außergewöhnliche Aktion des Kindertransports (vgl. etwa Baumel-Schwartz 2012; Curio 2006; Göpfert 1999) vor weiterer Verfolgung in Sicherheit zu bringen. Die Reise erfolgte für die meisten Kinder kurzfristig und stellte sie vor die Notwendigkeit, weitgehend allein mit einer völlig neuen Situation zurechtzukommen. Sie durften nur zehn Reichsmark, einen Koffer und ein weiteres kleines Gepäckstück mitnehmen. Zu ihrem Fluchtgepäck gehörten aber auch Angst und Gedanken an die Eltern.

The most common route taken by all Kindertransports was by boat from Hoek van Holland to Harwich. [...] Many of the children had never travelled by boat before.

¹⁴Als ‚Polenaktion‘ bezeichnete man die Verhaftung von mindestens 17 000 im Deutschen Reich lebenden, aus Polen eingewanderten Juden und Jüdinnen Ende Oktober 1938 und ihre Ausweisung nach Polen, wo sie allerdings in Lagern an der Grenze aufgehalten wurden (vgl. dazu Bundesarchiv o. J.).

Some became seasick, others worried about how they would find the bathroom, but for all it was a form of adventure. [...] When the children reached Harwich, the RCM's [Refugee Children's Movement] representative boarded the ferry and placed a label around each child's neck, bearing his or her name and number. The children were then permitted to disembark and their luggage was searched (Baumel-Schwartz 2012, S. 111).

Die folgenden Zitate zeigen, wie durch die Migration ein tief greifender Einschnitt entstand, der ein Gefühl von innerer Distanz zur Wirklichkeit auslöste und entscheidende Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung hatte.

(12) Herbert Haberberg in Thüne (2019b, S. 70), *Das Ende der Kindheit*

[...] Ja, das war das Ende meiner Kindheit. [...] Ich war vierzehn Jahre alt, es gab kein zu Hause mehr. Nach einigen Monaten erfuhr ich von einem anderen Onkel [...] ‚Du gehst nach England mit deinem Bruder. Du bist von deinen Eltern für den Kindertransport angemeldet worden.‘ Ich wusste nichts, mir war alles egal zu dem Zeitpunkt.

Die Empfindung, dass nun die Kindheit zu Ende sei, verbindet Haberberg mit der Beschreibung einer veränderten Agency/Agentivität.¹⁵ Auch andere Gesprächspartner_innen stellen sich nun als aktiv Handelnde dar.

(13) Ben Brettler in Thüne (2019b, S. 120–121), *Unabhängigkeit*

BB: Ich war dreizehn. Ich habe niemanden gefragt, niemanden. Ich habe es ganz alleine gemacht. Mein Großvater, der das gehört hat in Polen, sagte: ‚Lass ihn gehen.‘ [...] Seit dem zehnten Lebensjahr war ich Mitglied einer jüdischen zionistischen Organisation, die hieß Habonim¹⁶. Deswegen ging ich in keine Familie, als ich nach England kam. Ich ging an einen Ort, wo man Landwirtschaft lernte. [...]

ET: Können Sie sich noch erinnern, wie Sie sich von ihren Eltern verabschiedet haben?

¹⁵Zur Definition von *agency* (Agentivität) beziehe ich mich auf Bamberg (1999, S. 221): „[T]his type of analysis aims at the linguistic means that do the job of marking one person, for instance, as the agent who is in control, while the action is inflicted upon the other; or how linguistic means do the job of marking the central character as being helplessly at the mercy of outside (quasi „natural“) forces, or as being rewarded by luck or fate, or personal qualities [...]“; auch Duranti (2004, S. 453): „the property of those entities (i) that have some degree of control over their own behavior, (ii) whose actions in the world affect other entities (and sometimes their own), and (iii) whose actions are the object of evaluation (e. g. in terms of their responsibility for a given outcome)“. Vgl. in diesem Zusammenhang auch Hasslauer (2016) Analyse der Agentivität in Erzählungen deutscher Juden und Jüdinnen im Korpus „Emigrantendeutsch in Israel“.

¹⁶Habonim (Bauleute) ist der Name einer jüdischen Jugendorganisation, die 1929 in Großbritannien gegründet wurde und heute in siebzehn Ländern tätig ist.

BB: Meine Tante und meine Schwester kamen zum Hauptbahnhof von Breslau, und ich verabschiedete mich. Meine Tante hat geweint. Ich hab nicht geweint. Ich musste tapfer sein.

In diesem letzten Zitat wird ein besonderer Aspekt der Agency deutlich: die Beherrschung von Gefühlen. Dass vor allem die Jungen „tapfer sein“ mussten und gegebenenfalls auch die Verantwortung für andere (jüngere) Geschwister übernehmen sollten, gehörte zu den mitgebrachten Aufträgen der Eltern.

(14) Michael Brown in Thüne (2019b, S. 113), *Ratschläge der Eltern: Verantwortung*

Ich erinnere mich genau daran, dass mein Vater mit mir einen Spaziergang in den Herrenhäuser Gärten machte. Er sagte mir, dass wir fahren würden, dass meine Eltern in drei Monaten nachkommen würden und dass ich tapfer sein und mich um meine Schwester kümmern sollte.

Die Eltern versuchten, ihre Kinder auch sprachlich auf die Reise vorzubereiten.

(15) Bernd Koschland in Thüne (2019b, S. 88), *Ratschläge der Eltern: Sprache*

Ich hab nur einen Satz in Englisch gelernt, bevor ich hierhergekommen bin, von meinen Eltern. Der Satz war: ‚Ich bin hungrig, kann ich ein Stück Brot haben?‘ ‚May I have a piece of bread? I’m hungry.‘ Aber ich habe ihn nie benützt.

Im mentalen und psychischen Fluchtgepäck der Kinder und Jugendlichen waren aber neben den nützlichen Hinweisen auch Aufträge der Eltern und mitgebrachte Bildungserwartungen, die bei einigen eng mit der Religion verbunden waren.

(16) Bernd Koschland in Thüne (2019b, S. 101), *Ratschläge der Eltern: Religiosität*

Vater hat mir alle jüdischen Bücher, die ich brauchen werde, gegeben und er hat die Schrift da, an der Tür, das hat er von der Thora abgeschrieben, dass ich nie vergesse, was mein Name ist, was sein Name ist. Das ist ein Geschenk, als ich aus dem Haus gegangen bin, nie vergessen, Thora zu lernen.

In dieser Umbruchsituation lernten einige auch einen anderen Umgang mit ihren Gefühlen, sie z. B. zu unterdrücken.¹⁷

¹⁷Bea Green reflektiert genau darüber im Interview und beschreibt, wie diese Gefühlsbeherrschung über lange Zeit in ihrem Leben zu einem inneren Panzer werden konnte (Green in Thüne 2019b, S. 195, s. u. Abschn. 4.6). Vgl. dazu auch Suleiman (2002, S. 277) über überlebende Kinder in der Shoah, die durch das, was sie erlebt haben, zutiefst verstört waren

4.4 Reise, Ankunft, Unterbringung

4.4.1 Reise

Die Reise selbst wurde unterschiedlich erlebt, vor allem bei den männlichen Interviewpartnern wird sie öfter als ‚Abenteurer‘ beschrieben¹⁸, besonders, weil es sich um die erste Reise per Schiff handelte. Schon bei der ersten Etappe, dem Grenzübertritt nach Holland, waren sie erleichtert, weil die Umwelt nicht mehr bedrohlich wirkte.

(17) Leslie Baruch Brent in Thüne (2019b, S. 119), *Bedeutung der non-verbalen Kommunikation*

Wir waren ganz alleine in diesem Abteil. Wir wussten nicht, ob wir rausgeschmissen würden oder wie das weiterging. Es war eine ganz ängstliche Stimmung. Als wir durch die Holländische Grenze kamen, da war ein Bauernhof, da waren holländische Frauen, die haben gelacht und gelächelt. Das waren wir nicht gewöhnt, dass uns jemand angelächelt hat. Auf der Straße ist das doch nie vorgekommen.

Diese konkrete Erfahrung, dass Mitmenschen sich zugewandt verhielten, und sei es nur durch ein Lächeln, nimmt in der Bewertung der Erfahrung auch eine symbolische Dimension an, wie Günter Treitel selber betont.

(18) Günter Treitel in Thüne (2019b, S. 125–126), *Symbolischer Unterschied*

Es war sehr stürmisch im Englischen Kanal. Berlin kann noch sehr kalt sein Ende März, und in Berlin war Schnee und Eis und dann kamen wir nach England, und in England war es Frühling und die Osterglocken blühten schon. Ich mein, das war ein symbolischer Unterschied.

Unter dem Gesichtspunkt der Konstruktion ihrer Erzählungen fällt auf, dass beide Erzähler einen Vergleich zwischen Deutschland und Großbritannien vornehmen, allerdings in Bezug auf einen Nebenaspekt der Erfahrung, das Wetter und das Klima; Angst und Unsicherheit werden ausgeblendet und stattdessen positiv versinnbildlicht.

Erst zu einem späteren Zeitpunkt wurde älteren Kindern und Jugendlichen klar, dass die Reise einen tiefen Einschnitt bedeutete und eine fundamentale kognitive und emotionale Neuorientierung mit sich brachte.

und gleichzeitig vorschnell erwachsen werden mussten: „[...] their ‚premature bewilderment‘ was often accompanied by premature aging, having to act as an adult while still a child“.

¹⁸Das wird mehrfach von den Interviewpartner_innen in Thüne 2019b erwähnt, z. B. Koschland (S. 101) und Wiener (S. 124).

(19) Walter Kammerling in Thüne (2019b, S. 122), *Langsames Verstehen*

Mit dem Schiff sind wir in Harwich angekommen, sind nach Dovercourt. [...] Es war sehr kalt. Es war irgendwie unmöglich. Aber ich weiß noch, wie ich mich gefühlt hab in Dovercourt nach ein paar Tagen. Ich dachte, ich muss ins Nebenzimmer gehen, der Mutter was sagen. Da ist mir zum Bewusstsein gekommen, da ist kein Nebenzimmer. Und da merkten wir erst, das ist die Finalität des Ganzen. Die *finality of getting away*. Ich hab immer noch gehofft, dass wir zusammenkommen.

Auf der Ebene der Narration handelt es sich hier um ein Beispiel der Identitätskonstruktion. Zum Zeitpunkt der Ankunft, im Fall von Walter Kammerling im Dezember 1938, konnte nicht klar sein, ob die Familien nicht doch wieder zusammenkommen würden. Das Code-switching vom Deutschen ins Englische zeigt, dass die Einschätzung der Situation nicht aus der Perspektive des unmittelbaren Erlebens erfolgt, sondern aus einem historischen Abstand, der Perspektive des Erwachsenen, der durch das Englische diesen Aspekt seiner kulturellen und sprachlichen Identität betont. (Schon die Formulierung im Deutschen, „die Finalität des Ganzen“, klingt wie eine Übersetzung aus dem Englischen ins Deutsche.)

4.4.2 Pflegefamilien und Heime

[...] the RCM decided that placing the children in foster homes would be the most effective way to facilitate their absorption into British Society (Baumel-Schwartz 2012, S. 112).

Kinder und Jugendliche wurden nach ihrer Ankunft in Großbritannien in Pflegefamilien oder Heimen (wie Dovercourt, s. o.) untergebracht,¹⁹ etliche mussten mehrfach ihre Unterbringung wechseln und lernten so beide Situationen kennen, an die sie sich anpassen mussten.²⁰ Bernd Koschland beschreibt das Zusammenleben mit anderen im Heim, das damit verbundene Fremdheitsgefühl und die Notwendigkeit, selber Verantwortung für sich zu übernehmen.

¹⁹Vgl. Baumel-Schwartz (2012, S. 117–118) dazu: „Although the preferred form of refugee child resettlement was in foster homes, hostels ultimately became the most common place of resettlement for older children, particularly for older boys, who were the hardest to place“.

²⁰Die völlige Anpassung von Migrant_innen wird heute kritisch gesehen, Sonnert und Holton (2006, S. 47) erinnern an den Unterschied zum Zeitpunkt des Kindertransports: „The concept of ‚assimilation‘ has nowadays become rather suspect in some quarters, but it was, in the 1930s and 1940s, widely accepted as the goal for new immigrants“.

(20) Bernd Koschland in Thüne (2019b, S. 147), *Anpassung in Heimen*

Es war ganz fremd für mich. Ich habe nie mit anderen Kindern gewohnt. Als einziger Sohn in einer Familie mit vier Hunden und Katzen bin ich plötzlich mit 50 Jungen, ich war der Jüngste, hab Englisch gelernt, englische Manieren. Man schläft nicht allein, schläft mit anderen Kindern und im Bad; alles muss man selbst nachsehen, die Kleider und so weiter, zu Hause war Mutter da.

Koschland betont, dass es nicht allein um eine sprachliche Anpassung ging, sondern auch um neue Verhaltensweisen („Manieren“), und dass er alte Gewohnheiten aufgeben musste. Für die Kinder und Jugendlichen, die in Heimen untergebracht wurden, waren die Beziehung zu den anderen Kindern und Jugendlichen von großer Bedeutung und die Freundschaften hielten oft das ganze Leben (vgl. dazu auch die Fallstudie von Maier 2014). Aber auch die Kinder in Pflegefamilien litten unter der Trennung von ihren Geschwistern (vgl. Rabenau in Thüne 2019b, S. 129).

Margot Showman und John Rupp in beschreiben in den folgenden Zitaten die Situation in den Pflegefamilien, Rupp in eher die Probleme, die in den Pflegefamilien durch die große sprachliche und kulturelle Distanz auftauchen konnten; Showman betont, dass sie „folgsam“ war, was sie allerdings nicht als passive Haltung sieht, sondern als ihre Fähigkeit, die Situation zu verstehen.

(21) Margot Showman in Thüne (2019b, S. 136), *Anpassung in Pflegefamilien*

Ich war ein folgsames Mädchen. Deswegen kam ich zurecht. [...] Weil ich so folgsam war, verstand ich damals, was es heißt, mit anderen zusammenzuleben.

(22) John Rupp in Thüne (2019b, S. 144), *Kommunikation in Pflegefamilien I*

Ich glaube, sie [die Mitglieder der Pflegefamilie] müssen gedacht haben, wen zum Teufel haben sie hierhergeschickt, jemanden, der einen ausländischen Akzent hat, der nichts über gar nichts weiß. Das passte nicht gut zusammen.

Man kann davon ausgehen, dass die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen aus Deutschland und Österreich in den Pflegefamilien nicht oder nur wenig angesprochen wurden. Die Interviewten mussten die Trennung von ihren Eltern allein verarbeiten.²¹

²¹ Auch Barnett (2003, S. 158) bestätigt aufgrund ihrer psychotherapeutischen Erfahrungen diese Situation: „Als junge Flüchtlinge begriffen sie sich als Kinder und wollten, wie jedes andere Kind auch, ‚einfach wie die anderen‘ sein. Sie sprachen nicht viel über ihre Entwurzelung, stattdessen bemühten sie sich, den anderen so ähnlich wie möglich zu sein und keine

(23) Francis Deutsch in Thüne (2019b, S. 192), *Kommunikation in Pflegefamilien 2*

ET: Haben Sie mit denen jemals über Ihre Familie in Wien gesprochen?

FD: Nee. Niemals. Das war kein Thema. *Not significantly.*

ET: Das heißt, diese ganze Trennung, das mussten Sie selber verarbeiten.

FD: Ja.

In den Berichten sprechen die männlichen Gesprächspartner eher darüber, dass sie die Gefühle beherrschten („tapfer sein“), die weiblichen sprechen zwar über ihre emotionalen Reaktionen („weinen“), sie zeigten sie anderen gegenüber aber nicht.

(24) Margot Showman in Thüne (2019b, S. 192), *Beherrschung der Gefühle*

ET: Hatten Sie Heimweh nach den Eltern?

MS: Oh ja. Hatte ich, weil ich jede Nacht weinte. Ich war die Art von Person, die sich nichts anmerken ließ. Ich wollte kein Mitleid. Ich war so, und wenn die Leute fragten: ‚Wie geht es deinen Eltern?‘, sagte ich: ‚Es geht ihnen gut.‘ Ich war so.

4.4.3 Englischunterricht²²

Einer der Gründe, warum die Kinder ihre Erfahrungen in Deutschland und Österreich nicht verständlich machen konnten, war ihre mangelnde Sprachkompetenz im Englischen.

Children usually achieved fluency within six months to a year of reaching England. Certain youngsters, not having the opportunity to speak German, forgot their mother tongue in time. Others felt themselves forced by social pressure to speak English as soon as they had some command of the English language (Baumel-Schwartz 2012, S. 124).

Eve Shrewsbury erinnert sich an unterschiedliche Etappen ihres Spracherwerbs: Zunächst bemüht sich die Pflegefamilie darum.

Aufmerksamkeit zu erregen, da es ihr größter und dringendster Wunsch war, akzeptiert zu werden“.

²²Das Thema wird hier nur angesprochen und ist in Thüne (2020) bereits ausführlicher behandelt worden.

(25) Eve Shrewsbury in Thüne (2019b, S. 145), *Englischunterricht 1*

ET: Und Sie hatten keinen Schock bei Ihrer Ankunft in England?

ES: Nein, nein. Tante und Onkel lasen viele Psychologiebücher. Onkel war ein ziemlich strenger Lehrer. Er ließ mich jeden Abend zehn Wörter buchstabieren. Und ich glaube nicht, dass es eine Nacht gab, in der ich nicht weinend ins Bett ging. Aber abgesehen davon war es eine glückliche Kindheit. Alles geschah mit den besten Absichten.

Nach dieser Anfangsphase wird Shrewsbury auch in die Schule gehen und bekommt in einer „Sonderklasse“ Englischunterricht:

(26) Eve Shrewsbury in Thüne (2019b, S. 177), *Englischunterricht 2*

Ich lernte es sehr schnell, denn ich ging zur Schule und wurde in eine Sonderklasse geschickt, die vom Nachbarn unterrichtet wurde. Innerhalb von drei Monaten oder weniger kam ich in die für mein Alter passende Klasse.

Andere Kinder hingegen wurden ohne Vorbereitung in Klassen integriert und mussten versuchen, aus eigener Kraft mitzukommen.

(27) Michael Brown in Thüne (2019b, S. 175–176), *Englischunterricht 3*

[...] ich hatte keinen besonderen Englischunterricht. Ich schnappte es in der Schule auf, aus der Notwendigkeit, mich verständlich zu machen. Ich wurde von den Lehrern ganz gut behandelt, sie sorgten dafür, dass ich dem folgen konnte, was gesagt wurde. Aber ich musste mich wirklich anpassen.

Dass zu Beginn für viele Kinder beide Sprachen, Deutsch und Englisch, koexistierten, kam oft vor, auch wenn sie so schnell wie möglich Englisch lernen wollten/sollten. Für viele war es überlebensnotwendig, da sie in Pflegefamilien kamen, in denen niemand Deutsch verstand; es wurde von ihnen auch erwartet und sie wurden immer wieder dazu aufgefordert. In einem Brief an die Kinder, die von der jüdischen Gemeinde betreut wurden, schrieb Chief Rabbi J. H. Hertz in London:

My dear child, [...] 1. Try to be considerate to all the people whom you meet in your new home. Behave quietly and politely to everyone, including the other children with you. [...] 3. Remember that English people admire quietness and gentleness in behaviour; and therefore, it is very important not to crowd together nor talk noisily in public places. 4. Everything that is being done for you is done willingly and out of love; remember to show your gratitude for what is done (Jekkes Engaged Worldwide in Social Networking o. J.).

Diese Aufforderungen fielen bei den Kindern des Kindertransports auf einen fruchtbaren Boden, denn sie waren bereits durch ihre Vorerfahrungen daran gewöhnt, nicht aufzufallen, leise zu sprechen, freundlich und dankbar zu sein. Der Brief von Rabbi Hertz passt zu den an alle Migrant_innen verteilten „Orientierungshilfen“ (German Jewish Aid Committee ca. 1938), sofort Englisch zu lernen:

1. Spend your spare time immediately in learning the English language and its correct pronunciation.
2. Refrain from speaking German in the streets and in public conveyances and in public places such as restaurants. Talk halting English rather than fluent German – and *do not talk in a loud voice*. Do not read German newspapers in public.

Die Zitate zeigen, dass sich in der Migration das sprachliche Verhalten sehr schnell und umfassend der Anforderung der Anpassung beugen muss (vgl. für die vergleichbare Situation in den heutigen Migrationen Brizić 2007, S. 41). Dabei geht es sowohl um die Sprache, die gesprochen werden soll (Englisch statt Deutsch), als auch um die Art und Weise, wie gesprochen werden soll (leise statt laut). Diese Anpassungsleistungen wirken sich direkt im Leben der Kinder und Jugendlichen aus, sodass Deutsch eine versteckte Sprache wird, bis sie endgültig durch Englisch überdeckt und ersetzt wird. Ruth L. David beschreibt die Situation im Heim:

(28) Ruth L. David in Thüne (2019b, S. 151), *Deutsch und Englisch*

ET: Wie war es dort für Sie? Sie kamen mit vielen Kindern zusammen.

RD: Ja, wir verstanden uns ganz gut. Ich war die einzige, die vom Land kam. Die anderen kamen aus Städten oder Österreich, deshalb lachten sie über meinen deutschen Dialekt.

ET: Sie sprachen Deutsch mit den anderen?

RD: Ja, natürlich. Das war die Zeit, wo es uns verboten war, [...] also flüsterten wir auf Deutsch. Nur gewöhnliche Leute flüstern. Aber wir hatten keine Sprache.

Die Kinder hatten keine Sprache, weil sie nicht Englisch sprachen und weil sie Deutsch nicht in der Öffentlichkeit sprechen sollten. Die emotionale und symbolische Bedeutung der Muttersprache wurde systematisch demoliert und damit natürlich auch deren Vertrautheit, die sie als Sprache der Eltern hatte sowie als Ausdruck der damit verbundenen Erinnerungen usw. Es geht dabei sowohl um

die mit Sprache verbundene kulturelle Erinnerung als auch um die spezifisch persönliche Erinnerung: „It is about the type of memory [...] that one finds in your eyes and makes you what you are. [...] the loss of home, of language, of familiar sounds, smells and tastes“ (Dayan in Szekacs-Weisz und Ward 2004, S. 1 und 3).

Nur wenige können sich diesem Verlust entziehen:

I fought against the need to learn English for years – I think because the German language was all that was left to me of my childhood and I did not want to give it up (Gershon 1966, S. 86–87).

Als die deutsche Sprache – wie es nach Kriegsausbruch 1939 unvermeidlich geschah – als Sprache des Feindes stigmatisiert wurde,²³ ging bei den Kindern langsam auch die Loyalität zu der damit verbundenen Kultur und der eigenen Vergangenheit verloren. In der Kriegszeit wurden die Kinder und Jugendlichen sogar aufgefordert, die Briefe ihrer Eltern wegzuwerfen, denn man hatte Angst, sie wären dadurch bei einer Invasion durch deutsche Truppen gefährdet.

(29) Bernd Koschland in Thüne (2019b, S. 147), *Verlust von Sprache und Erinnerung*

Ich hatte Briefe von den Eltern. Ein älterer Junge hat mir gesagt: ‚Du kannst die nicht behalten, vielleicht kommen die Deutschen und was denkst du, was die Deutschen tun.‘ Da habe ich alle zerstört.

Bernd Koschlands Erlebnis war kein Einzelfall. Und obwohl auch diese Maßnahme „mit den besten Absichten“ vorgenommen wurde (vgl. Shrewsbury in Thüne 2019b, S. 145), führte sie (zusammen mit anderen) doch zu einer weiteren und tiefergehenden Distanzierung und/oder zum Vergessen.²⁴ Erst später, oft erst als Erwachsene, werden viele die Bedeutung dessen verstehen. Keinen

²³Stigmatisierung ist in Konfliktsituationen nicht ungewöhnlich; hervorzuheben ist, dass dieser Prozess für die Kinder und Jugendlichen des Kindertransports schon 1938 indirekt im Zusammenhang mit Sprache beginnt, wenn sie – wie alle deutschsprachigen Migrant_innen – z. B. aufgefordert werden, kein Deutsch zu sprechen. Vgl. dazu auch Lobenstein-Reichmann (2009, S. 268): „Sprachliches Stigmatisierungshandeln dient der Herstellung und Konsolidierung von Macht, Herrschaft und Unterordnung. Im Moment der iterativen Performation wird die Machtposition des Sprechers ebenso wie die Ohnmacht des Betroffenen gesellschaftlich eingeführt, aufgerufen, konsolidiert und weitertradiert“.

²⁴Als Ruth L. David später Fremdsprachen studierte, wurde ihr geraten, neben Französisch Deutsch zu wählen. Sie tat es ungern: „Ich liebte die Sprache nicht genug. Das wusste ich. Ich liebte Deutschland überhaupt nicht, das wusste ich auch und ich hab gedacht, es wird sehr schlimm sein als Hauptfach“ (David in Thüne 2019b, S. 164).

Erinnerungsgegenstand von den Eltern zu besitzen (vgl. Thüne 2009), vor allem keine Briefe, die Worte der Eltern nicht lesen zu können, wie sie sich sorgten und versuchten, ihre Verbindung aufrecht zu halten, ihre Handschrift nicht lesen und sie darin wiedererkennen zu können, war ein schwerer Verlust.²⁵

4.5 Erfahrungen in der Schule

Die Ausgangssituation der Kinder und Jugendlichen, die in Schulen in Großbritannien aufgenommen wurden, ist vor dem beschriebenen Hintergrund zu verstehen: die Erfahrung der Ausgrenzung in Deutschland und Österreich, der Ankunft in Großbritannien und der Unterbringung in Heimen oder Pflegefamilien. Dies alles war oft mit dem Schweigen über diese Erfahrung, über den Verlust der persönlichen Beziehungen verbunden. Hinzu kamen einerseits verbreitetes Unverständnis in der Bevölkerung und andererseits die sprachlichen und inhaltlichen Schwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen, ihre Situation verständlich zu machen. Unter dem Gesichtspunkt des Spracherwerbs war das Gebot der Stunde, das Englische möglichst schnell zu erlernen, was mit einer schleichenden, nach Kriegsbeginn immer offeneren Abwertung des Deutschen einherging. Englisch wurde im Laufe der Jahre für die Neuankömmlinge zur Hauptsprache. Und auch unter meinen Interviewpartner_innen, die Deutsch im Laufe ihres Lebens behielten oder später wieder gelernt haben, verstehen sich die allermeisten nicht als zweisprachig (dies haben sie in den Gesprächen immer wieder betont).

Die Kinder und Jugendlichen waren im Allgemeinen demnach hoch motiviert, die neue Sprache zu lernen.²⁶ Dennoch dürften auch andere Faktoren, wie Selbstvertrauen und Angst, die für den Zweitspracherwerb vor allem von Minderheitenangehörigen eine Bedeutung haben können, mitgespielt haben. Wenn mit Kriegsbeginn die emigrierten Jugendlichen ab 16 Jahren als „Enemy aliens Category B“ (Baumel-Schwartz 2012, S. 182) – und damit prinzipiell als bedrohlich eingeschätzt und ab 1940 in eigens dafür geschaffene Lager gebracht wurden²⁷

²⁵Für viele der Interviewten bekamen die Briefe der Eltern im Laufe ihres Lebens eine fundamentale Bedeutung (vgl. dazu Michael Browns und Ruth L. Davids Erfahrungen in Thüne 2019b).

²⁶Vgl. dazu Green in Zitat 35 und in Thüne (2019b, S. 165): „Ich werde diese Sprache meistern“.

²⁷Vgl. dazu Ruth Barnett, die berichtet, dass ihr zehnjähriger Bruder nachts Radio hörte und als ein potenzieller Spion galt; vgl. zur Gesamtsituation Baumel-Schwartz (2012, Kap. 7 und 8).

– konnte das Auswirkungen auf ihr Selbstkonzept haben.²⁸ Das Selbstkonzept der Kinder und Jugendlichen hatte durch diskriminierende Erfahrungen in Deutschland und Österreich bereits gelitten, in Großbritannien fiel diese Last zwar ab, aber durch die Muttersprache Deutsch konnten sie weiterhin stigmatisiert werden, diesmal als Deutsche.

4.5.1 Welche Schule?

Unabhängig von der sprachlichen Situation war die schulische Bildung der Kinder und Jugendlichen in Großbritannien von vielen Bedingungen abhängig. Der Bildungsweg, den sie begonnen hatten, war nicht nur unterbrochen worden, es konnte auch keine Kontinuität garantiert werden. Die Verteilung in Schulen war sehr unterschiedlich, viele Kinder und Jugendliche kamen als Quereinsteiger in Klassen, andere in für sie reservierte Heime. Baumel-Schwartz beschreibt die Situation folgendermaßen:

All refugee children were given free elementary school education up to the age of fourteen. After that age, they were allowed to enter secondary school on condition that they qualified and that a vacancy existed. Small numbers of children were placed in fee-paying schools that offered free places to refugee children. However, it was generally expected that by age sixteen most of the children would have entered some sort of vocational training program to prepare them for the future. Refugee children were usually discouraged from considering intellectual or white-collar professions even if they showed the aptitude (Baumel-Schwartz 2012, S. 124).

Es gehörte zu den Erwartungen der britischen Gesellschaft, dass die Kinder und Jugendlichen sich möglichst schnell integrierten und einen praktischen Beruf erlernten, z. B. in der Landwirtschaft oder im Pflegebereich. Ihre Bildungsaspirationen, die die meisten von ihnen durch ihre Herkunft aus Mittelklassefamilien mitbrachten, wurden deshalb tendenziell eher enttäuscht. Die Jüngeren waren abhängig von der Entscheidung der Pflegefamilien bzw. von den Hilfskomitees und deren finanziellen Möglichkeiten. Selbst bei guten Leistungen konnten sie ohne die finanzielle Hilfe und das Engagement von einzelnen den ihnen zugedachten Ausbildungsweg nicht verlassen.

Ein Beispiel dafür ist Margarete von Rabenau, deren Pflegefamilie eine höhere Schulbildung nicht finanzieren konnte:

²⁸Vgl. dazu Brizić (2007, S. 54): „Ein negatives Selbstkonzept dürfte also auch durch hohe Motivation nicht aufzuwiegen sein“.

(30) Margarete von Rabenau in Thüne (2019b, S. 140), *Höhere Schulbildung*

Dann merkte diese wunderbare Tochter von der Familie, wo meine Schwester war, dass ich wohl doch die höhere Schulprüfung machen wollte und müsste. Dafür war das nicht gut, dass ich dablief, in der Familie. [...] Sie hat dafür bezahlt, dass ich noch zwei weitere Jahre in der Schule bleiben konnte. Ich musste mindestens ein Jahr überspringen, damit ich nicht zu lange in der Schule blieb, hab's auch gemacht, sodass ich die Prüfung für die höhere Schule gemacht hab.

Mit großem Einsatz und durch die Unterstützung einer wohlwollenden und verständnisvollen Erwachsenen gelingt es dem Mädchen, einen höheren Schulabschluss zu erzielen. Gerade die Bildungsaspirationen von älteren Kindern konnten aber enttäuscht werden, da sie in den Pflegefamilien häufig helfen bzw. arbeiten mussten. Lore Robinson erzählt, wie es ihr nur durch die Vermittlung ihres Bruders gelang, mit 15 Jahren weiter zur Schule zu gehen:

(31) Lore Robinson in Thüne (2019b, S. 138–139), *Schule statt Arbeit*

Es war wunderbar, aber ich war sehr unglücklich, weil ich nicht auf die Schule konnte. Als mein Bruder in Cambridge war, da habe ich ihn gefragt, ob er zu dem *Office* gehen kann, wo die Sachen arrangiert werden für uns und fragen könnte, ob da jemand ist, der mich annehmen könnte, dass ich nicht mit diesen Leuten oder mit diesen Leuten nur in der Ferienzeit bleiben und in der Schulzeit nach Cambridge könnte. Da hat er eine Frau gesprochen, Mrs Hutton, die hat sofort gesagt: ‚Es ist eine Schande, dass dieses Kind mit fünfzehn nicht auf die Schule geht. Sag ihr, dass sie Weihnachten 1939 zu uns kommen kann. Und wenn wir sie mögen und denken, dass sie gut ausgebildet werden kann, kann sie bei uns bleiben.‘ Ich kam dahin und meine Leute waren sehr verärgert darüber. Sie mochten es nicht, weil es das erste Mal war, dass ich fort war, ich sollte ja auf ihren kleinen Sohn aufpassen.

Sybil Hutton war zusammen mit Greta Burkill sehr aktiv im Flüchtlingskomitee in Cambridge. Beide waren mit Professoren der Universität verheiratet, hatten deutsche, ursprünglich auch jüdische Wurzeln und versuchten, den Kindern zu helfen, die für eine weitere Schulbildung, evtl. sogar für die Universität geeignet schienen (vgl. dazu ausführlich Pattenden 2020). In der Erinnerung von Lore Robinson kann man im ersten Satz einen auffälligen Widerspruch, einen paradoxalen Satz finden: „Es war wunderbar, aber ich war sehr unglücklich, weil ich nicht auf die Schule konnte“. In vielen Erzählungen wird die Dankbarkeit, ‚gerettet‘ zu sein, an erster Stelle genannt und erst an zweiter die persönliche Befindlichkeit bzw. in diesem Fall die Enttäuschung darüber, nicht zur Schule gehen zu dürfen.

Wie schwierig die Situation für die Betroffenen und das Lehrpersonal gewesen sein muss, zumal sie oft über keine gemeinsame Sprache verfügten, beschreibt

Ruth L. David. Sie begann, selbst die Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen, da die Lehrer_innen überfordert waren, vor allem nach Kriegsbeginn, als auch englische Kinder aus den Städten evakuiert wurden, um sie vor Luftangriffen zu schützen.

(32) Ruth L. David in Thüne (2019b, S. 163), *Der Wunsch zu verstehen*

RD: Aber ich wollte es [die Aussprache] richtig sagen, die anderen haben alle gesprochen, die haben alles so aufgenommen. Ich wollte wissen, warum man das so sagt.

ET: Hat man es Ihnen erklärt?

RD: Nein, niemand. Das musste ich selber lernen. In der Schule waren sie sehr nett und lieb zu uns, aber es waren zu viele in der Schule, weil die Schule so vollgestopft war mit Kindern aus anderen zerbombten Gebieten. [...]

Indem Ruth L. David sich daran erinnert, ohne zusätzlich Hilfe selber aktiv im Lernprozess geworden zu sein, positioniert auch sie sich mit einer veränderten Agency. Der Spracherwerb wird nicht als reine Anpassung und unbewusstes Lernen verstanden, sondern als ein ständiger Prozess des aktiven Hinterfragens und Konstruierens von Wissen („Aber ich wollte es richtig sagen [...], Ich wollte wissen, warum [...], Das musste ich selber lernen“). Wie schon bei Robinson in Zitat (31) fällt auf, wie David in ihrem Bericht einen Widerspruch weiterentwickelt: Zunächst bewertet sie die allgemeine Situation in der Schule als gut, um dann eine Einschränkung zu machen („es waren zu viele“).

Die Darstellung der eigenen Agency im Lernprozess wird in dem Korpus vor allem von Interviewpartnerinnen betont, wie etwa auch in den folgenden beiden Beispielen. Margot Showman sagt, dass sie keine Hilfe hatte. Dadurch verspürte sie in ihrem späteren Leben immer noch eine sprachliche Unsicherheit²⁹:

(33) Margot Showman in Thüne (2019b, S. 171), *Keine Hilfe*

ET: Haben Sie später Lesen und Schreiben in der Schule gelernt?

MS: Nicht sehr viel. Ich musste es mir selber beibringen. Deshalb habe ich es nicht richtig gelernt [...]. Ich gewöhnte mich daran, Wörter falsch zu benutzen. Niemand hat mir geholfen. In der letzten Klasse setzte ich mich hin und sie legten ein Blatt Papier vor mich. Als alles zu Ende war, war das Blatt genauso, wie sie es mir gegeben hatten: leer. [...] Also, ich verstand eine Menge Dinge, aber ich bemühte mich nicht, sie zu

²⁹Vgl. Showman in Thüne (2019b, S. 218): „Mir waren meine Mängel immer sehr bewusst. Deshalb hab ich nie mit meinen Kindern gesprochen, wie ich es hätte tun sollen. Aber ich habe dafür gesorgt, dass sie nicht mit dem Akzent sprechen, den ich hatte. Deshalb habe ich wenig gesagt, aber ich habe ihnen Bücher gegeben und andere Dinge“.

verbessern. [...] Ich ging zur Schule und war ein Außenseiter. Ich war Deutsche und es war Krieg. [...].

Margot Showman fasst zusammen, wie sie als Kind in der Schule ausgegrenzt wurde („Außenseiter“), weil sie als Deutsche im Krieg stigmatisiert war. Als Außenseiterin blieb sie, vor eine Aufgabe gestellt, passiv, wie gelähmt.

Ähnlich wie Ruth L. David in (32) beschreibt hingegen Bea Green ihr Verhalten:

(34) Bea Green in Thüne (2019b, S. 165), „*Ich werde diese Sprache meistern.*“

Ich kam Ende Juni [1939], da hab ich noch gesagt: ‚Kann ich bitte in die Schule gehen.‘ ‚Na, das lohnt sich net, das sind jetzt nur noch zwei Wochen.‘ ‚Bitte, bitte kann ich in die Schule gehen.‘ Also man hat mir verboten, in die Schule zu gehen. Deshalb wollte ich unbedingt in die Schule gehen. Wahrscheinlich hat sie [die Pflegemutter] mit der *headmistress* gesprochen und die hat gesagt: ‚Ja, sie kommt umsonst, ein paar Tage lang, um sich daran zu gewöhnen.‘ Und die haben natürlich alle diese Schuluniformen gehabt und ich bin mit meinem Dirndl hingekommen. Ging auch. Ich weiß noch genau, wie ich da war. Es war eine kleine Klasse, nur acht Kinder. Also eine Privatschule, nichts Interessantes. Aber ich weiß noch, ich hab mir gesagt: ‚Ich werde diese Sprache meistern.‘ Der Satz ist in meinem Kopf geblieben: ‚Ich werde diese Sprache meistern.‘
And I got it. I love English.

Vergleicht man die Erzählung von Bea Green mit der von Margot Showman (32), wird gerade der Unterschied in der Darstellung der Agency deutlich. Während Green ihre aktive, geradezu kämpferische Seite betont („Ich werde diese Sprache meistern.“), zeigt sich bei Showman die Tendenz zur Anpassung („Also, ich verstand eine Menge Dinge, aber ich bemühte mich nicht, sie zu verbessern.“). Diese Anpassung darf aber nicht als reine Passivität verstanden werden, sondern als eine notwendige Strategie, um in dieser schwierigen Lebensphase zurechtzukommen (vgl. das Zitat 21 von Showman: „Ich war ein folgsames Mädchen. Deswegen kam ich zurecht. [...] Weil ich so folgsam war, verstand ich damals, was es heißt, mit anderen zusammenzuleben“). Man könnte hier von einer Agency der Anpassung sprechen, die nicht nur passiv ist, sondern bewusst auf der Vermeidung von Konflikt beruht, weil der Konflikt für das damalige Mädchen zu komplex gewesen wäre, sprachlich, kulturell und existenziell.

Für ältere Kinder und Jugendliche war die Möglichkeit, eine höhere Schule zu besuchen, tendenziell nicht vorgesehen. Dazu Baumel-Schwartz (2012, S. 125):

The Movement for the Care of Children from Germany argued that [...] most children would become blue-collar workers, something seen as unfair to children from professional and commercial backgrounds in Europe. Ultimately, the largest numbers of

children were either sent to work in agriculture or in factories; only a small number actually received any type of white-collar vocational training.

Beispiele für diese Erfahrungen sind die Berichte von Ben Brettler und Walter Kammerling. Brettler kam mit 13 Jahren nach Großbritannien und fing sofort an, in der Landwirtschaft zu arbeiten, sein Ziel war es, später nach Palästina/Israel auszuwandern. 1941, mit 15 Jahren, kam er nach London und musste für sich selbst sorgen.

(35) Ben Brettler in Thüne (2019b, S. 162), *Englischlernen durchs Kino*

BB: Ich habe kein Englisch gekonnt bis 1941, als ich in London kam. [...] Ich hab vom Kino gelernt, bin viel ins Kino gegangen und habe so Englisch gelernt. [...].

ET: Sie haben tagsüber gearbeitet und abends sind Sie ins Kino gegangen. Haben Sie auch angefangen, zu lesen und zu schreiben?

BB: Englisch schreiben kann ich nicht. Ich habe nie Unterricht gehabt. Aber ich lese natürlich in Englisch und Deutsch.

Ben Brettler konnte seinen Wunsch, nach Palästina/Israel zu emigrieren, nicht verwirklichen und blieb einer von den Jungen, die mit 15 Jahren im Bildungssystem keinen Platz fanden. In seiner Erzählung unterstreicht er seine eigene Initiative, wenn er erzählt, dass er Englisch ohne Unterricht vor allem durch Kinobesuche selbst gelernt und deswegen keinen Akzent habe. („ich hab im Englischen keinen Akzent, weil ich Englisch vom Kino habe“, Thüne 2019b, S. 162).³⁰

Auch Walter Kammerling kam mit dem Kindertransport 1938 nach Großbritannien; da er bereits fünfzehn Jahre alt war, fand sich für ihn keine Pflegefamilie mehr und er wurde nach Irland vermittelt, wo er – wie Brettler – in der Landwirtschaft arbeitete.

(36) Walter Kammerling in Thüne (2019b, S. 150, 174), *Arbeit auf der Farm*

WK: Als wir hierhergekommen sind, sind am Wochenende junge Ehepaare gekommen, auch noch ältere, und haben sich Kinder ausgesucht. Hoch im Kurs standen die sechs-, siebenjährigen Mädels, reizend. Wer will einen fünfzehnjährigen Burschen? Er ist kein Kind und kein Erwachsener. Ich glaube, im Februar oder März 1939 wurde jemand von Nordirland geschickt und die haben drei Fünfzehnjährige für die jüdische Gemeinde in Belfast aufgenommen. Die hat ein Heim gehabt, sie hatten eine Farm, ich glaub, gemietet. Auf der Farm war ich drei Jahre lang und habe dort fleißig gearbeitet. [...].

ET: Hatten Sie noch Englischunterricht?

³⁰Zur Problematik des Akzents vgl. Sonnert und Holton (2006).

WK: Nein, man hat gelesen. Ich hab Kurse besucht in Mathematik, das war fürs Baugewerbe. Irgendwie hat es mir gefehlt, im Jahre 1938 ist ein Befehl erlassen worden, dass die jüdischen Jugendlichen keinen Unterricht erhalten dürfen. Sie werden nicht für die Universität erzogen.

Während Kammerling im ersten Teil seiner Erzählung die emotionale Betroffenheit darüber, dass er nicht zu der Gruppe derjenigen gehörte, die von Pflegeeltern ausgewählt wurden, sehr indirekt ausdrückt – er spricht von sich in der 3. Person Singular („Wer will einen fünfzehnjährigen Burschen? Er ist kein Kind und kein Erwachsener“) und benutzt erst danach wieder das Personalpronomen „ich“ („Auf der Farm habe ich drei Jahre lang gearbeitet“) –, ordnet er im zweiten Teil seine persönliche Situation und Befindlichkeit („Irgendwie hat mir das gefehlt“) in die allgemeinen Maßnahmen ein („1938 ist ein Befehl erlassen worden, dass die jüdischen Jugendlichen keinen Unterricht erhalten dürfen“). Am Ende betont er seinen eigenen Entschluss: Obwohl er auf der Farm arbeitete, besuchte er Kurse, denn „irgendwie hat mir das gefehlt“.

Die Maßnahme, möglichst schnell Tätigkeiten auszuüben, für die es damals in Großbritannien Bedarf gab, betraf Jungen und Mädchen³¹:

In a group of 582 boys, 99 were sent to agriculture, 54 to factory work, 83 to engineering, 45 to metal industry, 24 to furriery, 57 to tailoring, 25 to woodworking, 25 to leatherworking, and 27 to domestic service. [...] Among a survey of 168 girls, 50 were working in a factory, 21 were training as domestics, 45 worked in dressmaking, 25 in hairdressing, 18 were nursery assistants, 6 were being taught tailoring, 2 were being trained as dental nurses, and 1 was studying to be a teacher (Baumel-Schwartz 2012, S. 125).

4.5.2 Wissens- und Bildungsunterschiede

Die zumeist jüngeren Kinder und Jugendlichen kamen mit unterschiedlichem Vorwissen nach Großbritannien und diese Unterschiede zeigten sich auch im Unterricht. Allerdings erinnern sich nur wenige an konkrete Situationen; die folgenden Zitate werfen Licht auf mögliche Probleme.

War oben von den Schwierigkeiten der Verständigung durch die mangelnde Kenntnis des Englischen die Rede, erwiesen sich andere Fremdsprachenkenntnisse als hilfreich, wie bei Gerald Wiener, bei dem Französisch zur Brückensprache wurde:

³¹Vgl. dazu Margot Showman im Interview: „ET: So, at a certain point you learned a profession? MS: No, I never had a profession. I know how to do sew“ (00:36:43.390).

(37) Gerald Wiener in Thüne (2019b, S. 169), *Bildungsvorsprung*

Als ich in Oxford ankam, wusste ich sehr wenig. Wirklich nur ein paar Worte. Ich konnte keinen Satz zustande bringen. Ich hatte ein oder zwei Jahre Französisch in der Schule in Berlin. Deshalb musste ich mit dem Lehrer auf Französisch sprechen, da ich kein Englisch verstand. Es ist lustig, weil der Lehrer meinte, mein Akzent sei so gut. Es ist absurd, weil ich es nicht in Frankreich gelernt hatte, sondern in Deutschland. Der Lehrer ließ mich Französisch vor der Klasse sprechen.

Wiener spricht nicht von sich und seiner Sprachkompetenz, er konzentriert sich auf das Verhalten des Lehrers, der ihn vor der Klasse gelobt und als Beispiel dargestellt hatte. Er beschreibt diese Situation aber aus einer ironisierenden Distanz: Zunächst stellt er die Situation durch das Modalverb „müssen“ so dar, als hätte er nicht aktiv seine Kompetenz gezeigt, sondern erst nach der Aufforderung des Lehrers. Anschließend bewertet er die ganze Situation aus der Perspektive des Erwachsenen als „lustig“ und „absurd“, so als würde er sie in ihrer Bedeutung herunterspielen und dadurch seine eigene Kompetenz ‚verkleinern‘. Man könnte darin eine Form des Asteismus erkennen, d. h. einer Redefigur des Herabspielenden, ironischen Sprechens (vgl. dazu Schenkeveld 1992, S. 1132).

Anders stellt sich die Situation dar, wenn das vorhandene Wissen der Kinder von den Lehrer_innen nicht richtig verstanden und anerkannt wird. Ein Beispiel dafür erzählt Francis Deutsch:

(38) Francis Deutsch in Thüne (2019b, S. 157), *Unterschiede in der Didaktik*

Das einzige Problem war Mathematik. Ich habe immer noch ein starkes Gefühl, dass ich da falsch behandelt wurde. Wir mussten teilen. Ich machte den kurzen Weg, wie man das in Deutschland im Kopf ausrechnet, davon abzieht. Und die Lösungen wurden alle als falsch erklärt, obwohl ich die richtige Antwort hatte, weil die hier die lange Division machten, wo man das aufschreibt und dann abzieht, viel länger. Dass man das abkürzen kann, kam nicht im Unterricht.

An das „starke Gefühl“, falsch behandelt worden zu sein, kann sich Deutsch noch heute erinnern. Bezogen auf die Unterrichtssituation, beklagt er die damit verbundene Ungerechtigkeit (die „Lösungen wurden alle als falsch erklärt“) und die Unmöglichkeit, den alternativen Lösungsweg verständlich zu machen. Deutsch benutzt aber eine passive Konstruktion, ohne ein Agens zu nennen, d. h. die Lehrperson. Die Gegenüberstellung von der „langen Division“ und der Möglichkeit, die Methode „abzukürzen“, enthält implizit eine Kritik am Unterricht („kam nicht im Unterricht“), aber nicht an einer Person.

Der Mathematikunterricht war auch für Stella Shinder ein Problem. In ihrem Bericht betont sie zwar, wie sie von ihrer Lehrerin schulisch gefördert wurde und es schaffte, auf „eine gute high school“ zu kommen, dann aber von der Mathematiklehrerin anders eingeschätzt wurde.

(39) Stella Shinder in Thüne (2019b, S. 160), *Dies Kind ist geistig behindert*

Sie [die Lehrerin] war sehr gut zu mir und wollte, dass ich damals was man das *Eleven Plus* nennt, ein Examen mache, damit man in eine höhere Schule kommt. Ich bestand das Examen und bekam einen Platz in einer Schule in Ely, Cambridgeshire, eine gute *high school*. [...] Also ich konnte rechnen, *ordinary arithmetic, but no higher mathematics*, keine Algebra, keine Geometrie. Ich bin in diese Klasse gekommen, da war die Lehrerin und ich hab da gegessen und konnte nicht folgen. Da hat sie im Lehrerzimmer gesagt: ‚This child is mentally retarded.‘ Sie lachten, weil ich die Beste in Englisch und Geschichte war.

Im Gegensatz zu Francis Deutsch fehlten Stella Shinder Vorkenntnisse, um dem Unterricht folgen zu können („ich konnte rechnen, *ordinary arithmetic, but no higher mathematics*“). Shinder spricht zwar von der Lehrerin, beschwert sich aber nicht darüber, dass diese sie nicht unterstützte, die mangelnden Kenntnisse auszugleichen („da war die Lehrerin und ich hab da gegessen und konnte nicht folgen“) und stattdessen falsch einschätzte („This child is metally retarded“). Shinder konstruiert nun auf der Textebene einen starken Gegensatz: Da sie in den Fächern Englisch (!) und Geschichte die Beste war, nehmen die anderen Lehrer_innen das Urteil der Kollegin nicht ernst („sie lachten“). Interessant ist, dass Shinder nicht ihre eigene Meinung einbringt und die Situation klärt, sondern die Reaktion Dritter beschreibt (die Kolleg_innen im Lehrerzimmer). Ähnlich wie schon Wiener (Bsp. 37) nimmt Shinder eine ironische Erzählhaltung ein, indem sie die Einschätzung der Lehrerin („mentally retarded“) und ihre tatsächliche Kompetenz („die Beste“) gegenüberstellt. Diesen inhaltlichen Gegensatz betont sie nicht durch eine rhetorische formale Gestaltung (syntaktisch oder lexikalisch), sondern lässt ihn von der Hörerin schließen: Wenn es stimmt, dass sie die Beste im Englischen und in Geschichte ist, dann kann sie nicht „mentally retarded“ sein.

Mit der Erfahrung, im Englischunterricht die Beste in der Klasse sein, stand Shinder nicht allein. Bei vielen Kindern war der verständliche Wunsch, Englisch zu lernen, so groß, dass sie darin sogar größere Erfolge in der Schule hatten als die einheimischen Schüler_innen (vgl. dazu auch die Beispiele in Craig-Norton 2019).

(40) Eve Slatner in Thüne (2019b, S. 173), „*Ich konnte besser Englisch als die Engländer.*“

Als ich dann in die normale Schule ging, die englische, ich war fünf, konnte ich lesen, ich konnte besser Englisch als die Engländer. Das ist wirklich meine Muttersprache.

Dadurch machten besonders die jüngeren Kinder eine identitätsstiftende Erfahrung („Englisch [...] ist wirklich meine Muttersprache“), die ihr Selbstwertgefühl stärkte.

4.5.3 Reaktionen von Mitschüler_innen und Selbstwahrnehmung

Wie verhielten sich gleichaltrige Kinder und Jugendliche zu den jüdischen Migrantenkindern in dieser Situation? Günter Treitel berichtet von zwei Reaktionsweisen:

(41) Günter Treitel in Thüne (2019b, S. 155), *Kinder in der Nachbarschaft und in der Schule*

Als ich hier in England eingeschult wurde, hatten wir Bedenken, denn zu der Zeit, wo wir nicht in die Schule gehen konnten, sind wir manchmal in Wimbledon in London gewesen, da waren die Kinder der Nachbarschaft nicht sehr freundlich zu uns. Und wir hatten Bedenken, was auf der Schule passieren könnte. In der Schule waren die Kinder aber sehr freundlich. Der Grund dafür muss gewesen sein, dass der Schuldirektor den Kindern gesagt hat, dass diese Kinder nicht die Deutschen waren, die sich nicht sehr gut benehmen.

Diese für die jüdischen Kinder schmerzhaft Erfahrung, mit Nazideutschen identifiziert zu werden, zeigte sich auch nach dem Krieg.

(42) Vernon Reynolds in Thüne (2019b, S. 155), *Unterschiede in der Kleidung*

VR: [...] sie wussten es, weil ich deutsche Kleider hatte. Meine Mutter hatte kein Geld. Aber in Deutschland hatten wir Geld in der Hannoverschen Bank und wir konnten nur in Hannover kaufen. 1949 zum ersten Mal, da habe ich alle Kleider gekauft. Aber sie waren nicht richtig für England. Und die Kinder haben mir gesagt: ‚*Why are you wearing those funny clothes?*‘ [Warum trägst du diese komischen Kleider?] Das war sehr schwierig, das zu erklären. Warum ich diese Kleider gekauft hatte, das verstanden sie nicht. In der Schule hatte ich Freunde und Feinde unter den Jungen. Die Feinde, die unangenehmen Jungen, nannten mich Nazi. Das war schlecht. Ich mochte es nicht, Nazi genannt zu werden.

Die Gleichsetzung der jüdischen Kinder und Migrant_innen mit Nazideutschen noch nach dem Krieg muss eine bittere Erfahrung gewesen sein, denn sie ging einher mit dem langsam sich konstituierenden Wissen über die *Shoah*, den Verlust von Familie und Besitz. Vor diesem Hintergrund ist die Abkehr von einer Sprache und Kultur, die die jüdischen Kinder und Jugendlichen nur z. T. noch kennengelernt haben bzw. durch die sie Diskriminierung und Verfolgung erfahren haben, nicht nur verständlich, sondern eine nahezu unausweichliche Reaktion ebenso wie die Anpassung an die Sprache und Kultur in Großbritannien. Viele waren deshalb sehr glücklich über die Annullierung der Unterschiede in Bezug auf die Kleidung, die durch die obligatorische Schuluniform geschah. So berichtet Margarete von Rabenau (in Thüne 2019b, S. 158): „Oh ja, die Schuluniform war wunderbar. Ich war genau wie die andern. Das war ich sonst nie gewesen. Das war eine große Befreiung. Da war kein Unterschied und das war so wunderbar.“

Ein weiterer Aspekt soll hier kurz angesprochen werden: die religiöse Erziehung der Kinder. Dass bei etlichen jüdischen Kindern die Ankunft in Großbritannien auch zu einer veränderten religiösen Erziehung führen konnte, beschreibt Baumel-Schwartz (2012, Kap. 5) ausführlich. Nicht immer konnten die früheren familiären Orientierungen berücksichtigt werden. Das war auch die Erfahrung von Michael Brown:

(43) Michael Brown in Thüne (2019b, S. 140–141), „*Sie schickten mich in die jüdische Schule.*“

ET: Also wurden Sie von ihnen [den Pflegeeltern] religiöser erzogen als von Ihren Eltern?

MB: Ganz genau. Sie waren beide sehr religiös, besonders die Frau. Ich glaube, sie gingen jede Woche in die Synagoge und an den jüdischen Feiertagen. Sie schickten mich in die jüdische Schule, um alle jüdischen Traditionen zu befolgen.

4.6 Abschließende Überlegungen

Die Erinnerungen der Interviewten an die Zeit vor der Migration bzw. dem Kindertransport zeigen ihre psychische Belastung durch das Zerschneiden von Freundschaften, die durch Einschränkung von Bewegung und Freizeitmöglichkeiten sowie Diskriminierungs-, Demütigungs- und Ausgrenzungserfahrungen gekennzeichnet war (vgl. dazu z. B. Huber 2009). Viele mussten erkennen, dass auch ihr Zuhause keinen sicheren Ort mehr bildete, ihre Eltern bzw. andere Erwachsene zutiefst verunsichert und ihre Handlungsmöglichkeiten extrem eingeschränkt waren. Gerade weil die Eltern ihre Kinder schützen wollten, wurden auch

erklärende Gespräche weniger; die Kinder wurden mit angstmachenden Themen konfrontiert³² und mussten lernen, ihre Gefühle zu verstecken.³³

Diese traumatisierenden Erlebnisse vor der Migration bildeten die Ausgangsbasis für die neuen Erfahrungen in Großbritannien. Der Kindertransport selber war bei vielen mit einem Gefühl der Befreiung, sogar des Abenteuers verbunden. In den einzelnen Erinnerungen wird deutlich, wie tief der Bruch zwischen den beiden Welten war und wie groß der Wunsch, die Erfahrungen in Nazi-Deutschland bzw. Österreich hinter sich zu lassen bzw. zu vergessen. Auch in Großbritannien wussten die Kinder in der Zeit des Kriegs nicht, was genau in Deutschland und Österreich geschah, wie es ihren Familien ging; in der Schule wurde nicht darüber geredet (vgl. Koschland in Thüne 2019b, S. 172).

Viele der Antworten zeigen, dass die Interviewten als Kinder und Jugendliche eine neue Agency entwickelt hatten, in der sie sich als allein, aber als selbstbestimmter als vorher beschreiben. Ein Aspekt dieses Erwachsenwerdens bestand darin, die Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen, vor allem dann, wenn in den Lernkontexten wenig Unterstützung gewährleistet wurde. Aber auch die Anpassung kann als besondere Form der Agency gelesen werden, die nicht rein passiv zu verstehen ist, sondern als eine bewusste Strategie, um in dieser völlig neuen Situation zurechtzukommen (vgl. Bspl. 21 und 33 von Margot Showman).

In diesem Kontext waren die Initiativen und das unterstützende Handeln von Einzelnen oft ausschlaggebend. Trotz der grundsätzlichen Tendenz, Kinder und Jugendliche möglichst bald in den Arbeitsmarkt zu überführen, war das persönliche Engagement von Lehrer_innen ausschlaggebend, einige für eine höhere Schule zu qualifizieren. Um die damit verbundenen Kosten zu decken, war meistens private Förderung notwendig. Wenn diese vorlag, konnten einige Kinder und Jugendliche unterbrochene Bildungswege weiterverfolgen bzw. die durch ihre Herkunft internalisierten Bildungsaspirationen zum Teil umsetzen. Doch selbst wenn es immer wieder solche Unterstützung gab oder Phasen, in denen positive Erfahrungen vorherrschten, waren sie – vor allem wenn Pflegefamilien und/oder Heime mehrmals gewechselt werden mussten – nicht von Dauer, konnten von

³²„Kinder hörten Worte wie Lager, Razzia, Dachau, Flüchtling, Transporte und hatten Angst. Sie erlebten die immer wieder geführten Gespräche innerhalb der Familien, ob man bleiben oder gehen soll“ (Wexberg-Kubesch 2018, S. 227).

³³ET: Haben Sie das Gefühl gehabt, Sie sind fremd, haben Ihnen die Eltern gefehlt?
KL: Bestimmt haben die gefehlt. Aber, wie ich schon sagte, ich habe immer alles akzeptiert. *Things happen. Get on with it.* Ich versuche nie, zurückzuschauen, und auch arbeitsmäßig habe ich immer gesagt: ‚Das ist passiert. Das ist Vergangenheit. Jetzt muss man dies tun, das tun‘ (Keith Lawson in Thüne 2019b, S. 186).

schlechteren Erfahrungen abgelöst und überschattet werden und dadurch das Gefühl der Unsicherheit vertiefen. Es war schwierig, kontinuierliche und stabile Beziehungen zu entwickeln.

In den Interviews werden einzelne Probleme und Erfahrungen jeweils anders beleuchtet, es ergeben sich Einblicke, die nicht immer übertragbar sind, aber ein Licht auf die Komplexität der gesamten oft widersprüchlichen und schwer vorhersehbaren Situation werfen. Über viele Jahrzehnte haben die Kinder und Jugendlichen des Kindertransports nahezu vollkommen geschwiegen – eine Ausnahme bildete die Sammlung von Gershon (1966), in der die Berichte jedoch noch anonym sind. Man konzentrierte sich darauf, die Erinnerungen von anderen Opfern der *Shoah*, früheren Generationen, aufzuarbeiten. Erst ab dem 1. Kindertransporttreffen 1989³⁴ begannen die „Kinder“ – wie sie sich weiter nennen –, ihre Erfahrungen öffentlich zu machen, was ein Impuls dafür gewesen sein mag, auch innerhalb der Familien das Thema anzusprechen.³⁵ Die Erinnerungen der Kinder und Jugendlichen wuchsen dann weltweit zu einem übergeordneten kulturellen Narrativ (vgl. etwa den Film *Into the Arms of Strangers: Stories of the Kindertransport* aus dem Jahr 2000). Besonders in Großbritannien ist der Ausdruck der Dankbarkeit so, dass er auch in den individuellen Erinnerungen metaphorische Form annimmt, z. B. in Treitel's Sinnbild der blühenden Osterglocken bei der Ankunft (siehe Beispiel 18). Dazu sagt die Psychotherapeutin Ruth Barnett, die selber mit vier Jahren nach Großbritannien gekommen ist:

Wir dürfen zum Beispiel den ausgewählten Bildern von den Kindertransport-Kindern, die damals [1938/1939] in den britischen Medien gezeigt wurden, nicht trauen. Bilder, die die romantisierte Geschichte einer Rettung zu vermitteln suchten – ausgesuchte Ausschnitte von lächelnden Kindern, die von freundlichen Polizisten an die Hand genommen wurden – und die in die faktische Geschichte des Holocausts eingegangen sind. Soweit ich weiß, war damit dieser Teil der Nachrichtensendung abgeschlossen.

³⁴Vgl. die Textsammlung von Leverton und Lowenthal (1990) und die Überlegungen von Suleiman (2002, S. 286): „[...] individuals who until then may not have considered their childhood traumas as anything other than personal (if they considered them at all) could see them in a new light: as part of a collective experience. Theirs might then be called a ‘delayed’ generational consciousness, as evidenced by the multiplication of organized groups and reunions as well as by the outpouring of written and oral remembrances over the past two decades. We might even speak of a collective project, or at least a widely shared one, in this generational group: to acknowledge their childhood traumas, often denied in their desire for ‘normalcy’ after the war, and to transmit their memories of that time to subsequent generations“.

³⁵Vgl. dazu Barnett (2003); dass die traumatischen Erfahrungen oft immer noch andauern und die Nachfolgenerationen beeinflussen, bestätigt noch 2018 Sutherland.

Kinder in Sicherheit gebracht – Ende der Geschichte. Doch für die Kindertransport-Kinder war es keineswegs das Ende der Geschichte. Sie alle waren tief greifend und unwiderruflich verletzt worden, was sie oder ihre Sorgeberechtigten zu der damaligen Zeit allerdings nicht begriffen. Ihr Trauma war, ihre Eltern, ihr Land, ihre Sprache und so ziemlich alles, was ihnen vertraut war, verloren zu haben, jetzt mussten sie sich an ganz neue Gegebenheiten gewöhnen, die für einige verwirrend, für andere beängstigend waren. Ihr Leben ging weiter, für immer verändert, dessen wurden sich viele jedoch erst sehr viel später bewusst (Barnett 2003, S. 157).

Wenn Erfahrungen der Ausgrenzung, des Unverstanden-Seins, des Ausgelacht-Werdens, Gefühle der Frustration und Angst in den Interviews vorkommen, dann geschieht das oft nur episodenhaft oder bei genauerem Nachfragen. ‚Heimweh‘ wird als ‚normal‘ verstanden und nicht weiter besonders betont (vgl. Malet und Grenville 2002). Die einzelnen Episoden zeigen, wie viel Resilienz viele Kinder erworben haben.

Das Alter der Kinder des Kindertransports lag zwischen vier und sechzehn Jahren, etliche konnten also ihre Erfahrungen und Gefühle noch nicht ausreichend in Worte fassen (abgesehen von den sprachlichen Kompetenzen). In den Interviews, die mit großem zeitlichem Abstand stattfinden, rahmen sie ihre kindlichen Erinnerungen aus der Perspektive der erwachsenen Personen, die sie inzwischen geworden sind. Diese Bewertungen und Erklärungen sind in ihrer kulturellen Identität verankert, die sie im Laufe der Jahrzehnte entwickelt haben und die auch von den die einzelnen Erfahrungen überbrückenden kulturellen Narrativen des Kindertransports in Großbritannien geprägt sind. Das zeigt sich in verschiedenen Aspekten: Zunächst unterstreichen sie, dass sie als Kinder ‚dazugehören‘ wollten und dieser Wunsch ihr gesamtes Leben geprägt hat:

(44) Gerald Wiener in Thüne (2019b, S. 169), „*Ich wollte Brite werden.*“

Ich hab Deutschland verlassen, als ich zwölf Jahre alt war. Und ich kam nach Oxford und wollte nicht Deutsch sprechen, ich wollte alles vergessen über Deutschland. Vielleicht fünfundzwanzig oder dreißig Jahre lang war ich total anti-deutsch. Ich wollte Brite werden. Nichts anderes.

Gleichzeitig betonen einige, dass sie nur eine geringe Prägung durch die deutsche Kultur erfahren haben:

(45) Margarete von Rabenau in Thüne (2019b, S. 187), *Wenig deutsche Kultur*

MR: Man wollte sich ganz und gar identifizieren. Man wollte nicht schon wieder anders sein. [...]

ET: Sie haben vielleicht die deutsche Kultur nicht so kennengelernt?

MR: Das wollte ich gerade sagen. Meine Eltern waren wahnsinnig begeistert von der deutschen Kultur und sie waren so tief darin verwurzelt. Literatur, Musik. Die haben nicht viel anderes kennengelernt. Es war ihnen sehr, sehr wertvoll. Aber davon habe ich eben, abgesehen von dem, was ich von meinen Eltern so mitgekriegt hab, das hab ich mitbekommen.

Margarete von Rabenau spricht auch hier wieder nur ganz indirekt von sich, indem sie zweimal das allgemeine „man“ benutzt („Man wollte“). Sie zählt sich zu der Gruppe, die nicht viel von der deutschen Kultur bewahrt hat. Als Kind wollte sie „nicht schon wieder anders sein“ (wie es ihr als Jüdin in Nazi-Deutschland widerfahren war), als Erwachsene sieht sie, dass sie von der deutschen Kultur, in der ihre Eltern „so tief verwurzelt“ waren, nicht viel mitbekommen hat. Deswegen konnte sie sie nicht bewahren und in ihre neue Lebenswelt transferieren.³⁶

Die Erzählungen sind im Gesamtblick oft nicht sehr ausführlich, die Sprecher_innen halten sich zurück, nehmen eine berichtende Haltung ein, aus der sie möglichst neutral die Ereignisse wiedergeben, weniger die individuellen Erfahrungen, Eindrücke und vor allem Emotionen hervorheben. Sprachlich zeigt sich dies darin, dass sowohl die schmerzhaften als auch die positiven Emotionen/Erinnerungen nicht problematisiert werden (so etwa Lore Robinson in Beispiel 31: „Es war wunderbar, aber ich war sehr unglücklich“), heruntergespielt oder gar ironisiert werden (so etwa Gerald Wiener in Beispiel 37). Nur in wenigen Interviews wird die Auswirkung der Erfahrung des Kindertransports in ihrer emotionalen Bedeutung für das gesamte Leben so deutlich angesprochen, wie Bea Green es tut:

(46) Bea Green in Thüne (2019b, S. 195), *Angst zu lieben*

Vielleicht hab ich Angst gehabt, jemanden zu lieben. Ich glaub, mit der Auswanderung war ich nicht nur geografisch vom ursprünglichen Leben weg, sondern ich hab umschalten müssen. Das ist der beste Ausdruck, den ich kenn. Und das Zurückschalten kam erst, wie ich nach Lima gekommen bin, um mit meinen Eltern zu leben. Da war die Beziehung nicht wie ursprünglich, weil ich doch erwachsen war. Aber doch was Wunderbares, das mir irgendwie wahrscheinlich doch gefehlt hat.

Die zentrale Metapher in diesem Abschnitt, das ‚Umschalten‘, steht für die Erfahrung der emotionalen Distanz, des Mangels von Nähe, die zu einer ‚anderen‘

³⁶Rabenau, die aufgrund ihrer besonderen Lebensgeschichte (sie lebte in den 1960er-Jahren mit ihrer Familie einige Jahre in Berlin) beide Sprachen, Deutsch und Englisch, sehr gut beherrscht, ist in dem Interviewkorpus ein ungewöhnlicher Fall für hohe Sprachbeherrschung bei gleichzeitigem Kulturverlust. Dies macht alles in allem den größten Unterschied zu den von Anne Betten (1995) interviewten Jeckes aus.

Identität geführt hat, einer, die „Angst gehabt hat, jemanden zu lieben“. Erst später, als Bea Green als Erwachsene nach einer Trennung ihre Eltern wiedertrifft, kommt es zum „Zurückschalten“, d. h. für sie eröffnet sich wieder, wenn auch verändert, die Möglichkeit, intensive Gefühle zuzulassen, die ihr bisher „irgendwie wahrscheinlich doch gefehlt“ hatten. Die Vagheitsindikatoren in ihrem letzten Satz („irgendwie wahrscheinlich“) scheinen ihre starke Aussage etwas abzuschwächen, mit der gereihten Modalpartikel „doch“ appelliert sie aber an Konsens. Green ist eine der wenigen, die die Chance hatten, den Eltern auf diese Weise wieder zu begegnen und so Teile ihres Lebens zusammenzufügen.

4.7 Kurzbiographien der hier zitierten Interviewpartner_innen

Ruth Barnett (geb. Michaelis), *1935 in Berlin; 1939 mit älterem Bruder mit dem Kindertransport zuerst zu Pflegefamilie in Schottland, dann wechselnde Pflegefamilien und Heime, Vater emigriert nach Shanghai, Mutter in Deutschland, 1949 nach Deutschland zu den Eltern, 1950 zurück nach Großbritannien, Landwirtschaftsstudium, anschließend Ausbildung als Lehrerin, dann Psychotherapeutin, heute in London. Autobiographie: *Person of No Nationality: A Story of Childhood Loss and Recovery* (2010).

Ursula Beyrodt (geb. Blankenburg), *1932 in Küstrin (damals Neumark, Deutsches Reich, heute Kostrzyn nad Odrą, Polen); zusammen mit älterer Schwester 1939 mit dem Kindertransport in jüdisches Heim in Blackpool; Vater überlebt Theresienstadt, Mutter in Hannover; 1947 zurück nach Hannover, Jura-Studium, Beamtin, heute in Hannover.

Leslie Baruch Brent (ehem. Lothar Baruch), *1925 in Köslin (damals Westpommern, Deutsches Reich, heute Koszalin, Polen); † 2019 in London; 1938 mit dem Kindertransport zuerst nach Dovercourt, dann *Bunce Court School*, Eltern und Schwester in der Shoah umgekommen; Professor für Immunologie an der Universität London. Autobiographie: *Sunday's child? A Memoir*. 2009, dt. *Ein Sonntagskind? Vom jüdischen Waisenhaus zum weltbekannten Immunologen* (2009).

Ben Brettler (ehem. Baruch Benedikt Littmann), *1925 in Kolomea (damals Kołomyja, Polen, heute Kolomyja, Ukraine); 1938 mit dem Kindertransport zuerst nach Devon, dann London, Familie in der Shoah ermordet; Textilhändler, heute in Manchester.

Michael Brown (ehem. Franz Michael Schlesinger), *1930 in Breslau (damals Schlesien, Deutsches Reich, heute Wrocław, Polen); 1939 (mit jüngerer Schwester) mit dem Kindertransport nach Liverpool, ein Großteil der Familie in der Shoah ermordet; Sprachenstudium, staatl. gpr. Bilanzbuchhalter, heute in London. Autobiographie: *Moving on. My Journey Through Life. The Memoirs of Michael Brown* (2016), dt. „*Es war eine recht unruhige Reise*“. *Von Franz Michael Schlesinger zu Michael Brown* (2017).

Rosemarie Cawson (geb. Rosemarie Beer), *1924 in Wien; 1938 allein nach Großbritannien in eine Privatschule in Berkshire, älterer Bruder nach Palästina/Israel, Eltern in der Shoah umgekommen; Studium in Reading, Lehrerin, später international beim British Council, heute in Torquay.

Ruth Danson (geb. Ruth Gottliebe Boronow), *1924 in Breslau (damals Schlesien, Deutsches Reich, heute Wrocław, Polen); 1938 allein nach Großbritannien in die *Bunce Court School*, Eltern und Bruder ebenfalls nach Großbritannien, verschiedene Tätigkeiten (Damenschneiderin, Sekretärin von Anna Freud), heute in London.

Ruth Luise David (geb. Oppenheimer), *1929 in Frankfurt/M., † 2020 in Leicester; 1939 mit dem Kindertransport zuerst nach Tynemouth, eine Schwester kommt später ins UK, weitere Geschwister emigrieren nach Argentinien und Frankreich, Eltern in der Shoah umgekommen; Fremdsprachenstudium, Französisch-, später auch Deutschlehrerin. Autobiographie: *A Child of Our Time. A Young Girl's Flight from the Holocaust* (2003); dt. *Ein Kind unserer Zeit* (1996).

Francis Deutsch (ehem. Alfred Deutsch), *1926 in Wien, † 2020 in London; 1939 mit dem Kindertransport nach London, dann Bristol, Mutter und Verwandte in der Shoah umgekommen; Rechtsanwalt (Fachgebiet: Asylrecht).

Bea Green (geb. Maria Beate Siegel), *1925 in München; 1939 mit dem Kindertransport nach Brasted/Sevenoaks (Kent) zu Pflegeperson, älterer Bruder nach Liverpool, Eltern emigrieren nach Peru, dann Lima, BG lebt später einige Zeit bei ihnen; Fremdsprachenstudium, Deutsch- und Englischlehrerin im In- und Ausland, heute in London.

Herbert Haberberg, *1924 in Brambauer/Lünen, † 2021 in London; 1939 mit jüngerem Bruder mit dem Kindertransport zuerst nach Hertfordshire, dann verschiedene Heime, Familie in der Shoah umgekommen; Exportmanager.

Walter Kammerling, *1923 in Wien, † 2021 in Bournemouth; 1938 mit dem Kindertransport nach Dovercourt, dann Arbeit auf Farm in Nordirland, Familie in der Shoah umgekommen; verheiratet mit Herta Kammerling (aus Wien mit Kindertransport ins UK), mit Familie 1945 nach Österreich, Ende der 1950er-Jahre zurück nach Großbritannien, Ingenieur.

Bernd Koschland, *1931 in Fürth; 1939 mit dem Kindertransport zuerst nach Margate, Schwester kommt ein paar Monate später, mehrere Heime und Pflegefamilien, Familie in der Shoah umgekommen, Rabbi, Lehrer, heute in London.

Keith Lawson (ehem. Kurt Lazarus), *1925 in Berlin, † 2017 in Glatton/Huntingdon; 1939 mit dem Kindertransport nach Suffolk in Heim, dann Arbeit in der Landwirtschaft, Eltern in der Shoah umgekommen; Manager.

Margarete von Rabenau (geb. Abrahamson), *1926 in Berlin; 1939 mit älterer Schwester mit dem Kindertransport nach East Sussex, wechselnde Pflegepersonen, Eltern sterben durch Bomben in Berlin; Psychiatrische Sozialarbeiterin, heiratet Pastor von Rabenau, in den 1960er-Jahren mit Familie in einer Gemeinde in Berlin, dann in der Evangelischen Gemeinde in Cambridge, heute in Cambridge.

Vernon Reynolds (ehem. Werner Rheinhold), *1935 in Berlin; 1939 mit Mutter (als *domestic*) nach Großbritannien, wächst zuerst bei Quäkern in Mudeford (Dorset) auf, zwei ältere Geschwister kommen mit dem Kindertransport, Teile der Familie in der Shoah umgekommen; Professor für Anthropologie in Oxford, heute in Alfriston (Sussex).

Lore Robinson (geb. Michel), *1924 in Köln; 1939 mit dem Kindertransport nach London, dann Cambridge, älterer Bruder auch ins UK, Mutter stirbt in Bergen-Belsen, Vater überlebt; Krankenschwester, heute in London.

John Ruppín, (ehem. Hans Ruppín), *1932 in Bunzlau (damals Niederschlesien, Deutsches Reich, heute Bolesławiec, Polen); 1939 mit dem Kindertransport nach London im Heim, dann wechselnde Pflegefamilien, Familie in der Shoah umgekommen; selbstständiger Kaufmann, heute in Longstanton.

Stella Shinder (geb. Orbach), *1928 in Chemnitz; der Familie gelingt es, über Prag nach Großbritannien zu emigrieren, verschiedene Tätigkeiten, heute in London.

Margot Showman (geb. Feigmann), *1930 in Bochum, † 2018 in Manchester; 1938 mit dem Kindertransport nach Manchester, Familie – bis auf einen Bruder in Israel – in der Shoah umgekommen; Schneiderin, verheiratet, Kinder.

Eva Shrewsbury (geb. Eva Bettina Goldschmidt), *1930 in Frankfurt, † 2017 in Tighnabruaich (Schottland); 1939 mit jüngerem Bruder mit dem Kindertransport nach Marple/Cheshire, Eltern gelingt die Emigration nach Großbritannien, studierte Naturwissenschaften, Lehrerin.

Eve Slatner, *1935 in Zlín (damals Tschechoslowakei, heute Tschechien); 1939 mit dem Kindertransport zuerst nach London, dann mit Eltern, denen die Emigration gelingt, in Marple/Cheshire, später geht die Familie in die USA, Schauspielerin, heute in Berlin.

Günter Heinz Treitel, *1928 in Berlin, † 2019 in Oxford; 1939 mit dem älteren Bruder mit dem Kindertransport nach London, Eltern und Schwester gelingt die Emigration nach Großbritannien, Jura-Professor in Oxford.

Gerald Wiener (ehem. Horst Gerhard Wiener), *1926 in Küstrin (damals Neumark, Deutsches Reich, heute Kostrzyn nad Odrą, Polen); 1939 mit dem Kindertransport zuerst in Margate, dann Oxford, mehrere Pflegepersonen, Mutter gelingt die Emigration nach Großbritannien, Vater in Shanghai, später USA; Professor für Tiergenetik an der Universität Edinburgh, heute in Inverness; Biographie: Margret M. Dunlop: *Goodbye Berlin. The biography of Gerald Wiener* (2016).

Literatur

- Abbey, William, Charmian Brinson, Richard Dove, Marian Malet, und Jennifer Taylor. 1995. *Between two languages. German-speaking exiles in Great Britain*. Stuttgart: Heinz Akademischer Verlag.
- AJR. 2020. Refugee voices. The testimony archive of the Association of Jewish Refugees. *AJR Refugee Voices*. <https://www.ajrrefugeevoices.org.uk>. Zugegriffen: 25. Juni 2020.
- Bamberg, Michael. 1999. Is there anything behind discourse? Narrative and the local accomplishment of identities. *Challenges to Theoretical Psychology* 67: 220–227.
- Barnett, Ruth. 2003. Familiengedächtnis. Erste und zweite Generation in der therapeutischen Praxis. In *Die Kindertransporte 1938/39, Rettung und Integration*, Hrsg. Wolfgang Benz, Claudia Curio, und Andrea Hammel, 156–170. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Barnett, Ruth. 2010. *Person of no nationality: A story of childhood loss and recovery*. London: David Paul.
- Baumel-Schwartz, Judith Tydor. 2012. *Never look back. The Jewish refugee children in Great Britain 1938–1945*. West Lafayette: Purdue University Press.
- Benz, Wolfgang, Claudia Curio, und Andrea Hammel, Hrsg. 2003. *Die Kindertransporte 1938/39, Rettung und Integration*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Berth, Christiane. 2005. *Die Kindertransporte nach Großbritannien 1938/39. Exilerfahrungen im Spiegel lebensgeschichtlicher Interviews*. München: Dölling und Galitz.
- Betten, Anne. 1995. *Sprachbewahrung nach der Emigration – Das Deutsch der 20er Jahre in Israel*. Unter Mitarbeit von Sigrid Graßl. Tübingen: Niemeyer.
- Brizíc, Katharina. 2007. *Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Bundesarchiv. o. J. Die Abschiebung polnischer Juden aus dem Deutschen Reich 1938/1939 und ihre Überlieferung. Bundesarchiv. <https://www.bundesarchiv.de/gedenkbuch/zwangsabweisung.html.de?page=1>. Zugegriffen: 25. März 2020.
- Busch, Brigitta. 2013. *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Busch, Brigitta, und Luise Reddemann. 2013. Mehrsprachigkeit, Trauma und Resilienz. *Zeitschrift für Psychotraumatologie, Psychotherapiewissenschaft, Psychologische Medizin* 11 (3): 23–33.

- Craig-Norton, Jennifer. 2019. *Contesting Memory: New Perspectives on the Kindertransport*. Bloomington: Indiana University Press.
- Curio, Claudia. 2006. *Verfolgung, Flucht, Rettung: Die Kindertransporte 1938/39 nach Großbritannien*. Berlin: Metropol.
- Derrida, Jacques. 1997. Die Einsprachigkeit des Anderen oder die Prothese des Ursprungs. In *Die Sprache der Anderen*, Hrsg. Anselm Haverkamp, 15–41. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Duranti, Alessandro. 2004. Agency in Language. In *A companion to linguistic anthropology*, Hrsg. Alessandro Duranti, 451–474. Malden: Blackwell.
- Eppler, Eva. 2010. *Emigranto: The syntax of German-English code-switching*. Wien: Braumüller.
- German Jewish Aid Committee. ca. 1938. *Helpful Information and Guidance for Every Refugee*. (Broschüre). German Jewish Aid Committee, Jewish Board of Deputies: London.
- Gershon, Karen, Hrsg. 1966. *We came as children. A collective autobiography*. London: Victor Gollancz Ltd.
- Göpfert, Rebekka. 1999. *Der jüdische Kindertransport von Deutschland nach England 1938/39. Geschichte und Erinnerung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Guske, Iris. 2009. *Trauma and attachment in the kindertransport context*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Guske, Iris, und Nils Guske. 2012. Fading childhood memories of World War II. displacement: Appropriation, non-appropriation, and misappropriation. In *War and displacement in the twentieth century global conflicts*, Hrsg. Sandra Barkhof und Angela K. Smith, 224–246. London: Routledge.
- Hasslauer, Steffen. 2016. Fluchterlebnisse und ihr sprachlicher Ausdruck. Untersuchungen zu Agency, Emotionen und Perspektivierung in den Erzählungen zweier jüdischer Emigrantinnen. In *Emotionsausdruck und Erzählstrategien in narrativen Interviews. Analysen zu Gesprächsaufnahmen mit jüdischen Emigranten*, Hrsg. Simona Leonardi, Eva-Maria Thüne, und Anne Betten, 201–230. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Huber, Carolin. 2009. *Jüdische Kindheit und Jugend im nationalsozialistischen Deutschland. Eine vergleichende Studie für die Städte Düsseldorf und Essen*. (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.).
- Jekkes Engaged Worldwide in Social Networking. o. J. JEWES – Jekkes Engaged Worldwide in Social Networking. Facebook. <https://www.facebook.com/groups/1556357284602836/>. Zugegriffen: 15. Febr. 2019.
- Jensen, Thomas W. 2014. Emotion in languaging: Languaging as affective, adaptive, and flexible behavior in social interaction. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00720>.
- Klippel, Friederike. 2009. Fremdsprachenunterricht (19./20. Jahrhundert). Historisches Lexikon Bayerns. [https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Fremdsprachenunterricht_\(19./20._Jahrhundert\)](https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Fremdsprachenunterricht_(19./20._Jahrhundert)). Zugegriffen: 03. März 2018.
- Kushner, Tony. 2008. Remembering the children: Britain, refugees and survivors from Nazism. *Holocaust Survivors '45 Society Journal* 32: 75–87.
- Leonardi, Simona. 2019. Deutsche Sprache und Kultur in autobiographischen Zeugnissen dreier deutschsprachiger israelischer Intellektueller. In *Zwischen den Sprachen – Mit der Sprache? Deutschsprachige Literatur in Palästina und Israel*, Hrsg. Norbert Otto Eke und Stephanie Willeke, 79–110. Bielefeld: Aisthesis.

- Leverton, Bertha, und Samuel Lowensohn, Hrsg. 1990. *I came alone: The stories of the kindertransports*. Lewes: Book Guild.
- Lobenstein-Reichmann, Anja. 2009. Stigma – Semiotik der Diskriminierung. In *Mit Bezug auf Sprache. Festschrift für Rainer Wimmer*, Hrsg. Wolf-Andrea Liebert und Horst Schwinn, 249–271. Tübingen: Narr.
- Lucius-Hoene, Gabriele, und Arnulf Deppermann. 2002. *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Wiesbaden: Springer.
- Maier, Lilly. 2014. *Ein Leben nach dem Kindertransport. Eine Betrachtung von längerfristigen Nachwirkungen der Kindertransporte unter Einsatz von Zeitzeugen-Interviews mit amerikanischen Holocaust-Überlebenden*. (unveröffentlichte Bachelorarbeit für den Studiengang Geschichte an der Ludwig-Maximilians-Universität München.)
- Malet, Marian, und Anthony Grenville, Hrsg. 2002. *Changing countries. The experience and achievement of German-speaking exiles from Hitler in Britain from 1933 to today*. London: Libris.
- Pattenden, Rosemary. 2020. *Greta Burkill: Mother to thousands*. Cambridge: Peterhouse Annual Record 2012/2013.
- Richarz, Monika, Hrsg. 1976–1982. *Jüdisches Leben in Deutschland, Selbstzeugnisse zur Sozialgeschichte 1780–1945*, 3 Bde. Stuttgart: DVA.
- Schenkeveld, Dirk Marie. 1992. Asteismus. In *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, 1129–1137. Berlin: De Gruyter.
- Schmid, Monika S. 2002. *First language attrition, use and maintenance*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schumann, Elke, Elisabeth Gülich, Gabriele Lucius-Hoene, und Stefan Pfänder, Hrsg. 2015. *Wiedererzählen. Formen und Funktionen einer kulturellen Praxis*. Bielefeld: transcript.
- Sonnert, Gerhard, und Gerald Holton. 2006. *What happened to the children who fled the Nazi persecution*. London: Palgrave Macmillan.
- Stevenson, Patrick. 2017. *Language and Migration in a Multilingual Metropolis: Berlin Lives*. London: Palgrave Macmillan.
- Suleiman, Susan Rubin. 2002. The 1.5 generation: Thinking about child survivors and the Holocaust. *American Imago* 59 (3): 277–295.
- Sutherland, Jim. 2018. Shoah, Flucht und Migration aus britischer Perspektive. Die Arbeit des Vereins Association of Jewish Refugees (AJR). In *Shoah – Flucht – Migration. Multiple Traumatisierung und ihre Auswirkungen*, Hrsg. Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland, Doron Kiesel und Noemi Staszewski, 2007–2012. Berlin: Hentrich & Hentrich.
- Szekacs-Weisz, Judit, und Ivan Ward, Hrsg. 2004. *Lost childhood and the language of exile*. London: Imago East West and The Freud Museum.
- Thüne, Eva-Maria. 2009. Dinge als Gefährten. Objekte und Erinnerungsgegenstände in Bettens Israel-Korpus der ersten Generation. In *Gesprochen – geschrieben – gedichtet. Variation und Transformation von Sprache. Variation und Transformation von Sprache*, Hrsg. Monika Dannerer, Peter Mauser, Hannes Scheutz, und Andreas E. Weiss, 190–205. Berlin: Erich Schmidt.
- Thüne, Eva-Maria. 2019a. Sprache nach der Flucht. Erfahrungen der ‚Kinder‘ des Kindertransports 1938/39. In *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen*, Hrsg. Radhika Natarajan, 53–75. Wiesbaden: Springer VS.

-
- Thüne, Eva-Maria. 2019b. *Gerettet. Berichte von Kindertransport und Auswanderung*. Berlin: Hentrich & Hentrich.
- Thüne, Eva-Maria. 2020. What the Kindertransport tells us about the acquisition of English. *Jewish Historical Studies: Transactions of the Jewish Historical Society of England*, 165–182. London: UCL Press.
- Wexberg-Kubesch, Anna. 2018. 243 Tage//1938. Die Tage vor Kriegsbeginn aus der Perspektive jüdischer Kinder. *Mitteilungen der Anthropologischen Gesellschaft in Wien (MAGW)* 148: 219–230.