

Kinderliteratur zu Holocaust/Nationalsozialismus – bewertet aus der Perspektive des historischen Lernens

Teil A: Die Betrachtung von Kinderliteratur zu Nationalsozialismus/Holocaust aus der Perspektive des Historischen Lernens in der Grundschule

I. Einleitung

Der Ausgangspunkt dieses Beitrags liegt in zwei Erlebnissen aus der ersten Hälfte des Jahres 2009. Der Lehrstuhl für Sachunterricht an der Humboldt Universität zu Berlin kooperiert mit der pädagogischen Abteilung des Deutschen Historischen Museums. Dort wurde zu Beginn des Jahres erstmals eine Projektwoche zur Thematisierung der Zeit des Nationalsozialismus für Schüler_innen der 5./6. Jahrgangsstufe realisiert. Die Mitarbeiter_innen des Museums griffen in der Konzeption ihres Angebots zurück auf „Damals war es Friedrich“ – nicht weil sie dieses Buch für besonders gelungen hielten, sondern weil Lehrkräfte ihnen berichteten, dass an vielen Schulen dieser Band als Klassensatz vorhanden war und ohnehin zur Standardlektüre¹ in diesen Jahrgangsstufen zähle. In den Diskussionen wurde nun die Frage aufgeworfen, inwieweit eine solch pragmatische Argumentation legitim ist für eine Thematisierung des Nationalsozialismus aus der historischen Perspektive. Dies nochmals verstärkt durch die zahlreichen kritischen Einwände, die gegen das bereits 1961 publizierte Buch von Richter mittlerweile vorliegen (siehe zusammenfassend hierzu Flügel 2008, S. 122f.).

Das zweite Erlebnis entstammt der Forschungsarbeit von Christina Klätte. Im Rahmen ihrer Dissertation zu den Kenntnissen von Grundschulkindern der 4. Jahrgangsstufe zu Nationalsozialismus/Holocaust wurde sie von Lehrkräften der Schulen, an denen sie ihre Testungen durchführte, nach Buchempfehlungen für eine entsprechende Thematisierung mit Kindern dieser Altersgruppe gefragt.

Beide Erlebnisse führten dazu, dass wir uns entschlossen, eine Sichtung der gegenwärtig erhältlichen Kinderliteratur vorzunehmen. Diese erscheint in zwei Teilen. Im ersten Teil befassen wir uns mit Kinderliteratur, die von Verlagsseite oder anderen Institutionen für die Altersgruppe bis zehn Jahre empfohlen wird. Im zweiten Teil werden wir einen Blick auf den deutlich umfangreicheren Textkorpus von Bänden werfen, die ab elf Jahre empfohlen werden. Explizite Jugendbücher, also mit Empfehlungen ab 14 Jahren, werden nicht berücksichtigt.

Gegenstand unserer Sichtung sind historische Erzählungen² – also ausdrücklich *nicht* traditionelle Sachbücher, die man bezogen auf den Sachunterricht am ehesten erwarten würde. Das Nutzen von Erzählungen zur Thematisierung von Sachfragen hat eine lange Tradition (vgl. Kaiser 2006), ist indes systematisch kaum bearbeitet. Publikationen liegen kaum vor – der Beitrag von Eva Gläser (2003) im „Handbuch Methoden im Sachunterricht“ ist einer der wenigen aus den letzten Jahren. Gläser geht davon aus, dass Kinderromane insbesondere im Rahmen fachübergreifender Annäherungen für sachunterrichtliche Thematisierungen genutzt werden, aber eben von der Sachunterrichtsdidaktik bislang nur unzureichend beachtet wurden. Sie vermutet – in Folge fehlender empirischer Belege –, dass Übertragungen entsprechender Forschungsergebnisse der Deutschdidaktik auf die Sachunterrichtsdidaktik zumindest bedingt möglich seien (ebd., S. 161).

Kinderliteratur zu Holocaust/Nationalsozialismus wird von Anbeginn der diesbezüglichen grundschuldidaktischen Diskussion als zentrales Medium thematisiert. Bereits 1996 im von Gertrud Beck moderierten Schwerpunkt der Grundschulzeitschrift, in dem erstmals systematisch die Möglichkeiten einer entsprechenden Thematisierung ausgelotet wurden, waren (kritische) Verweise auf die vorliegende Kinderliteratur vorhanden. Betrachtet man die Publikationen zu zeitgeschichtlicher Kinder- und Jugendliteratur, so fällt auf, dass der Großteil der wissenschaftlichen Publikationen der Deutschdidaktik zuzuschreiben ist (siehe hierzu insbesondere Dahrendorf 1999; Wyrobnik 2007). Wird der Blick erweitert auf Unterrichtsdokumentationen, so sind es zumeist allgemeinpädagogische Überlegungen, die die Auswahl von Literatur begründen (vgl. z.B. Schwarz 2001; Fege/Matthey

1 „Damals war es Friedrich“ ist „...das bis heute [2004, d.V..] erfolgreichste Jugendbuch zum Thema Judenverfolgung in der Zeit des Nationalsozialismus“ (Zimmermann 2004, S. 28) mit der Konsequenz, dass „... die „Klassiker“ des zeitgeschichtlichen Jugendbuchs, „Damals war es Friedrich“ und „Als Hitler das rosa Kaninchen stahl“, in fast jedem Lektürevorschlag.“ (Zimmermann 2004, S. 59) benannt werden.

2 Es lassen sich in der deutschdidaktischen Diskussion verschiedene Begrifflichkeiten ausmachen, wie bspw. *historische Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart* (Georg 2008) oder *geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur* (Zimmermann 2004). Unter dem jeweiligen Begriff wird fiktionale Literatur, „die historische Gegenstände für einen jugendlichen Leser aufbereitet“ (Zimmermann 2004, S. 23), verstanden.

1999). Die für den Sachunterricht relevanten Dimensionen, in diesem Zusammenhang insbesondere die Intentionen des historischen Lernens, spielen nahezu keine Rolle.

Ausschlaggebend für unsere Betrachtung der Kinderbücher ist die Einnahme einer expliziten Perspektive des historischen Lernens. Die von uns erarbeiteten Kriterien werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

In der Analyse haben wir uns beschränkt auf die gegenwärtig (August 2009) lieferbaren Titel.³ Auf nicht mehr lieferbare Titel wird nur in den einführenden Erläuterungen Bezug genommen. Zum Ende des Beitrages findet sich eine Gesamtaufstellung von Kinderbüchern zu Holocaust/Nationalsozialismus.⁴

II. Kriterien zur Bewertung von Kinderliteratur zu Holocaust/Nationalsozialismus

Die Entwicklung der hier zugrunde gelegten Kriterien für Kinderbücher, die Holocaust/Nationalsozialismus thematisieren, erfolgt insbesondere unter Berücksichtigung des historischen Lernens im Sachunterricht der Grundschule. Friederike Wille hat in der Ausgabe 12, März 2009 von widerstreit-sachunterricht, diesbezüglich eine zentrale Vorarbeit geleistet. Ausgehend vom Modell eines reflektierten Geschichtsbewusstseins nach Pandel (vgl. von Reeken 2004; Pandel 1987) arbeitet sie Kriterien zur Bewertung von Kinderbüchern aus dieser Perspektive heraus. Hierzu zählen:

- Die Benennung konkreter Daten zur Förderung einer Orientierung im geschichtlichen Zeitverlauf;
- Ein geklärtes Verhältnis von Fiktion und Realität bzw. eine Orientierung fiktiver Beschreibungen an historischen Befunden;
- Die Beschreibung von Geschichte als Entwicklung;
- Die Berücksichtigung der Vielschichtigkeit historischer Akteure (wie bspw. Opfern, Mitläufern, Tätern,...);
- Trotz Reduktion keine Simplifizierung in der Darstellung der Komplexität von Machtverhältnissen;
- Die Berücksichtigung gültiger Wertesysteme im Verhältnis von Vergangenheit und Gegenwart.

Darüber hinaus wurden die Ergebnisse der empirischen Arbeiten zu den Perspektiven von Kindern auf Holocaust/Nationalsozialismus herangezogen (Becher 2008a/b; Flügel 2008a/b; Hanfland 2008). Hierzu zählen insbesondere:

- Der Umgang mit der Thematisierung von Tätern, insbesondere mit Blick auf den bereits bei Kindern aufzeigbaren Mythos von Hitler als Alleinverantwortlichen („Hitlerismus“) (Becher 2008a; Rohrbach 2001).
- Die Thematisierung von Opfergruppen bzw. deren Darstellung („Juden als Nicht-Deutsche“) (Becher 2008a)
- Die Genese von Verfolgung und Vernichtung („Kenntnisse über Genozid, aber nicht über dessen Entstehung“) (Becher 2008a)

Als dritte Säule der Entwicklung der Kriterien wurde eine Zusammenfassung der zentralen Problempunkte der grundschuldidaktischen Publikationen hinzugezogen, die Sabine Erbstößer und Detlef Pech auf der GDSU-Jahrestagung 2009 vorgestellt haben (vgl. hierzu auch Pech 2006):

- Eine fachliche Begründung, welche Aspekte der Verfolgung, Vernichtung oder des Herrschaftssystems thematisiert werden, fehlt weitestgehend in den grundschulbezogenen Veröffentlichungen. Dieser Diskussion ist gar nachzuweisen, dass sie nichtmals eine Differenzierung von Genozid und Herrschaftssystem vornimmt.
- Im Vordergrund der bislang dokumentierten Unterrichtsvorhaben stehen fast ausschließlich jüdische Opfer, ohne dass dies – was eine Folge des ersten Punktes ist – reflektiert würde.
- Die Diskussion wird dominiert von pädagogischen Argumenten und Intentionen. Fachliche und auch fachdidaktische Positionen werden nur vereinzelt und am Rande aufgegriffen.

Ergebnis der Überlegungen ist nachstehender Kriterienkatalog, der die Grundlage für die Rezensionen der Kinderbücher bildet.

³ Nicht berücksichtigt haben wir Comics. Hiervon sind in jüngerer Zeit einige erschienen, die einer besonderen Betrachtung bedürfen (z.B. HEUVEL, Eric/VAN DER ROL, Ruud/SCHIPPERS, Lies: Die Suche, 2007; HEUVEL, Eric: Die Entdeckung, 2005).

⁴ Unser Dank geht an dieser Stelle an die Verlage, die uns in unkomplizierter Weise bei unserem Vorhaben maßgeblich unterstützt haben.

1. Allgemeine Angaben⁵

Autor_in:

Titel:

Erstausgabe:

Wo erhältlich:

Preis:

1.	Gibt es ergänzendes Material? (Lehrerhandreichungen etc.)
	Wo ist dieses erhältlich?
2.	Gibt es Altersempfehlungen? (Verlag, Amazon.de, Buecher.de)
	Für Kinder welchen Alters empfehlen wir das Buch?

2. Historische bzw. fachliche Perspektive

1.	Handelt es sich um reale Schicksale?
2.	Will die Erzählung einen Überblick über die Geschichte des Nationalsozialismus geben oder werden die Erlebnisse einer Person/Personengruppe thematisiert?
3.	Wer sind die Protagonisten?
4.	Welches Alter hat der Protagonist/haben die Protagonisten bei Erzählbeginn?
5.	Wann beginnt die Erzählung?
	Wann endet die Erzählung?
6.	In welchem Land/in welchen Ländern findet die Handlung statt?
7.	Inwieweit werden Ausgrenzung und Verfolgung thematisiert?
	Wird der Genozid thematisiert?
8.	Wie endet die Erzählung?
	Gibt es am Ende eine versöhnliche Perspektive für den/die Protagonisten?
9.	Wie ist der Umgang mit Quellen und direkten historischen Verweisen?
10.	Für Kinder mit welchen sprachlichen Fähigkeiten ist das Buch geeignet?
	Gibt es sprachliche Besonderheiten?

3. Geschichtsdidaktische Perspektive: Förderung eines „reflektierten Geschichtsbewusstseins“

1.	Wird das Temporalbewusstsein gefördert?
a	Sind die historischen Ereignisse fachwissenschaftlich angemessen dargestellt? (Sind z.B. die historischen Ereignisse in der korrekten zeitlichen Abfolge dargestellt?)
b	Werden die persönlichen Ereignisse mit historischen Jahreszahlen verknüpft?

⁵ Weitergehende Begründungen für einige Konkretisierungen finden sich in Kapitel 3.

2.	Wird das Wirklichkeitsbewusstsein gefördert?
a	Sind die Schicksale der Protagonisten und Nebencharaktere real?
b	Werden Originalquellen verwendet?
	Wenn ja, welche? (Fotografien, Zeichnungen, Dokumente etc.)
3.	Wird das Historizitätsbewusstsein gefördert?
a	Wird erklärt, wie es zum Nationalsozialismus gekommen ist?
b	Wird Widerstand thematisiert?
	In welchen Formen wird Widerstand als möglich dargestellt?
4.	Wird das Identitätsbewusstsein gefördert?
a	Wie differenziert werden Täter, Opfer und Zuschauer dargestellt?
	Werden Personen stereotypisch dargestellt?
b	Wer sind die Opfer? (Juden/Sinti und Roma/Homosexuelle etc.)
c	Wer sind die Täter? („Die Nazis“, „Hitler“, „alle Deutschen“ etc.)
5.	Wird das Politische Bewusstsein gefördert?
a	Wird dargestellt, wie die Nazis an die Macht gekommen sind? (Bezug zum Ersten Weltkrieg, Unzufriedenheit durch hohe Arbeitslosigkeit etc.)
b	Wer war Hitler und wie wird er dargestellt? (Wird z.B. „Hitlerismus“ gefördert, weil er als Alleinverantwortlicher dargestellt wird?)
c	Wird dargestellt, wer für das Geschehene die Verantwortung trägt? (Hitler, die Elite, alle Deutschen etc.)
6.	Wird das Ökonomisch-Soziale Bewusstsein gefördert?
a	Inwieweit wird die soziale Ungleichheit in der Zeit des Nationalsozialismus thematisiert? (Welche konkreten Beispiele für die Ausgrenzung der jeweiligen Opfergruppe werden dargestellt?)
7.	Wird das Moralische Bewusstsein gefördert?
a	Gibt es einen Bezug zur Gegenwart? (Warum sollen Kinder etwas über diese Zeit erfahren?)

III. Beispiele für Problematiken der Kinderliteratur aus historischer Perspektive

Beispielhaft sollen im Folgenden einige Aspekte der Kinderliteratur herausgegriffen werden, die aus der Perspektive des historischen Lernens problematisch sind. Zur Veranschaulichung wird insbesondere auf einen Band zurückgegriffen, nämlich „Judith und Lisa“ von Elisabeth Reuter, da auf diesen vielfach und immer wieder verwiesen wird – in Berichten aus Unterrichtsprojekten (z.B. Fege/Matthey 1999), in didaktischen Texten (z.B. Deckert-Peaceman 2004) bis hin zur Aufnahme von Auszügen aus diesem Band in ein Schulbuch.

a) Umgang mit Quellen

Ohne Quellen kann Geschichtswissenschaft nicht arbeiten. Sie sind das Fundament einer Rekonstruktion von Vergangenheit. Das Quellenmaterial kann überaus vielfältig sein, nur muss es vorhanden sein. Rekonstruktion deutet an, dass Geschichte wie alle Wissenschaften mit Modellen arbeitet – es geht um die Plausibilität und Begründung von Deutungen. Letztwahrheiten zu formulieren ist in diesem Verständnis kaum möglich.

Kinderbücher erzählen Geschichten. In unserem Kontext geht es um Geschichten, die Vergangenheit thematisieren. Und die Vielfalt der Geschichten zeigt die Breite der Möglichkeiten auf, sich Vergangenem zu nähern. Manche Geschichten sind fiktiv, stützen sich indes auf historische Ereignisse (z.B. „Wer zählt die

Sterne“), andere Geschichten sind Rekonstruktionen authentischer Erlebnisse (z.B. „Elses Geschichte“), zum Teil vereinfacht, um eine „gute Geschichte“ erzählen zu können (z.B. „Papa Weidt“), wieder andere nutzen historische Ereignisse nur als Rahmung für eine literarische Erzählung, manchmal mit deutlicher pädagogischer Intention (z.B. „Otto – Autobiographie eines Teddybären“ oder „Rosa Weiss“).

Eine Bewertung der Verschiedenheit der Erzählungen auch aus der Perspektive des historischen Lernens ist nicht ohne weiteres, aber durchaus möglich – solange der Umgang mit Quellen oder eben auch der Nicht-Umgang transparent bleibt.

Problematisch wird es dann, wenn historische Quellen in die Geschichte eingebettet werden, ohne dass dies gekennzeichnet oder thematisiert wird. Als Beispiele hierfür lassen sich mehrere Kinderbücher anführen. So werden in Rosa Weiss bspw. Bildzitationen genutzt, d.h. historische Fotografien werden in den Bildern der Geschichte verarbeitet (siehe Ausführungen zu „Rosa Weiss“). Diese sind nur zu entziffern, wenn der/die Leser_in das Foto bereits kennt. Eine historische Quelle wird folglich in eine fiktive Geschichte eingearbeitet und damit aus ihrem Kontext, dem Rahmen ihrer historischen Interpretation, herausgelöst und für einen literarischen oder pädagogischen Zweck instrumentalisiert. Das Argument, solche Bildzitationen würden die Geschichte authentischer machen, trägt nicht, denn mit der Herauslösung der Quelle aus ihrem Kontext wird Authentizität (ohnehin ein schwieriger Begriff) geradezu negiert.



Auch andere Beispiele für den Umgang mit Quellen sind aus der Perspektive des historischen Lernens bedenkenswert. Das Bilderbuch „Judith & Lisa“ von Elisabeth Reuter gehörte zu den ersten Büchern für jüngere Kinder, das auf Deutsch erschienen ist. Vermutlich ist es mit Innocentis „Rosa Weiss“ auch das am stärksten diskutierte. Die Autorin versucht in ihrer fiktiven Geschichte von zwei Mädchen und ihrer Freundschaft das Geschehen der Ausgrenzung von als jüdisch definierten Menschen zu verdeutlichen. Dabei greift sie mehrere historische Ereignisse, wie die Pogromnacht oder die Verpflichtung zum Tragen des im Nazijargon so genannten „Judensterns“ auf. Auf den Bildern werden vielfältige historische Details integriert, so z.B. das Lesen des Nazi-Buches „Der Giftpilz“ in den Grundschulklassen (siehe Abbildung). Den historischen Aspekt kann indes nur eine Person erfassen, die um die Lektüre weiß. Was Inhalt des Giftpilzes ist, warum es gelesen wurde, erfährt der/die Leser_in nicht. D.h. der Quellenverweis bzw. historische Verweis – hier ist es ja keine Integration einer Quelle – wird nicht erläutert.

b) Chronologie – der Umgang mit historischen Ereignissen

Eine Geschichte ist nur schwer in „Echtzeit“ zu erzählen. Und für die Dramaturgie einer Erzählung ist die Reihenfolge historischer Ereignisse nicht immer hilfreich. Die Problematik dieses Aspekts wird in „Judith und Lisa“ besonders deutlich (vgl. auch Pech 2006). Es werden von der Machtübernahme Hitlers bis zur Zwangsanordnung einen „Judenstern“ zu tragen (bezogen auf das Territorium des Deutschen Reiches) Ereignisse aus einem Zeitraum von acht Jahren (1933-1941) in der Geschichte erwähnt. Die beiden Protagonistinnen altern im Verlauf der Geschichte nicht, d.h. der Erzählzeitraum ist deutlicher kleiner angelegt. Selbst bei wohlwollender Auslegung, indem man sagt, die Geschichte umfasse zumindest die Grundschulzeit, wären dies nur vier Jahre. Auch die Chronologie der Ereignisse ist fragwürdig. Das Verbot des Besuchs von Badeanstalten und anderen öffentlichen Orten für als jüdisch definierte Menschen stammt aus der Zeit nach der Pogromnacht, aus dem Dezember 1938. In der Geschichte darf Judith indes bereits vorher nicht mehr in die Badeanstalt.

Für die (pädagogische) Intention der Erzählung ist dies vermutlich nicht relevant – für den Blick aus der Perspektive des historischen Lernens und den Umgang mit historischen Ereignissen lässt sich indes sagen, dass dies kaum tragbar ist.

c) Täter/Opfer-Darstellungen

Es ist auffällig wie zurückhaltend die Kinderbücher in der Darstellung und Thematisierung von Tätern sind. Die Bevölkerung wird überwiegend als „helfende“, allenfalls als „nicht-helfend“, aber eben nicht als Täter dargestellt. Dies gilt für die Bilderbücher nochmals mehr als für die längeren Erzählungen. „[I]n der zeitgeschichtlichen Kinder- und Jugendliteratur ist dieses Modell des jüdischen Opfers und seiner nichtjüdischen Helferfigur heftig kritisiert worden, da es ein allzu versöhnliches Bild von der deutschen Gesellschaft zeichnet“ (Zimmermann 2004, S. 177). Oft erleichtern die Täterdarstellungen die Abgrenzung – so z.B. der dicke und feige Bürgermeister in Innocentis „Rosa Weiss“ (siehe Ausführungen zu „Rosa Weiss“) oder sie bleiben gesichts- und namenlos, wie in „Judith & Lisa“, wo nur auf einem Bild ein schwarzer Stiefel, der offensichtlich zu einem SA-Mann gehört, in ein Bild hineinragt. Verwiesen ist damit auf ein Grundproblem der Kinderliteratur, wenn sie aus einer historischen Perspektive betrachtet wird: Nahezu durchgängig steht die

Empathie mit den Opfern im Vordergrund. Es ist die Frage, ob dies ausreicht – erst recht im „Land der Täter“. Anders formuliert: Was kann mit der Betonung der Opferperspektive verstanden, was kann mit ihr erklärt werden? „Die Wurzeln sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern, die man unter den armeligsten Vorwänden hat ermorden lassen“ (Adorno 1991).

In der grundschulbezogenen Diskussion gibt es bislang keine Diskussion darüber, welche Opfer aus welchen Gründen in der Arbeit mit Kindern thematisiert werden sollen. Auch in der Kinderliteratur beschränkte sich die Beschreibung von Opfern lange Zeit ausschließlich auf die Verfolgung von Menschen, die als jüdisch definiert wurden. Allerdings lassen sich hier in den letzten Jahren Veränderungen aufzeigen. Mit „Elses Geschichte“ und „Anton“ sind seit einiger Zeit zwei Bücher zumindest für die Altersgruppe um 10 Jahre erhältlich, die zum einen die Verfolgung von Roma und Sinti und zum anderen die Verfolgung von Menschen mit Behinderung thematisieren. Für die differenzierte Betrachtung aus der historischen Perspektive ist dies zweifellos ein Gewinn.

d) Reproduktion von Mythen und Stereotypen

Bereits Rita Rohrbach verwies 2001 darauf und die Arbeit von Andrea Becher hat dies 2008 nochmals unterstrichen, dass der so genannte „Hitlerismus“ bereits bei Kindern der Grundschule aufzuzeigen ist. D.h. Hitler wird als zentrale Figur, als Alleinschuldiger an den Verbrechen des Nationalsozialismus gesehen. Die Darstellungen in den meisten Kinderbüchern fördern diese verkürzte Sichtweise. So warnt Rita Rohrbach intensiv vor der Hitlerdarstellung in Judith Kestenbergs „Als eure Großeltern jung waren“ (1989) in der Hitler schlicht als „böser Mann“ beschrieben wird. Doch ein Großteil der Publikationen für Kinder stehen dieser Beschreibung nicht nach. Auch bei „Judith und Lisa“ ist es die Person Hitler, die Veränderungen initiiert und den Judiths Vater als „so etwas wie ein böser Kaiser“ beschreibt. In die „Nummer auf dem Arm meines Großvaters“ heißt es zwar treffend: „Adolf Hitler regierte damals in Deutschland“, doch folgt darauf der beschreibende Satz: „Er war ein wilder Mann“. Einem historisch angemessenen Entwurf von Hitler entspricht dies sicher nicht.

Bereits 1988 wurde ein Briefwechsel zwischen Malte Dahrendorf und Zohar Shavit publiziert. In diesem Briefwechsel wird u.a. diskutiert, inwieweit die Darstellungen in Kinderbüchern Stereotype reproduzieren. Als Beispiel hierfür wird „Judith & Lisa“ angeführt, denn die Darstellungsweise der beiden Mädchen bedient sich durchaus antisemitischer Klischees – Lisa als blondes Mädchen und Judith mit dunkler Haarfarbe. Ein weiteres Ergebnis der Arbeit von Andrea Becher war die Feststellung, auch Kinder würden den Nationalsozialismus als totalitäres Regime betrachten, in dem keinerlei Gegenwehr möglich gewesen sei. Mit „Papa Weidt“ als Bilderbuch und „Wer zählt die Sterne“ liegen mittlerweile Kinderbücher vor, die den vorhandenen Widerstand thematisieren. Wie Kinder dieses Handeln, dass das eigene Leben in Gefahr bringt, deuten, ist eine offene Forschungsfrage, der wir uns in Zukunft widmen wollen.

e) Begrenzungen auf das Erzählbare

Elke Rodenhäuser formulierte 1996, dass die Kinder, mit denen sie arbeitete, erleichtert gewesen wären, dass Anne Frank eines – auch von ihr in Anführungsstrichen gesetzten – „natürlichen Todes“ gestorben sei. Gemeint ist damit, dass sie in Bergen-Belsen an Typhus starb – und völlig unverständlich bleibt, warum dies „weniger Mord“ sein könnte als die Gaskammer. Intendiert ist zugleich die Aussage, es sei schwer für Kinder, den Mord an den Protagonisten der Erzählung auszuhalten. Alexandra Flügel (2008) berichtet von einem Kind aus ihrer Studie, die bezogen auf Anne Frank formuliert, diese habe im Nachhinein ja wenigstens das geschafft, was sie gerne wollte, nämlich eine berühmte Schriftstellerin zu werden. Flügel interpretiert dies dahingehend, dass Kinder einen „versöhnlichen Abschluss“ bräuchten. Die Argumentationen bewegen sich damit auf einem schmalen Pfad zwischen dem „Schonraumgedanken“ und der Angst vor einer emotionalen Überforderung. Diese Debatte ist von besonderer Relevanz, denn der industrielle Massenmord ist das zentrale Kennzeichen des Holocausts – und ihn auszublenden ist aus der historischen Perspektive nicht sinnvoll (ob dies aus pädagogischer oder auch entwicklungspsychologischer Perspektive sinnvoll sein kann, ist damit weder thematisiert noch geklärt).

Die 2005 auf Deutsch erschienene Erzählung „Hanas Koffer“ ist nicht nur eine der wenigen Erzählungen für Kinder, die den Rekonstruktionscharakter von Geschichte herausarbeitet, in dem die Geschichte aus der Gegenwart erzählt wird, sondern ist zugleich eine der wenigen Geschichten für Kinder, in der die Protagonistin in einem Vernichtungslager ermordet wird, was dieses Buch besonders macht.

IV. Fazit

Das Fazit soll auf zwei knappe Anmerkungen begrenzt werden.

Ziel unseres Vorhabens ist es, aufzuzeigen, dass Geschichten für Kinder auch für den Sachunterricht, in diesem Fall für das historische Lernen, weiterführend sein können. Dabei wird zugleich sichtbar, dass die Bewertung von Kinderliteratur aus einer sachunterrichtsdidaktischen Perspektive anders ausfällt, als wenn sie begrenzt wird auf den pädagogischen oder deutschdidaktischen Blick.

Neben den Problematiken, die in der Betrachtung der Kinderliteratur sichtbar werden, wird deutlich, dass die Vielfalt der Thematisierungen einer bestimmten Epoche, wie sie in der Kinderliteratur zu finden ist, eine Anregung und Hilfe für die (sachunterrichts-)didaktische Diskussion sein kann, in der Vieles bezogen auf die Möglichkeiten der Thematisierung von Holocaust und Nationalsozialismus noch ungeklärt ist.

Die nachstehenden Rezensionen versuchen auf die einzelnen Aspekte, die als Bewertungskriterien aus historischer Perspektive benannt wurden, einzugehen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1991): Erziehung nach Auschwitz. 13. Auflage. In: ders. Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 92-109
- Becher, Andrea (2008a): „Der wollte die Juden ausrotten und dann hat er sie vergasen und aushungern lassen“ In: Giest, Hartmut & Wiesemann, Jutta (Hrsg.) (2008): Kind und Wissenschaft (=Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 121-131
- Becher, Andrea (2008b): Holocaust und Nationalsozialismus im Sachunterricht thematisieren - Konsequenzen aus einer qualitativ-empirischen Studie zu Vorstellungen von Kindern. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe 11, Oktober 2008
- Dahrendorf, Malte / Shavit, Zohar: Ein Briefwechsel. In: Dahrendorf, Malte / Shavit, Zohar (Hrsg.): Die Darstellung des Dritten Reiches im Kinder- und Jugendbuch. Jugend und Medien. Band 15. dtv. Frankfurt am Main. 1988. S. 146-156
- Dahrendorf, Malte (Hrsg.) (1999): Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur. Beiträge Jugendliteratur und Medien. 10. Beiheft. Weinheim: Juventa
- Deckert-Peaceman, Heike (2002): Holocaust als Thema für Grundschulkind? Frankfurt a.M.: Peter Lang
- Deckert-Peaceman, Heike (2004): „Warum gibt es immer noch Nazis?“ Annäherungen an Geschichte und Wirkung des Holocaust mit Grundschulern. In: Michalik, Kerstin (Hrsg.) (2004): Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht. Sachunterricht Konkret. Bad Heilbrunn, Braunschweig: Klinkhardt, Westermann. S. 71-86
- Fege, Jutta & Matthey, Judith (1999): Holocaust: kein Tabuthema. In: Grundschule. H. 12, 1999. S. 56-57
- Flügel, Alexandra (2008a): Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexionen und Kommunikationsprozesse. Opladen: Budrich
- Flügel, Alexandra (2008b): „Kinder können das auch schon mal wissen und nicht nur, dass alles schön ist!“ In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe 10, März 2008
- Georg, Janine Christina (2008): Fiktionalität und Geschichtsvermittlung – unvereinbar? Eine Studie über den Beitrag historischer Jugendromane der Gegenwart zum historischen Lernen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac
- Gläser, Eva (2003): Arbeit mit Kinderliteratur. In: Reeken, Dietmar von (Hrsg.) (2003): Handbuch Methoden im Sachunterricht (=Dimensionen des Sachunterrichts, Band 3). Baltmannsweiler: Schneider. S. 157- 166
- Hanfland, Vera (2008): Holocaust – ein Thema für die Grundschule? Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern. Münster: Lit
- Kaiser, Astrid (2006): Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider
- Pandel, Hans- Jürgen (1987): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins - Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik. Jg. 12, H.2. S. 130-142
- Pape, Monika (2008): Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die unterrichtspraktische Gestaltung historischer Themen im Sachunterricht. Leibniz Universität Hannover
- Pech, Detlef (2006): unfassbar(,) ungeklärt. Reflexionen über sachunterrichtliche Bedeutungen einer Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule. In: Pech, Detlef, Rauterberg, Marcus & Stoklas, Katharina (Hrsg.): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule (=widerstreit-sachunterricht, beiheft 3). Frankfurt. S. 51-69
- Pech, Detlef & Erbstößer, Sabine (2009): Zu jung zum Lernen? Begründungen und Nicht-Begründungen für Haltungen zu einem Besuch von GrundschulInnen in Gedenkstätten und Museen zur Thematisierung von Nationalsozialismus/Holocaust. Vortrag am 13.03.2009 auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) in Berlin.
- Reeken, Dietmar von (2004). Historisches Lernen im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider
- Rodenhäuser, Elke (1996): Anne Frank im Unterricht einer Grundschule. Eine Unterrichtseinheit in einer 3.Klasse. In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 97/1996, S. 18-23
- Rohrbach, Rita (2001): Nationalsozialismus als Thema im frühen historischen Lernen. Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien. In: Bergmann, Klaus & Rohrbach, Rita (Hrsg.) (2001): Kinder entdecken Geschichte. Schwalbach: Wochenschau. S. 298-365
- Schwarz, Sonja Maria (2001): „Hitler“ – ein anderes Projektthema. In: Grundschule. H.12, 2001. S. 46-47
- Thiele, Jens (1988): Von den Schwierigkeiten, den Holocaust im Bilderbuch darzustellen. In: Anders, Werner u.a. (Hrsg.) (1988): Antisemitismus und Holocaust. Oldenburg: BIS. S. 137-147
- Wille, Friederike (2009): Kinderliteratur zur Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust im Sachunterricht der Grundschule. Entwicklung geschichtsdidaktisch begründeter Kriterien zur Analyse und Auswahl (Bachelorarbeit). In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe 12, März 2009
- Wyrobnik, Irit (2007): Der Umgang mit dem Thema Holocaust in der Grundschule und im Bilderbuch. In: Thiele, Jens (Hrsg.) (2007): Neue Impulse der Bilderbuchforschung. Baltmannsweiler: Schneider. S. 179-183
- Zimmermann, Holger (2004): Geschichte(n) erzählen: geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik. Frankfurt am Main: Lang

Teil B: Rezensionen lieferbarer Kinderbücher zu Nationalsozialismus/Holocaust mit Altersempfehlungen bis 10 Jahre

1) Roberto Innocenti: Rosa Weiss

Patmos (Sauerländer), 1986, Bilderbuch, 15,90€

Rosa Weiss von Robert Innocenti war das erste Bilderbuch, das 1986 in Deutschland erschien und Holocaust/Nationalsozialismus thematisierte. Kaum ein anderes Bilderbuch wurde in den letzten Jahrzehnten so intensiv diskutiert – in vielen Beiträgen, insbesondere aus der Perspektive der Deutschdidaktik wird es aufgegriffen (z.B. Thiele 1988; Dahrendorf 1999). Schon früh wurden ergänzende didaktische Materialien publiziert. Es war mehrere Jahre vergriffen, wurde aber 2006 neu aufgelegt.

Rosa Weiss ist die fiktive Geschichte eines Mädchens – ein Alter wird nicht benannt –, das in ihrem Heimatort beobachtet, wie ein Junge von Soldaten verhaftet wird. Sie folgt dem LKW, auf den er verladen wurde, und entdeckt ein Lager, in dem Kinder hinter Stacheldraht gefangen sind. Jeden Tag geht Rosa nun zu ihnen und bringt ihnen Essen mit. Das Mädchen selber wird im Laufe der Zeit immer fahler und dünner – dies drückt sich auch in den Farben aus, mit denen sie dargestellt wird: Sie verblassen im Laufe der Geschichte. Eines Morgens fliehen alle Menschen aus der Stadt – auch die Soldaten. Neue, andere Soldaten kommen. Rosa Weiss will nach den Kindern im Lager schauen, doch diese sind fort. Überall im nebligen Wald sind Soldaten. Die Geschichte endet damit, dass die Mutter lange auf ihr kleines Mädchen wartete – ob sie je zurückkehrte oder im Wald erschossen wurde, bleibt offen.

Rosa Weiss ist eine fiktive Geschichte. Der Erzählzeitraum umfasst mehrere Monate – zumindest einen langen kalten Winter, über den Rosa Weiss die Kinder im Konzentrationslager mit Essen versorgt. Die Bilder sind dominant, der Textanteil auf jeder Seite auf wenige Sätze beschränkt. Aus keiner Passage ist zu erfahren, um welche historische Epoche es sich handelt, d.h. weder Begriffe wie Konzentrationslager noch Nationalsozialismus oder ähnliche werden genutzt. Einzig die in den Bildern verwendeten Symbole – wie bspw. die Hakenkreuzfahne – geben Auskunft über die Zeit, in der die Geschichte spielt. Wer die Symbole nicht entziffern kann, für den bleibt die Geschichte eine beliebige Geschichte, die irgendwo und irgendwann spielen kann.

Viele Kritikpunkte und Einwände sind gegenüber Rosa Weiss geäußert worden. So z.B. manch klischeehafte Darstellung, wie jene des dicken Bürgermeisters im Heimatort von Rosa Weiss, der sich bei der Verhaftung des Jungen hervortut, dann aber als die fremden Soldaten kommen einer der ersten ist, der sich heimlich davontiehlt und in Sicherheit bringt. Er ist der einzige Täter, der konkret benannt wird, so dass das präsentierte Täterbild, der feige dicke Mann, zweifellos bedenklich erscheint.

Über Kinder, die im Konzentrationslager interniert sind, erfährt die/der Leser_in nichts. D.h. die Opfer bleiben namen- und konturenlos. Dies als Kritikpunkt an der Erzählung zu wählen scheint indes vermessen, denn der Fokus liegt auf dem Erleben von Rosa Weiss und Kritik sollte sich auf die Auseinandersetzung mit dem beschränken, was explizit thematisiert wird. Ein Buch und eben auch ein Kinderbuch kann unmöglich die Komplexität des Geschehens im Nationalsozialismus bzw. des Holocausts darstellen.

Problematisch aus geschichtsdidaktischer Perspektive ist indes der Versuch „Authentizität“ in den Bildern der Geschichte zu verankern. Thiele verwies schon 1988 darauf, dass historische Fotos in den Zeichnungen verarbeitet wurden (siehe hierzu auch Pech 2006). Hervorzuheben ist insbesondere das Bild des Jungen, der verhaftet wird. Hier ist eines der bekanntesten historischen Bilder aus dem Nationalsozialismus verarbeitet worden, nämlich jenes Bild des Jungen im Warschauer Ghetto, der mit erhobenen Händen umringt ist von deutschen Soldaten mit vorgehaltenen Waffen (siehe z.B. http://www.deathcamps.org/occupation/gunpoint_de.html). D.h. Innocenti arbeitet mit einer historischen Quelle innerhalb einer fiktiven Geschichte – ohne dass dies für den/die Betrachter_in kenntlich wäre. Wer das Foto nicht kennt, wird es nicht bemerken. Für die Förderung eines reflexiven Geschichtsbewusstseins ist die Fähigkeit des Unterscheidens zwischen „real/fiktiv“ eine wesentliche Aufgabe. Die gewählte Darstellungsweise ist aus dieser Perspektive problematisch, da sie eine historische Quelle aus ihrem Kontext herausnimmt – dies mag für die Darstellung ein Gewinn sein, für das historische Lernen zweifellos nicht.



Abbildung aus Rosa Weiss (Innocenti 1992)
(aus: Thiele 1988, S. 143)



Foto aus dem Warschauer Ghetto
(aus: Thiele 1988, S.143)

Literatur zur Besprechung von „Rosa Weiss“

- Thiele, Jens (1988): Von den Schwierigkeiten, den Holocaust im Bilderbuch darzustellen. In: Anders, Werner u.a.: Antisemitismus und Holocaust. Oldenburg: BIS, S. 137-147
- Dahrendorf, Malte (Hrsg.) (1999): Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur. Beiträge Jugendliteratur und Medien. 10. Beiheft. Juventa. Weinheim, S. 83-90
- Pech, Detlef (2006): unfassbar(.) ungeklärt. Reflexionen über sachunterrichtliche Bedeutungen einer Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule. In: Pech, Detlef, Rauterberg, Marcus & Stoklas, Katharina (Hrsg.): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule (=widerstreit-sachunterricht beiheft 3). Frankfurt, S. 51-69

2) Inge Deutschkron/Lukas Ruegenberg: Papa Weidt. Er bot den Nazis die Stirn

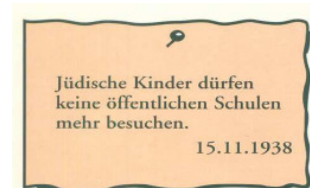
Verlag Butzon & Bercker, Kvelaer 1999, ISBN 978-3-7666-0210-7, Bilderbuch, 15,40 Euro

Ulrike Schrader: Blindenwerkstatt Otto Weidt. Arbeitsmappe für den Unterricht

Hrsg.: Trägerverein der Begegnungsstätte Alte Synagoge Wuppertal, Wuppertal 2004, ISBN 3-9807-118-5-4, 5,00 Euro

Inge Deutschkron erzählt für jüngere Kinder Otto Weidts Geschichte vom Beschützen und Verstecken der von Deportation bedrohten Juden. „Das war, als in Deutschland die Nazis an der Macht waren.“ So beginnt die Erzählung, der die Biografie des Rostocker Tapezierers zugrunde liegt, einmal nur findet sich ein genauer zeitlicher Verweis: „28. Februar 1943“. Zu diesem Zeitpunkt hatte Otto Weidt, der in seiner Werkstatt für Bürsten und Besen in Berlin überwiegend blinde jüdische Arbeiter_innen beschäftigte, mehrmals seine Angestellten vor der Deportation bewahrt, einige von ihnen in Räumen der Werkstatt versteckt oder bei anderen Helfern untertauchen lassen. Heike Deckert-Peaceman ist der Ansicht, dass schon 6-Jährige (Ria Proske meint auf friedenspaedagogik.de, erst 8-Jährige) in diesem reich und überwiegend bunt bebilderten Buch dem Geschehen der Ausgrenzung, Verfolgung und Tötung von Juden während des Nationalsozialismus nahe kommen können. Beim Verlag findet sich keine Altersempfehlung. Dank reduzierter und rücksichtsvoller Sprache können Schüler_innen der Grundschule, unseres Erachtens auf alle Fälle ab Klasse 3, vom ungewöhnlichen Widerstand des „Papa Weidt“ lesen.

An der Selbstverständlichkeit von Handlungsspielräumen können Kinder nach der Lektüre kaum zweifeln: Beschäftigung von nichtblinden Juden trotz Verbot, mutiges Auftreten vor der Gestapo, Bestechung von Beamten, Verstecken von jüdischen Familien, Kontakt zu deportierten Angestellten über den „KZ-Zaun“ hinweg. Erstaunlich ist, dass die gesamte Erzählung auskommt, ohne Adolf Hitler als für den Holocaust verantwortliche Person überhaupt zu nennen, wie dies häufig in Kinderbüchern geschieht. Verantwortlich genannt werden in „Papa Weidt“ immer die Nazis oder die Gestapo, auf deren differenziertere Darstellung jedoch weniger Wert gelegt wird. Sicherlich sind Sätze wie „Die Nazis dachten sich jeden Tag etwas Neues aus, um die Juden zu quälen.“ der Tatsache geschuldet, auf jeden Fall bei einer reduzierten Darstellung zu bleiben. Dem steht jedoch die ausgesprochen gelungene Idee gegenüber, die Innenseiten des Einbands mit Ausgrenzungsverordnungen gegen Juden zu „illustrieren“ (siehe Abbildung), die durch genaue Datierung die Möglichkeit einer historischen Anknüpfung bieten. Beispiele für Ausgrenzung finden sich viele im Text: „Juden durften sich nicht selbst einen Arbeitsplatz suchen.“, Deportation wird nicht nur konkret genannt, sondern ausgesprochen eindringlich (siehe Abb.) illustriert.





Dass Auschwitz ein Todeslager war, wird nicht verschwiegen, Methoden der Tötung werden (sicher mit Blick auf das Alter der Zielgruppe) nicht thematisiert. All dies vermag im Sinne der Förderung von Geschichtsbewusstsein Grund genug sein, „Papa Weidt“ auch im Unterricht zu lesen.

Auf die Ehrung Otto Weidts durch eine Gedenktafel weist der Text am Ende explizit hin. Erwähnt werden muss die außergewöhnliche Chance, den Ort des Geschehens, das Museum „Blindenwerkstatt Otto Weidt“ in Berlin, mit Schüler_innen gemeinsam zu besuchen. Zudem kann für die unterrichtliche Arbeit eine von

Ulrike Schrader herausgegebene Arbeitsmappe zur Blindenwerkstatt genutzt werden.

Auch wenn es Otto Weidt tatsächlich nicht gelang, viele seiner Schützlinge zu retten, steht doch am Ende der Erzählung das versöhnliche Moment im Vordergrund: Alice (Licht) gelingt die Flucht aus dem KZ Auschwitz (wenn auch an dieser Stelle von den historischen Tatsachen abweichend erzählt wird, denn Alice wurde von Otto Weidt in einem Nebenlager des KZ Groß-Rosen in Christianstadt gefunden (vgl. Deckert-Peaceman 2002) und konnte später auf einem Todesmarsch fliehen, wie die neueren Befunde hinsichtlich der Biografie von Alice Licht zeigen). Inge (Deutschkron) überlebt im Versteck und Otto Weidt selbst erlebt noch das Ende des langen Krieges und hilft bis zu seinem Tod 1947 jüdischen Waisen und Alten.

Literatur zur Besprechung von „Papa Weidt“

Deckert-Peaceman, Heike (2002): Edith Stein, Papa Weidt und Janusz Korczak – Bilderbücher zum Thema Holocaust. In: Newsletter – Informationen des Fritz Bauer Instituts. Nr. 22. Frühjahr 2002. <<http://www.fritz-bauer-institut.de/rezensionen/nl22/deckert-peaceman.htm>>

Proske, Ria (2006): Papa Weidt. In: Nationalsozialismus und Neonazismus. Ausgewählte Kinder- und Jugendbücher. <<http://www.friedenspaedagogik.de/datenbank/kjns/detail.php?id=29341>>

3) David A. Adler/Rose Eichenbaum: Die Nummer auf dem Arm meines Großvaters

Beilage der Grundschulzeitschrift Nr. 150, 2001, Friedrich Verlag, 2,90 € (Broschüre)

Original: *The Number on My Grandfather's Arm*. New York 1987

Der Band von David A. Adler ist eine Besonderheit unter den Kinderbüchern, die Holocaust/Nationalsozialismus thematisieren. Denn die Geschichte wird als Fotogesichte erzählt. Die Fotos stammen von Rose Eichenbaum. Das Kinderbuch erschien bereits 1987 in den Vereinigten Staaten. Als deutsches Kinderbuch ist es nie erschienen, sondern nur als Broschüre, die 2001 der Nr. 150 der Grundschulzeitschrift des Friedrich-Verlages beilag und auch weiterhin bestellt werden kann. Die Übersetzung des englischen Kinderbuchs ist akzeptabel – die einfache, klare Sprache wurde auch im Deutschen erhalten. Die Geschichte wird in der Ich-Form aus der Perspektive eines jungen Mädchens erzählt – erst in den abschließenden editorischen Angaben wird deutlich, dass es sich um die 7-jährige Tochter der Fotografin handelt –; die Sprache ist dem angepasst. Der Großvater wird „gespielt“ von Siegfried Halbreich, einem in Polen geborenen Holocaust-Überlebenden. Die Eltern des jungen Mädchens wollen ausgehen, daher ist der Großvater gekommen, um auf seine Enkelin aufzupassen. Er erklärt sich gar bereit den Abwasch der Familie zu machen. Dafür krempelt er die Ärmel seines Hemdes hoch, was er sonst nie macht (siehe Abbildung). Das Mädchen – beide bleiben namenlos – entdeckt auf seinem Unterarm eine Nummer und möchte wissen, worum es sich dabei handelt. Nur zögerlich erklärt sich der Großvater bereit und erzählt seiner Enkelin dann von seinem Heimatdorf in Polen, davon dass in Deutschland zu dieser Zeit Hitler regierte, dass dieser die Juden hasste und seine Soldaten Juden auch in anderen Ländern verfolgten und ermordeten. Der Großvater berichtet von Konzentrationslagern, davon dass er in Auschwitz eingesperrt wurde, dass sechs Millionen Menschen ermordet wurden – darunter auch seine Familie. Der Großvater wird traurig, als er dies erzählt und seine junge Enkelin tröstet ihn: „Du sollst dich nicht schämen, wenn andere deine Nummer sehen. Du hast nichts Böses getan. Die Nazis sind es, die sich schämen sollten.“



Es mag die direkte Übersetzung aus dem Amerikanischen sein, die dem/der europäischen Leser_in dieses Ende etwas „pathetisch“ erscheinen lässt. Etwas kritischer ließe sich auch fragen: Ist es wirklich die Aufgabe eines 7-jährigen Kindes seinen Großvater zu trösten? Weit interessanter für die Auseinandersetzung mit dieser Geschichte erscheinen indes andere Aspekte. Geradezu beiläufig werden in der Erzählung jene Begriffe fallen gelassen, über die in der pädagogischen Literatur hinsichtlich ihrer „Zulässig-



keit und Zumutbarkeit“ in den Erzählungen für jüngere Kinder immer wieder diskutiert wird: Konzentrationslager, Auschwitz, 6-Millionen grausamst ermordete Menschen. Die Einbindung dieser Informationen ist beeindruckend – denn die Geschichte impliziert trotzdem keine Notwendigkeit, den Begriff Konzentrationslager zu kennen oder das Grauen von Auschwitz vor Augen zu haben. Für das Verständnis der Geschichte und das Empfinden, was dies für den Großvater bedeutet, steht vielmehr im Vordergrund, dass seine ganze Familie dort ermordet wurde. Konkrete Bezeichnungen sind also im Text eingebunden und kommen ohne fachliche Erläuterungen aus.

Während der Großvater seine Geschichte erzählt, wird diese mit Fotografien veranschaulicht. Fast macht es den Eindruck, als würde der Großvater seiner Enkelin nebenbei ein Fotoalbum zeigen. Es sind historische Fotos von einer Landschaft in Polen, aber auch von einem abgemagerten Menschen der hinter einem Zaun steht (siehe Abbildung), durch die sich der Fotoalbeindruck relativiert. Die

Bilder sind gut gewählt. Sie werden als Quellen, als Zeugen für die historische Situation genutzt ohne dass es Bilder wären, die nur mehr das Grauen repräsentieren. Diese Auswahl korrespondiert mit der in der grundschulbezogenen Literatur vielfach diskutierten Problematik zum einen nicht zu bagatellisieren und zum anderen nicht zu verängstigen (Matthias Heyl (1998) nutzt den wohl zu starken Begriff des „Traumatisierens“).

Matthias Heyl ist es auch, der – ein wenig polemisch – auf einen bedenkenswerten Aspekt dieses Buches hinweist, indem er verdeutlicht, dass es sich um ein us-amerikanisches Kinderbuch handelt und bemerkt, ob es überhaupt möglich sei, diese Geschichte in der Art in Deutschland zu erzählen – oder ob deutsche Enkel nicht eher die SS-Tätowierung auf dem Arm des Großvaters finden würden.

Problematisch ist insbesondere die Darstellung der Person Hitlers. Er wird als „Alleinschuldiger“ benannt auf dessen Geheiß hin die Soldaten die Juden ermordeten. Der Eindruck einer absoluten Totalität des Herrschaftssystems, dem sich niemand entziehen konnte, aber auch die Entlastung, da ein „wilder Mann“ wie Hitler genannt wird, alle verführt hat, ist überaus kritisch zu betrachten.

Die Besonderheit dieses Kinderbuches für das historische Lernen entspringt indes seiner Erzählperspektive. Denn es wird aus der Gegenwart erzählt. Geschichte wird sichtbar als Rekonstruktion. Der Großvater erzählt seine Geschichte – diese liegt in der Vergangenheit, sie ist heute nicht mehr erfahrbar, nicht erlebbar – nur mehr erzählbar. Diese Grundlage eines Geschichtsverständnisses, also Geschichte zu betrachten als Rekonstruktion der Vergangenheit aus der Gegenwart, findet sich überaus selten in der Literatur für Kinder und macht „Die Nummer auf dem Arm meines Großvaters“ zu einem besonderen Kinderbuch – auch wenn es für heutige Kinder sicher heißen müsste „Die Nummer auf dem Arm meines Ur-Großvaters“.

Literatur zur Besprechung von „Die Nummer auf dem Arm meines Großvaters“

Heyl, Matthias: ‚Nein, aber...‘ oder: Warum? In: Moysich, Jürgen; Heyl, Matthias (Hg.): Der Holocaust : ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer 1998, S. 120-141

4) Josephine Poole/Angela Barrett: Anne Frank

Übersetzt von Mirjam Pressler, Arena Verlag, Würzburg 2005, ISBN 978-3-401-05842-9, Bilderbuch, 12,95 Euro

„Anne Frank ist zur Symbolfigur aller jüdischen Kinder und Jugendlichen geworden, die während des Zweiten Weltkriegs ermordet wurden.“, schreibt Mirjam Pressler im Vorwort der Übersetzung der englischen Originalausgabe von „Anne Frank“ aus dem Jahr 2005. Um einer mit Gefahren verbundenen Idealisierung und Überhöhung des durch sein Tagebuch weltweit bekannt gewordenen jüdischen Mädchens entgegenzuwirken, habe Josephine Poole Anne Franks Leben mit Unterstützung großer Illustrationen erneut erzählt. An diesen einleitenden Worten wird sich ein Kinderbuch messen lassen müssen, das sich einordnet in die lange Reihe der Veröffentlichungen, die auf das erstmals 1947 erschienene Tagebuch der Anne Frank Bezug nehmen. Der Verlag empfiehlt das Bilderbuch für Grundschüler_innen. Auf www.amazon.de sowie www.stadtbibliothekgraz.at finden sich Empfehlungen ab 5 Jahre.

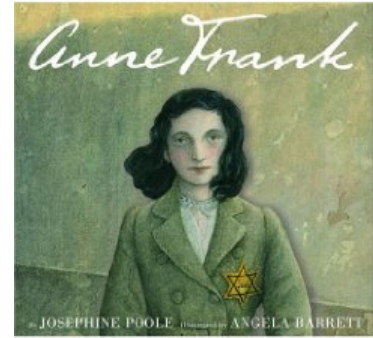
Ein kurzer Auszug aus ihrem Tagebuch vom 8. November 1943, zehn Monate bevor Anne Frank mit dem letzten Deportationszug, der das Durchgangslager Westerbork verließ, nach Auschwitz gebracht wurde, ist der Erzählung vorangestellt. Ihr Leben wird von der Geburt 1929 in Frankfurt am Main bis zur Übergabe ihres Tagebuches an den Vater, den einzig Überlebenden der Familie Frank, erzählt. Die Leser_innen lernen Anne als jüngere Schwester von Margot und „niedlichen kleinen Kobold“ kennen. Das Mädchen wächst in einem Land auf, das durch Entschädigungen für den verschuldeten ersten Weltkrieg bestraft wurde: „Zehn Jahre nach Kriegsende war Deutschland schrecklich arm.“ Als Anne vier Jahre alt ist und Adolf Hitler die Regierung übernimmt, brechen für Juden schwere Zeiten an. Herr Frank sucht sich aus Sorge um seine Familie eine Arbeit in den Niederlanden und baut in Amsterdam für seine Familie eine neue Existenz auf. Als die deutschen Truppen

die Niederlande überfallen, beginnt auch dort die Zeit der Schikane für Juden. Da es zu spät ist, das Land zu verlassen, verstecken sich die Franks im Hinterhaus der Firma von Vater Otto. Anne versucht, sich durch ein Tagebuch die schreckliche Situation erträglicher zu gestalten. Sie verliebt sich in den Sohn der mittlerweile im Versteck eingezogenen zweiten Familie. Am 4. August 1944 endet die Zeit des Untertauchens. Das Versteck ist verraten worden.

Kann die Erzählung einlösen, was den Anlass der Veröffentlichung betrifft? Auffällig mag zunächst sein, dass die deutsche Ausgabe von „Anne Frank“ den Akzent auf Vermeidung von Idealisierung nicht allein durch Pressers einleitende Worte, sondern weitaus deutlicher durch die Wahl des Titel-



bildes setzt: Anne inmitten zweier jüdischer Mädchen (deutsche Fassung) vs. Anne mit leuchtend gelbem Stern allein vor einer kargen Mauer (Originalausgabe) (siehe Abbildungen). Anders jedoch dann im Text: Da ist Anne niedlich, überall beliebt und hat abstehende Ohren! Für ihre gelegentlich aufkommende Angst gibt es „allen Grund“: Adolf Hitler. Dieser ist klein, steif und trägt einen Schnurrbart. Dass er geschworen hatte,



alle Juden zu vertreiben, erfahren die Leser_innen schon auf der ersten Seite. Auch wenn die Nazis (wahlweise auch die Deutschen) im Text genannt werden, bleibt es doch „Hitlers mächtige Armee“, die in Europa Unheil anrichtet. Nicht nur aus didaktischen Gründen, um der Gefahr der Reduzierung des Grauens auf eine übermächtige Person zu entgehen, sondern schon um Anne Franks reflektierter Sicht auf ihr Schicksal – selbst ihr Vater habe vor Kriegsende und der Kenntnis ihres Tagebuchs keine Ahnung von der *Tiefe* seiner Tochter gehabt – gerecht zu werden, hätte diese vereinfachte Gegenüberstellung von Anne Frank und Adolf Hitler vermieden werden müssen.

Fast drei Viertel jeder Doppelseite sind von Angela Barretts Illustrationen bestimmt. Barrett reduzierte die Farbtintensität, nahezu auf jedem Bild liegt ein Grauschleier, kaum ein Lächeln verirrt sich auf die Gesichter der Protagonisten. Die Geburt Annes und die Anfangszeit in Amsterdam sind mit weniger gedeckten Farben dargestellt, hier scheinen die wenigen lebensfrohen Momente eingefangen. Ansonsten hauptsächlich traurige Kindergesichter, Adolf Hitler auf einem übermächtigen Plakat, Splitter zerstörter Glasscheiben, die leidende Anne, als sie ihre Katze zurücklassen muss und ihr stets starrer Blick. Eine Illustration zeigt Anne Frank beim gemeinsamen Herrichten des Verstecks mit ihrem Vater. Sie trägt (nur dieses eine Mal) eine leuchtend rote Schürze – vielleicht ist dies eine ästhetische Anspielung auf die Verfilmung von „Schindler’s Liste“?

Was bleibt? Millionen Menschen hat Anne Franks Tagebuch weltweit bewegt, nicht selten gehört es beispielsweise auch in den USA zur schulischen Lektüre (vgl. Jaap 2000; Gruwell 2007). Allein des Textumfangs wegen kann die eigene Leseerfahrung kaum in den ersten vier Schuljahren erfolgen. Diese „Lücke“ kann das Kinderbuch „Anne Frank“ mit der verständlich erzählten Biographie schließen. Die Autorin nahm den schwierigen Weg der Verknüpfung von Familiengeschichte mit Erklärungen der historischen Zusammenhänge auf sich. Warum hörten die Deutschen Adolf Hitler zu und wählten seine „Nazi-Partei“? Es wird von Arbeitslagern und Ausgrenzungen von Juden in der Öffentlichkeit erzählt. Es kann die Leser_innen eventuell sogar ein wenig versöhnen, wenn es am Ende heißt: „Anne Franks kurzes Leben war zu Ende. Aber ihre Geschichte fing gerade erst an.“

Mirjam Pressler merkt an, dass diese Kinder „später leichter zu ihrem [Anne Franks, d.V.] Tagebuch greifen“ werden und „der Gefahr der Idealisierung weniger ausgeliefert“ seien. Warum die Wirkung dieses authentischen Zeugnisses und die Motivation zur Lektüre von „Anne Frank. Tagebuch“ durch das vorherige Bekanntmachen mit der Protagonistin derart positiv beeinflusst werden kann, muss offen bleiben.

Literatur zur Besprechung von „Anne Frank“:

Gruwell, Erin (2007): Meine Schüler entdeckten Gemeinsamkeiten. In: Das Tagebuch von Anne Frank im Unterricht. Weblog für Lehrer, Anne Frank Stichting. <<http://www.annefrank.org/Tagebuchprojekte!?p=58>>

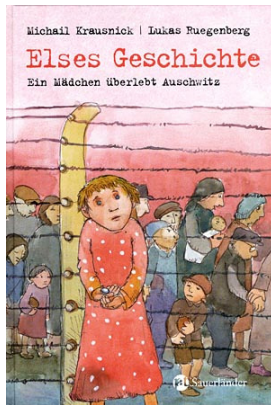
Jaap, Tanja (2000): Das Bild der Anne Frank in Amerika. Anne Frank im Schulunterricht und in der Wahrnehmung. <<http://www.annefrank.org/content.asp?pid=434&lid=3>>

5) Michail Krausnick/Lukas Ruegenberg: Elses Geschichte. Ein Mädchen überlebt Auschwitz.

Sauerländer Verlag, Düsseldorf 2007, ISBN 978-3794161140, 12,90 Euro

Else ist sieben Jahre alt, als sie von der Gestapo aus ihrem Elternhaus abgeholt wird, weil sie deportiert werden soll. Sie weiß nicht, dass sie in einer Pflegefamilie aufwächst und von den Nazis zu den „Zigeunermischlingen“

gezählt wird. Else Schmidt überlebt Auschwitz und Ravensbrück, Michael Krausnick gibt ihren Erinnerungen Gestalt.



Das Erzählte beruht auf den Erlebnissen der heute in London lebenden Else Baker und steht beispielhaft für die Verfolgungsgeschichte der Sinti und Roma im Nationalsozialismus. Die Ereignisse nehmen den Zeitraum der Jahre 1943 bis 1944 ein, drei Mal finden sich im Text Datierungen.

Der Verlag empfiehlt „Elses Geschichte“ (siehe Abbildung) ab neun Jahren. Eine behutsame Erzählsprache und die Illustrationen von Lukas Ruegenberg lassen uns diese Einschätzung bestätigen. Elses Erinnerungen sind manchmal schemenhaft und unvollständig, dann wieder detailgenau. Nicht nur Kinder können nachvollziehen, wie sie dem Gehörten und Gesehenen ungläubig gegenüber steht. Wer seinem Menschenverstand folgt, der muss glauben: „Ihr lügt. Das stimmt nicht. Man kann überhaupt keine Menschen verbrennen.“ Das (mittlerweile) achtjährige Mädchen ist Zeugin von Vergasung, Erschießung und Verbrennungen geworden. Die Leser_innen erfahren davon überwiegend indirekt: Else beobachtet täglich lange Schlangen von Menschen, die das sogenannte Krematorium betreten und nie wieder heraus kommen. „Das hast du doch nur geträumt.“, sagen Erwachsene, nachdem ihr Vater sie tatsächlich aus dem Konzentrationslager Ravensbrück abholen darf und sie wieder in ihr vorheriges Leben zurückkehrt. Das Bild von über Nacht Gestorbenen, die morgendlich abgeholt werden, begleitet Else ein Leben lang. Es gelingt, dies ganz deutlich werden zu lassen, weil Michail Krausnick Personen aus Elses Leben nach dem KZ, wie Lehrer_innen, Freundinnen oder eine Ärztin „zu Wort kommen“ lässt, wodurch die unvorstellbaren Gräueltaten mit der Gegenwart verbunden bleiben. Wir können uns gut vorstellen, dass es mit GrundschülerInnen gelingt, das Bewusstsein für die verschiedenen Zeitdimensionen zu thematisieren, indem man das Verknüpfen des Vergangenen mit verschiedenen Lebensphasen von Else zum Ausgangspunkt macht. Es scheint schwer vorstellbar, die Frage nach der Gestaltung der eigenen Zukunft außen vor zu lassen, wenn man aufgreift, wie lange Else gewartet hat, ihre Erinnerungen zu teilen und wie sehr diese ihre Entwicklung beeinflusst haben. Mit einem Blick auf Else Schmidts schwere Hürde des Auseinandersetzens mit der traumatischen Vergangenheit und einem Nachwort von Romani Rose, dem Vorsitzenden des Zentralrats Deutscher Sinti und Roma endet der Text (konsequent).

„Elses Geschichte“ kann (nicht nur) von Grundschüler_innen durchaus als versöhnlich endend gelesen werden. Bezieht man in den Unterricht die vom Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma auf www.elses-geschichte.de zur Verfügung gestellten Hintergrundinformationen (Unterrichtsmaterialien derzeit in Vorbereitung) ein, scheint sich das Versöhnliche aufzulösen. Elses (Pflege-)Vater, dessen eindringlichem Kampf bis in die Partei-Kanzlei der NSDAP das Mädchen sein Leben verdankt, wird hier mit den Worten zitiert: „Jahre hat es gedauert, bis wir sie so weit gebracht haben, dass sie wieder Mensch wurde.“ Erst 1994 berichtet Else (Schmidt) Baker ausführlich von ihrem Schicksal.

Dank der Zeitzeugenberichte, die das Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma sammelt, konnte Lukas Ruegenberg auf das Schicksal von Else Schmidt aufmerksam werden. Wie könnte Fiktion je die Eindringlichkeit von „Elses Geschichte“ erreichen, die „[s]o lautete der Befehl der Nazis und so wollten es viele“, eigentlich nie hätte erzählt werden sollen?

Literatur zur Besprechung von „Elses Geschichte“

Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma (2007): Elses Geschichte. Hintergrundinformationen. <<http://www.elses-geschichte.de>>

Krausnick, Michail (2007): Materialien zu „Elses Geschichte“. Neckargemünd. <<http://krausnick-info.de/ELSEBACK.pdf>>

6) Levine, : Hanas Koffer. Die Geschichte der Hana Brady.

Übersetzt von Mirjam Pressler, Ravensburger Verlag, Dt. Erstausgabe 2005, ISBN 13: 978-3-473-52308-5, 5,95 Euro

Die Kanadierin Karen Levine erzählt auf 149 Seiten die reale Geschichte von Hana Brady, einem jüdischen Mädchen, das in der Tschechoslowakei geboren wurde und im Alter von dreizehn Jahren in Auschwitz umkam.

Ausgangspunkt der Erzählung ist Japan in der Gegenwart. Fumiko Ishioka ist Leiterin des Holocaust-Museums in Tokio, das jeden Tag von Kindern besucht wird, um einen bestimmten Koffer zu sehen. Auf dem Koffer stehen nur der Name „Hanna Brady“, das Geburtsdatum des Kindes und der Schriftzug „Waisenkind“. Immer wieder fragen die jungen Besucher_innen woher Hana kam, warum sie zum Waisenkind wurde und was mit ihr geschehen ist. Fumiko verspricht den Kindern Antworten zu finden. Ihre Suche führt sie nach Theresienstadt, Auschwitz und Prag.

Hana und ihr älterer Bruder George sind die Kinder von Karel und Marketa Brady. Sie leben in einem bekannten Winterskiort namens Nove Mesto. Mit dem Einmarsch der Deutschen in die restlichen Teile der Tschechoslowakei am 15. März 1939 ändern sich die Lebensbedingungen für die jüdische Bevölkerung, zu der die



Familie gehört. Hana und George dürfen bald nicht mehr das Kino, die Spielplätze und schließlich die Schule besuchen. Der Traum Lehrerin zu werden scheint für Hana unerreichbar. Als selbst die beste Freundin Maria sich abwendet, weil die Eltern eine Bestrafung der Nazis fürchten, fühlt sich Hana sehr unglücklich und einsam. Im März 1941 wird die Mutter von der Gestapo verhaftet und nach Ravensbrück gebracht. Nur wenige Monate später folgt die Inhaftierung des Vaters in das Gestapo Gefängnis Iglau. Zu Hanas elftem Geburtstag werden auch sie und George nach Theresienstadt deportiert. Die Leser_innen erfahren von den schweren Lebensbedingungen im Ghetto aber auch von der Möglichkeit für Kinder, wieder unterrichtet zu werden. Als im September 1944 immer mehr Deportationen in den Osten stattfinden, muss George Theresienstadt verlassen. Vier Wochen später folgt Hana ihrem Bruder und wird am Tag ihrer Ankunft in der Gaskammer ermordet.

Es wechseln sich in der Erzählung konsequent Abschnitte zu den Etappen in Hanas Leben und zu Fumikos Nachforschungen ab. Unmittelbar nach der schockierenden Einsicht, wie Hana sterben musste ist es damit möglich, von dem Überleben des Bruders George zu berichten. Durch eine Mitarbeiterin des jüdischen Museums in Prag erfährt Fumiko, dass George Auschwitz überlebt hatte und nach Kanada emigriert war. Fumiko nimmt mit ihm Kontakt auf, um mehr über Hana und ihr gemeinsames Leben in Nove Mesto in Erfahrung zu bringen. „Der Verlust seiner Schwester Hana war Georges persönlichster und tiefster Kummer. Der Kummer hatte ihn ein halbes Jahrhundert lang begleitet und George hatte nie das Gefühl verloren, dass er es hätte schaffen müssen, seine kleine Schwester zu beschützen.“ Mehr als fünfzig Jahre nach ihrem Tod reist George im März 2001 mit seiner Tochter Lara Hana nach Tokio, um den japanischen Kindern von dem Schicksal seiner Schwester zu erzählen. Als er den Koffer sieht, erkennt er, „dass am Ende Hanas Wunsch in Erfüllung gegangen war. Sie war eine Lehrerin geworden. Ihretwegen – wegen ihres Koffers und ihrer Geschichte – lernten tausende japanische Kinder das, was nach Georges Auffassung die wichtigsten Werte der Welt waren: Toleranz, Respekt und Mitgefühl.“

Das zweite Ende der Erzählung ist ein versöhnliches. Die unfassbare Dimension des Holocausts wird durch das Aufzeigen der Verbindung zwischen den Personen der Vergangenheit und der Gegenwart auf den drei Kontinenten demonstriert. Die Geschichte spricht das moralische Bewusstsein der Leser_innen an, wenn man von Hanas traurigem Ende erfährt und gleichzeitig darin die Chance entdeckt, dass Kinder in Japan aus der Geschichte für die Zukunft lernen. Besonders hervorzuheben sind die vielen historischen Quellen, die in dem Buch abgeleuchtet sind. Neben Fotografien aus Hanas Kindheit, die von der Familie des Onkels über die Zeit des Nationalsozialismus gerettet wurden und später wieder in Georges Besitz übergangen, werden Zeichnungen von Hana, die sie in Theresienstadt anfertigte und Dokumente veröffentlicht (z.B. Deportationsbefehl).

In der Einleitung erfahren die Leser_innen in wenigen Sätzen von den politischen und historischen Hintergründen der Geschichte, wozu die Begriffe „nationalsozialistisch[er]“, „Diktator“, „Ausrottung“, „Konzentrationslager“ und „deportiert“ verwendet werden. Die Person Hitler wird vermutlich aus Gründen der Vereinfachung überhöht dargestellt. In den Abschnitten zu Hanas Kindheit in Nove Mesto wird ausschließlich von den „Nazis“ gesprochen. Konkrete Täter werden nicht beim Namen genannt. Einen ersten differenzierten Eindruck „wie man zum Mitläufer wurde“, vermittelt dagegen die Darstellung der Freundschaft zu Maria. Zunächst haben die nichtjüdischen Freunde nicht verstanden, warum Hana so vieles verboten wurde. Im Laufe der folgenden Monate enden jedoch alle Freundschaften. Zuletzt verliert sie auch die beste Freundin Maria, deren Eltern den Kontakt zu Hana aus Angst vor den „Nazis“ untersagten. Widerstand wird in der Erzählung nicht thematisiert.

Das Buch erfüllt eine Reihe geschichtsdidaktischer Kriterien, die dazu beitragen können das Geschichtsbewusstsein junger Leser_innen zu fördern. Eine weitere Qualität des Buches ist die einfühlsame Sprache und die auktoriale Erzählsituation, die es ermöglicht, Hanas Gedanken und Gefühle in bestimmten Situationen wiederzugeben. Durch Georges Kindheitserzählungen und die vielen privaten Familiendokumente, ist es der Autorin möglich gewesen, ein Buch über die rekonstruierte Geschichte Hanas zu schreiben, die Leser_innen wegen ihrer Authentizität fesselt und berührt. Der Altersempfehlung des Verlages (ab 10 Jahre) schließen wir uns vor diesen Hintergründen an. Doch auch aus deutschdidaktischer Sicht bietet „Hanas Koffer“ einen geeigneten Zugang an, denn die verhältnismäßig große Druckschrift und die einfache Wortwahl ermöglichen schon jungen Leser_innen, dieses Buch zu erschließen.

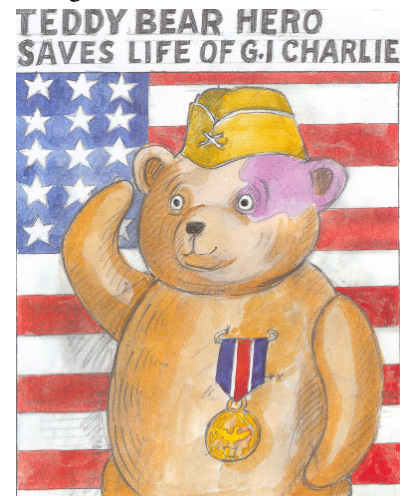
Aus der Perspektive des historischen Lernens ist dieses Buch ein besonderes: Der Rekonstruktionscharakter von Geschichte steht so stark im Vordergrund, wie in keinem anderen Band. Hanas Geschichte wird rekonstruiert – die mühsame Suche nach Quellen dokumentiert. Und: Wie könnte deutlicher werden, warum jene Mühe der Rekonstruktion, die die Geschichtswissenschaft kennzeichnet, sich lohnt?

7) Tomi Ungerer: **Otto. Autobiographie eines Teddybären**

Diogenes Verlag, Zürich 1999, ISBN 978 3 257 00857 9, Bilderbuch, 14,90 Euro

Otto ist der Name eines Teddybären, der die Hauptfigur in Tomi Ungerers 1999 im Diogenes Verlag veröffentlichten Bilderbuch darstellt. Otto erzählt auf 33 Seiten mit Hilfe vieler bunter Bilder und weniger Textzeilen seine Lebensgeschichte, die in der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland beginnt.

In einer kleinen Werkstatt ist Otto angefertigt worden, um die Augen des kleinen Davids an seinem Geburtstag zum Leuchten zu bringen. David und sein bester Freund Oskar spielen fortan gemeinsam mit dem Teddybären. Als Otto eines Tages mit der Schreibmaschine von Davids Vater das Tippen übt, holt er sich den charakteristischen Tintenfleck über dem linken Auge. Derweil spitzen sich die politischen Verhältnisse in Deutschland zu. David muss plötzlich den gelben Stern an seiner Jacke tragen. Kurz danach werden er und seine Eltern von „Männern in schwarzen Ledermänteln und Uniformen“ abgeholt. Otto bleibt bei Oskar, doch in einer Bombennacht werden die beiden Freunde voneinander getrennt. Ein amerikanischer Soldat namens Charlie findet den Bären auf einem Schutthaufen. Im selben Moment rettet Otto ihm das Leben, als er den Schuss einer Kugel, die Charlie treffen sollte, abdämpft. Er wird zum Maskottchen des Regiments und darf mit zu Charlies Familie nach Amerika reisen (siehe Abbildung). Wie es das Schicksal will, wird Otto bald darauf erneut von seinen Lieben getrennt. Erst viele Jahre später entdeckt Oskar, der mittlerweile ein alter Mann geworden ist, den Bären im Schaufenster eines Trödeladens in Toronto. Die Leser_innen erfahren nun, dass Oskar und David als einzige Mitglieder ihrer Familien den Krieg überlebt haben. Die drei Freunde sind sehr froh über ihr Wiedersehen und beschließen gemeinsam eine Wohnung zu beziehen, um ein „normales und friedliches Leben“ zu führen.



Es handelt sich bei dem Buch „Otto. Autobiographie eines Teddybären“ um eine weitestgehend chronologische Erzählung. David und Oskar sind zwei Jungen im Alter von etwa fünf bis acht Jahren, die mit Otto in Deutschland lebten. Die Erzählung endet mit einer versöhnlichen Perspektive, als die mittlerweile gealterten Freunde ihren Teddy wiederfinden. Dem vermeintlichen Happy End widerspricht allerdings die Verwendung des Begriffes „Konzentrationslager“, in das Davids Familie „verschleppt“ und in dem sie „getötet“ wurde. Die vielen Bilder, die knappen Texte und die bis dahin starke inhaltliche Reduktion erwecken den Eindruck, dass Ungerers Bilderbuch schon für junge Leser_innen geeignet ist. Die Verwendung des Begriffes „Konzentrationslager“ und der Hinweis, dass Davids Familie darin umgekommen ist, verhindert möglicherweise, die Mehrheit der Eltern, Pädagogen und Didaktiker hiervon zu überzeugen. Die Frage, ob schon junge Kinder etwas über den Holocaust lernen sollten, ist in der grundschulbezogenen Diskussion noch immer umstritten.

Es fällt auf, dass in der ganzen Geschichte keine Jahreszahlen genannt werden und der Leser nur ahnen kann, wie alt die Freunde David und Oskar sind. Die Fähigkeit real und fiktiv zu unterscheiden, wird durch die Erzählung nicht gefördert. Eine Perspektivübernahme bzw. das Hineinversetzen in die Protagonisten wird sicherlich davon erschwert, dass das Geschehen „ganz selbstverständlich“ aus der Sicht des Teddybären erzählt wird. Durch die starke Reduktion der Informationen zu David und Oskar fehlt es der Erzählung zudem an Möglichkeiten, Empathie zu fördern. Ferner können Realität und Fiktion für junge Kinder leicht verschwimmen, wenn man in einem Bild, Otto auf dem Titelblatt einer Zeitung sieht, die ihn als Kriegsheld mit Ehrenabzeichen salutierend vor dem Hintergrund der amerikanischen Flagge zeigt. Dies bringt außerdem keinen Zugewinn für die Erzählung.

Die Geschichte bietet keinen Erklärungsansatz, wie es zum Nationalsozialismus gekommen ist und wer die Opfer und Täter waren. Der Leser erfährt zwar, dass David einen gelben Stern tragen musste aber nicht warum. An keiner Stelle wird erwähnt, dass er als jüdisch galt. Auf den folgenden zwei Seiten schildert Otto, dass alle Menschen mit Sternen von „Männern in schwarzen Ledermänteln und Uniformen“ weggefahren wurden. Nur an dieser Stelle gibt es einen Hinweis darauf, wer die Täter waren. Die Formulierung und das dazugehörige Bild fördern allerdings ein mystifiziertes Täterbild, weil die Verantwortlichen ohne Namen und Gesichter bleiben. Der Name „Hitler“ und die Bezeichnung „Nazis“ werden nicht genannt.

Krieg, Ausgrenzung und Vernichtung im Nationalsozialismus sind komplexe Themen der Zeitgeschichte, deren Thematisierung Grundschullehrkräfte vor große Herausforderungen stellt. Man befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen didaktischer Reduktion und Bagatellisierung. In Ungerers Bilderbuch fällt auf, dass - bis auf die Verwendung des Begriffes „Konzentrationslager“ - sehr großen Wert darauf gelegt wurde, Ottos Stationen in Nazideutschland und während des Krieges möglichst einfach und emotional verträglich für jüngere Kinder darzustellen. Vom Verlag wurde jedoch keine Altersempfehlung veröffentlicht, die den Eltern eine hilfreiche Orientierung bei der Auswahl der Lektüre für ihre Kinder bietet. Interessant ist, dass man bei Perlenmacher.de und bei Amazon.de Einschätzungen findet, dass es schon für Vierjährige bzw. Fünf- bis Siebenjährige geeignet ist. Ob

schon im Kindergartenalter über Nationalsozialismus und Holocaust informiert werden sollte, bleibt letztlich dem Sachurteil der Eltern überlassen. Sofern sich Eltern dafür entscheiden, müssen sie sich viel Zeit für die Kommunikation mit ihren Kindern nehmen, denn die Texte und Bilder lassen viele Fragen offen, z.B. seit wann und warum David und Oskar nun in Kanada leben.

Für das historische Lernen über Nationalsozialismus und Holocaust im Sachunterricht der Grundschule stellt diese Literatur kaum eine inhaltliche Bereicherung dar. Aufgrund seiner starken inhaltlichen Reduktion und der fiktiven Perspektive kann es nicht die Aufgabe erfüllen, Geschichtsbewusstsein bei den Heranwachsenden zu fördern. Mit Blick auf den Unterricht muss gesagt werden, dass es aus dieser Perspektive allenfalls mit ergänzendem Material aufgegriffen werden sollte.

8) Elisabeth Zöllner: Anton. Oder Die Zeit des unwerten Lebens

„Was ist das für eine Welt, in der es Unrecht ist, ein krankes, leicht behindertes Kind im Schoß der Familie aufwachsen zu lassen“ [...]

Elisabeth Zöllners authentische Geschichte über ihren Onkel, der im Buch Anton genannt wird, zeichnet sich durch eine einfühlsame Erzählweise aus. Der/Die Leser_in beginnt durch die Augen der Hauptfigur Anton, dem kleinen beeinträchtigten Jungen, die Geschehnisse zu sehen. Man erlebt, wie er den Nationalsozialismus in Deutschland durch die Liebe seiner Familie und jede Menge Glück überlebte.

Das in der ersten Auflage 2004 veröffentlichte Buch wurde vom Fischer Verlag mit keiner Altersempfehlung versehen. Auf lehrer.fischerverlage.de findet man allerdings Unterrichtsmaterialien, die für die achte Jahrgangsstufe konzipiert sind. Dem gegenüber stehen die Altersempfehlungen von buecher.de und friedenspaedagogik.de, die es für Kinder im Alter ab 10 Jahren ausschreiben. Die überwiegend personale Erzählweise, der weitestgehend chronologische Aufbau der Geschichte und die dargebotene Sprache ermöglichen schon jungen Lesern, die umfangreiche Lektüre von 215 Seiten zu bewältigen. Dieses Buch erscheint auch uns daher für eine erste unterrichtliche Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust mit Grundschulkindern z.B. des vierten Jahrgangs geeignet.

1932 wird Anton als viertes Kind der in Münster lebenden Familie Brocke geboren. In Folge eines Unfalls erleidet er irreparable Verletzungen im Gehirn. Er redet von sich in der dritten Person, stottert und hat eine Lähmung im rechten Arm. Dies führt dazu, dass er in der Schule gehänselt und geschlagen wird. Als „minderwertigen Krüppel“ und Idiot bezeichnen ihn Lehrer/innen und Mitschüler/innen, die in den menschenverachtenden Kategorien der NS-Rassenideologie denken. Aber Anton ist nicht dumm. Der Leser erfährt, dass er künstlerisch begabt ist und „Zahlengeheimnisse im Kopf“ hat, die ihm dazu verhelfen die Rechenaufgaben der wesentlich älteren Geschwister zu lösen. Durch die Fürsorge von Lehrer Franz, einem Freund der Familie, kann er bis 1943 die Schule besuchen. Dies schützt ihn davor in eine „Anstalt“ gebracht zu werden. Als „Onkel Franz“ aber schwer krank wird und Anton nur noch selten vor dem Drangsalieren der anderen Kinder schützen kann, beschließen die Eltern ihn zu Hause zu verstecken. Im Spätsommer 1943 wird er schließlich bis zum Ende des Krieges auf dem Bauernhof der entfernt verwandten Annie gebracht, wo er getrennt von seinen Eltern als Totenkörper zur Geheimsache wird. Wenngleich es der Familie gelingt ihren Jungen zu retten, findet die Erzählung kein versöhnliches Ende. Im Epilog erfährt der Leser, dass Antons Eltern schon 1946 versterben.

Aus der Perspektive der Familie und ihres Umfeldes wird erzählt, wie sich in den Jahren 1938 bis 1943 das Leben für Behinderte und Menschen jüdischen Glaubens in Deutschland verschlechterte. Weggefährten von Anton sind Schulkamerad David, Doktor Lehmann und Herr Freundlich vom Kolonialwarenladen, die auf Grund ihres jüdischen Glaubens viel Leid erfahren müssen. Die Leser_innen können durch ihre Schicksale die schrittweise Ausgrenzung und Verfolgung der jüdischen Bevölkerung in Deutschland zur Zeit des Nationalsozialismus nachvollziehen. Es werden Begriffe, wie „Kristallnacht“, „Konzentrationslager“ und „Ghetto“ verwendet und vereinfacht mit einem verständlichen Vokabular erklärt. Die Einsicht in den systematischen Massenmord an Juden verschließt sich jedoch vor Antons Augen und damit vor den Augen der jungen Leser. Durch den Tod des Nachbarjungen Franz-Joseph, der mit dem Down-Syndrom geboren wurde, erfährt man dagegen von dem planmäßigen Mord an Menschen mit Behinderungen. Unter dem Vorwand der besseren Fördermöglichkeiten wurde er von seinen Eltern getrennt. In diesem Kontext werden die Begriffe „abtransportieren“ und „vergasen“ genannt, ohne sie näher zu erläutern.

Die Frage nach dem „Warum“ beantwortet die Autorin zum einen knapp mit der politischen und wirtschaftlichen Lage Deutschlands zum Beginn der 1930er Jahre. Zum anderen wird durch Opa Kappernagel die Enttäuschung vieler Deutscher über die Niederlage im Ersten Weltkrieg sichtbar, die zu einer Freude über die militärischen Erfolge der Nationalsozialisten führte.

Die differenzierte Darstellung der Täter, Mitläufer und Gegner ermöglicht die verschiedenen historischen Positionen durch konkrete Gesichter in der Nachbarschaft wahrzunehmen. Eine Fokussierung auf die Person Hitlers, den Kinder oft als Alleinverantwortlichen wahrnehmen (siehe hierzu Becher 2008, S. 126.), wird damit verhindert. Leider erfährt der/die Leser_in nicht, ob es sich bei den Geschichten der Nebencharaktere um reale handelt oder diese für die Verbesserung des Erzählflusses eingefügt oder verändert wurden. Zur Förderung des

Wirklichkeitsbewusstseins von jungen Schulkindern wäre das Wissen um die Authentizität aller Ereignisse von Vorteil.

Literatur zur Besprechung von „Anton“

Becher, Andrea (2008): „Der wollte die Juden ausrotten und dann hat er sie vergasen und aushungern lassen“ In: Giest, Hartmut & Wiesemann, Jutta (Hrsg.) (2008): Kind und Wissenschaft (=Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 121-131

9) Lowry, Lois: Wer zählt die Sterne

Übersetzt von Andreas Steinhöfel, Carlsen Verlag; Hamburg 2005, ISBN 978-3-551-55343-0, 13,50 Euro



Lois Lowry nähert sich in ihrem erstmals 1989 erschienenen „Counting Stars“ dem Thema Holocaust über eine fiktionale Erzählung. Die Ereignisse nehmen ihren Anfang 1943 und sind von der amerikanischen Autorin vor dem Hintergrund der Kapitulation Dänemarks nach dem deutschen Überfall 1940 „entworfen“. Fünf Jahre der von Besatzung geprägten dänischen Geschichte liefern den Stoff für dieses im Deutschen erstmals 1996 unter dem Titel „Wer zählt die Sterne“ erschienenen Kinderbuchs.

Aus Sicht der zehnjährigen Annemarie, die mit ihrer Familie in Kopenhagen lebt, erzählt Lowry vom weit entfernten Krieg und von den „Unannehmlichkeiten“ der deutschen Besatzung: von der Angst vor den Soldaten auf der Straße, vom fehlenden Kaffee und Tee, vom Vermissten von Kuchen. Doch das Mädchen nimmt mehr wahr: „Papa hatte sich verändert. [...] Die ganze Welt hatte sich verändert.“ Oft hört Annemarie die Erwachsenen vom *Widerstand* reden, nicht ahnend, dass sie bald selbst zu einer kleinen Widerstandsakteurin wird. Plötzlich überschlagen sich die Ereignisse aus

Sicht der 10-Jährigen. Ihre beste Freundin Ellen Rosen muss von Annemaries Familie versteckt werden, denn sie ist Jüdin und auch in Dänemark drohen nun Deportationen. Vom Rabbi der Gemeinde rechtzeitig gewarnt, tauchen Ellens Eltern unter und lassen ihre Tochter bei den befreundeten Johansens, die Ellen aufs Land zu Onkel Henrik bringen. „Obwohl niemand ihr das gesagt hatte, wusste Annemarie, dass Onkel Henrik die Rosens mit seinem Boot über die See nach Schweden bringen würde.“ Abenteuerlich erzählt Lowry, wie Annemarie, als Unwissende „geschützt“, tapfer versucht, die Rettungsaktion für ihre Freundin nicht scheitern zu lassen...

Im Nachwort von „Wer zählt die Sterne“ werden Details der Erzählung erläutert. Fiktion bleibt nur noch, was die Autorin als solche explizit herausstellt: die Namen der Protagonisten. Aus den Erinnerungen einer Freundin schöpfend, die die Zeit der Besatzung in Kopenhagen verbracht hat, schildert Lowry tatsächliche Begebenheiten, wie die des Rabbis, der die Kopenhagener Juden rechtzeitig warnen konnte, weil ein deutscher Offizier die Pläne für ihre Verfolgung verriet. Oder die der Rettung fast aller dänischen Juden über die Ostsee nach Schweden. Und nicht zuletzt die Geschichte eines 21-jährigen, von den Nazis hingerichteten Widerstandskämpfers. Es scheint nicht schwer vorstellbar, auf Grundlage dieser Abenteuererzählung, Schüler_innen zu motivieren genau zu reflektieren, was kann als historisch real angesehen werden und was ist Fiktion.

Mit dem Ende des Krieges endet auch Annemaries Geschichte. Die eines mutigen Mädchens, das nicht akzeptieren will, von den Erwachsenen über die wirklichen Umstände belogen zu werden, das aber lernt, wie viel sicherer es sein kann, manche Geheimnisse nicht zu kennen.

Heike Deckert-Peaceman verweist darauf, „Counting Stars“ sei ein „in den USA sehr häufig im 4. Schuljahr gelesenes Werk“. Der Textumfang dieser äußerst spannend erzählten Geschichte lässt dies nur für kompetente Leser_innen zu. Der Verlag empfiehlt sein Buch ab 10 Jahren, auf www.friedenspädagogik.de findet sich eine Empfehlung ab 12 Jahren.

Doch trotz spannender Erzählweise sowie anspruchsvoller Sprache, die nicht „kindertümelnd“ (nicht unschuldig daran ist mit Sicherheit Andreas Steinhöfels Übersetzung), fällt manch vermeidbares Klischee ins Auge. Den im Nachwort offen gelegten Tatsachen lässt sich entnehmen, dass „ein hoher deutscher Offizier diesen Plan [der anstehenden Deportation der dänischen Juden, d.V.] der dänischen Regierung verraten hatte, die ihr Wissen an die Vorsteher der jüdischen Gemeinden weitergab.“ Wie viel genauer und differenzierter hätte das Täterbild gezeichnet werden können, wenn dieser deutsche Offizier in die Handlung integriert worden wäre. So werden den jungen Leser_innen kaum mehr als schwere Stiefel und ein widerwärtiges Auftreten der deutschen Soldaten in Erinnerung bleiben. Der Gegenentwurf dazu ist in Familie Rosen zu erkennen oder in Peter, dem Widerstandskämpfer. Es mag kaum verwundern, dass auch Lowry das in der zeitgeschichtlichen Kinder- und Jugendliteratur übliche Bild der ausnahmslos liebens- und bemitleidenswerten Gruppe jüdischer Opfer zeichnet. Mithilfe dieser Protagonisten sollte es leicht gelingen, nicht nur Schüler_innen plausibel zu machen, dass Verbrechen an solch netten Menschen *unmenschlich* sind. Was jedoch, wenn für Leser_innen der Genozid deswegen ungerecht wird, weil es sich um „gute Menschen“ gehandelt habe?

Literatur zur Besprechung von „Wer zählt die Sterne“

Deckert-Peaceman, Heike (2009): <http://www.erinnern.at/e_bibliothek/methodik-didaktik-1/Literaturliste%20HDP_29_03_2009.pdf>

10) Fährmann, Willi: Der überaus starke Willibald

Arena Verlag 1983, ISBN 978-3-551-55343-0, 5,95 Euro

Der Band von Fährmann passt eigentlich nicht in eine Zusammenstellung von Büchern für Kinder, die Holocaust und Nationalsozialismus thematisieren, denn er thematisiert nicht Historisches. Und doch ist er vermutlich eines der meistgelesenen Kinderbücher im Unterricht der Grundschule im Zusammenhang mit einer „Erziehung nach Auschwitz“. Längst zählt Fährmanns Geschichte zu den „Klassikern“ der Kinderliteratur, worauf die 25 Auflagen, die der Band bis 2009 erlebt hat, hindeuten.

Fährmanns Geschichte ist eine Parabel – und zumindest aus der Perspektive des historischen Lernens *keine* gelungene. Eine Mäuseschar wohnt in einem Haus. Sie verfügt über eine „demokratische Kultur“, hat einen gewählten Präsidenten, der über alle wichtigen Belange Abstimmungen durchführen lässt. Als eines Tages die Köchin des Hauses vergisst die Gartentür – zu welcher Zeit und unter welchen familiären und gesellschaftlichen Bedingungen mag Fährmanns Geschichte spielen, wenn die Familie über eine Köchin verfügt? – zu schließen und zudem noch das Gerücht umgeht, eine Katze sei gesichtet worden, ertönt der Ruf nach dem Ende des langen Diskussions- und Abstimmungsprozesses und der „überaus starke Willibald“ ernennt sich selbst zum „Boss“. Der Maus, die die offene Tür entdeckte, wird nun unterstellt, sie habe sie selber aufgemacht. Sie wird von nun an ausgegrenzt – schließlich sei sie ohnehin keine echte Maus, denn als einzige ist sie ein „Albino“. Willibald führt viele Regeln ein. Die Mäuse dürfen nicht mehr spielen, ihnen werden feste Plätze im Haus zugewiesen und die schönsten und leckersten Dinge sind Willibald und seinem Gefolge vorbehalten. Sein Motto lautet, um sich vor der Katze zu schützen, müssten die Mäuse „Flink wie Fledermäuse, hart wie Tirolerbrot und zäh wie Schweineschwarte“ werden. Die einzige weiße Maus bekommt als ausschließlich erlaubten Aufenthaltsort die Bibliothek zugewiesen, wo am wenigsten Fressen zu finden ist. Nur wenige Mäuse besuchen sie manchmal heimlich. Da ihr häufig langweilig ist, beginnt sie sich mit den Büchern in der Bibliothek zu beschäftigen und lernt letztendlich lesen. Willibald ordnet immer neue, das vergnügliche Alltagsleben der Mäuse einschränkende, Maßnahmen an und bestraft diejenigen, die Widerworte erheben, immer härter. Der Wendepunkt der Geschichte ist der feste Wille der „Albinomaus“ dem Treiben des „Boss“ ein Ende zu setzen. Zur Hilfe kommt ihr eine ausgelegte Mäusefalle, denn sie entdeckt die Bedienungsanleitung und kann alle vor der Gefahr warnen, da sie ja in der Lage ist zu lesen. Der überaus Willibald will ihr zunächst nicht glauben – was ihn am Ende einen Teil seines Mäuseschwanzes kostet. So lädiert zieht er sich beschämt zurück. An seiner statt gibt es wieder einen Präsidenten – und ein verbessertes Abstimmungs- und Warnsystem.

Erwachsene entdecken rasch die vielen Anspielungen auf die Geschichte des Nationalsozialismus, derer sich Fährmann bedient. Schon die Machtübernahme Willibalds, der die Chance ergreift, als die Mäuse ein „Sicherheitsbedürfnis“ haben und beklagen, das viele Reden führe nicht zu Lösungen, ist eine mehr als deutliche Anspielung auf die Weimarer Republik und die rechten Kritiken am Parlamentarismus. Es sollen an dieser Stelle nicht alle Ereignisse aufgezählt werden, auf die Fährmann anspielt. Stattdessen soll der Blick auf jene Momente gelegt werden, die aus der Perspektive des historischen Lernens problematisch sind.

Willibald sucht einen Schuldigen für die Gefahr der offenen Gartentür, durch die die Katze kommen könnte. Diesen findet er, indem er diejenige, die gewarnt hat vor der offenen Tür, beschuldigt, diese selber geöffnet zu haben und ausgerechnet diese Maus ist die einzige weiße mit roten Augen in der Mäuseschar. Es geht also um eine Ausgrenzung, die auf Unterstellungen und auf einem angeblichen „Anderssein“ beruht. Die Parallelen zur Ausgrenzung und Verfolgung von Juden und Jüdinnen im Nationalsozialismus liegen auf der Hand. Doch sind die inhaltlichen Analogien überaus schwierig. Die weiße Maus unterscheidet sich im Aussehen von allen anderen – dies ist etwas, was Nationalsozialisten in ihren Rassekonstrukten über Juden behauptet haben. Fährmanns Mäuseparabel schreibt an dieser Stelle „das Andere“ fest – also: *Auch* weiße Mäuse sind Mäuse. Führt man diese Argumentation fort, könnte gar von „positiven Stereotypen“ gesprochen werden – die weiße Maus ist die schlaueste, die letztlich alle anderen rettet. Aufgrund ihrer Fähigkeiten kann sie, die Ausgegrenzte, sich letztlich gegen alle anderen durchsetzen. Dies ist nicht nur hinsichtlich des historischen Geschehens, sondern auch bezogen auf die Entwicklung eines reflektierten Macht- und Herrschaftsverständnisses im Kontext des politischen Lernens bedenklich.

Willibald schwingt sich zum „Boss“ auf – und handelt nur zum eigenen Vorteil. Die Maßnahmen, die er zum Schutz vor der Katze ergreift, dürften von den meisten Kindern schnell als „dumm“ entziffert werden: Erbsen vor der Tür auslegen oder in einer großer Kraftanstrengung jede Nacht die Vorhänge auf- und zuzuziehen, damit die Katze nicht durch das Fenster schauen kann, sind zweifellos leicht durchschaubare Abwehrstrategien. Dass auch die nationalsozialistische Machtelite sich bereichert hat, ist kaum von der Hand zu weisen, doch lässt sich es sich kaum auf jenes schlichte Vorteilsdenken eines Willibalds reduzieren. Willibald und seine Getreuen als nicht intelligente, in ihrem Handeln leicht durchschaubare Charaktere darzustellen, verlässt letztlich gänzlich die

Maßgabe einer „didaktischen Reduktion“, sondern zeichnet ein in der Konsequenz entlastendes und verharmlosendes Bild von Tätern.

Fährmann versucht amüsante Aspekte einzubauen. Hierzu zählt auch Willibalds Motto, die Mäuse müssten, um sich vor der Katze zu schützen, „Flink wie Fledermäuse, hart wie Tirolerbrot und zäh wie Schweineschwarze“ werden. Ist es vertretbar die nationalsozialistischen Erziehungsideale („Hart wie Krupp-Stahl,...“) so zu verballhornen und damit eine Vorgabe, die tausende von Jugendlichen dahingehend beeinflusst hat, sich bis zum Schluss begeistert in den Tod zu stürzen, derart zu karikieren?

Der „überaus starke Willibald“ ist kein Buch zur Thematisierung von Holocaust und Nationalsozialismus mit Kindern – und es ist auch kein Buch zur Prävention oder genauer einer „Erziehung nach Auschwitz“, die zu einer vorurteilsbewussten Haltung auffordert. Es mag Gründe geben, diesen Band zu nutzen – nicht jedoch zur Thematisierung von Holocaust und/oder Nationalsozialismus. Unseres Erachtens überwiegen die Probleme in der Darstellung und dies sowohl aus der Perspektive des historischen Lernens als auch aus pädagogischer Perspektive.

11) Mirjam Elias: **Geheimversteck Hotel Atlantic. Eine wahre Geschichte**

Übersetzt von Mirjam Pressler, Fischer Taschenbuch Verlag, Dt. Erstausgabe 2005, ISBN 978-3-596-80574-7, 7,95 €

Mirjam Elias erzählt in 16 Kapiteln über die Kindheit ihres Mannes Ronald Sweering, der die nationalsozialistische Besatzungszeit in Amsterdam miterlebte. Heute ist er ein bekannter Photograph. Seinen jüdischen Schulfreunden, die von den Nationalsozialisten ermordet wurden, setzt das Ehepaar mit der Erzählung ein Denkmal.

Als der Krieg in den Niederlanden am 10. Mai 1940 beginnt, ist Ronny gerade sechs Jahre alt. Er wohnt im Hotel Atlantic, das seinen Eltern Jacob und Do gehört. In diesem spielen sich seit Kriegsbeginn seltsame Szenen ab. Zu den Stammgästen zählen neuerdings zwei hochrangige deutsche Offiziere, obwohl die Eltern Gegner des nationalsozialistischen Regimes sind und viele jüdische Gäste im Hotel verkehren. Auch in der Schule wird alles anders - eine Mauer trennt jetzt die jüdischen von den nicht-jüdischen Kindern. Das alles kann er nicht verstehen, deshalb beginnt er wie ein Detektiv zu beobachten und nachzuforschen. Schließlich findet er heraus, dass sein Vater jüdischen Menschen hilft, indem er sie versteckt und mit gefälschten Ausweispapieren versorgt. Als er sich mit Willy anfreundet, der sich in einem Keller versteckt, muss auch Ronny lernen, was es heißt für das Leben eines anderen verantwortlich zu sein. Mit niemandem darf er über seinen geheimen Freund sprechen. Plötzlich erleidet Ronny eine schwere Mittelohrentzündung und als er um sein Leben ringt, wird Willy bei einer Razzia entdeckt und von Soldaten weggebracht. Nach seiner Genesung beschließt Ronny mit den Spielkameraden Louise und Kees eine Widerstandsgruppe zu gründen. Sie können nicht länger tatenlos zusehen, wie ihre jüdischen Freunde verschwinden. Nach dem Krieg kehren die wenigen jüdischen Freunde und Bekannte, die den Genozid überlebt haben, zurück. Ronny erfährt, wie seine Freundin Hanny untertauchen und aus Westerbork flüchten konnte, vom Widerstand, den Louises Familie geleistet hat und auch vom Mord an den Schulfreunden und seinem Willy.

In dem zweigliedrigen Nachwort beschreibt Ronald Sweering, wie der Krieg innerhalb weniger Tage das gesamte Leben der Menschen verändert hatte, wie sehr die Kinder verunsichert waren und sich um die Familienangehörigen und Freunde ängstigten. Lange nachdem das Leben wieder „normal“ verlief, konnte er noch immer nicht begreifen, dass die Freunde nicht wiederkehren würden. Fast 50 Jahre nach Kriegsende begann das Ehepaar über die Ereignisse im Hotel und die ermordeten Kinder zu recherchieren. Ein Freund von Jacob Sweering nahm der Autorin schließlich das Versprechen ab, dieses Buch aus der Sicht des kleinen Ronny zu schreiben. Es soll ein Jugendbuch sein, um schon jungen Lesern und Leserinnen vor Augen zu führen, wie schlimm Krieg für alle Kinder ist.

Die Verwendung der Präsensform unterstützt das Gefühl, unmittelbar in dem Geschehen involviert zu sein und fördert somit die Spannung. Als die Niederlande durch die Alliierten im Frühjahr 1945 befreit werden, ist Ronny elf Jahre alt. Zu diesem Zeitpunkt erfährt er von den Überlebenden vom systematischen Massenmord an den Juden. „Die Moffen [Die Deutschen, d. V.] zwangen alle zum Duschen zu gehen. Auch Saartje, Max und Eddy und die anderen mussten sich ganz ausziehen, dann kamen sie in Duschräume, in denen aber kein Wasser aus den Löchern kam, sondern Giftgas. Sie sind alle erstickt. Das ist in Auschwitz passiert, irgendwo in Polen.“ Wie das Zitat zeigt, werden die Leser und Leserinnen nicht durch inhaltliche Aussparungen geschont, jedoch kann keinesfalls von einer schonungslosen Erzählung gesprochen werden. Auch wenn die Verfolgung verschiedener Opfergruppen und der Genozid thematisiert werden, sind die Ausschnitte kurz gehalten und damit für viele Kinder wahrscheinlich emotional verträglich. Im letzten Kapitel, das nur wenige Seiten umfasst, wird ein Zeit-



sprung vorgenommen. „Der Krieg ist schon lange vorbei.“, heißt es. Der Protagonist ist nun sechzehn Jahre alt. Doch Ronny lassen die Erinnerungen an den Krieg und an die Freunde nicht los. Es gibt keine versöhnliche Perspektive am Ende.

Die differenzierte Darstellung der Täter, Opfer und Mitläufer macht eine große Qualität des Buches aus. Verschiedenste Positionen, die man während der deutschen Besatzung der Niederlande beziehen konnte, werden aufgezeigt. Es werden die faschistischen Anhänger der Nationaal-Socialistische Beweging (NSB) erwähnt, die mit Hitler kollaborierten und Tante Annie, die mit dem Deutschen Offizier Arthur eine Romanze einging und dafür nach dem Krieg gemieden wurde. Aktiv Widerstand zu leisten konnte dagegen heißen, jüdischen Menschen beim Untertauchen zu helfen, ihren Besitz zu verstecken, ihnen falsche Papiere zu besorgen, die vor Deportationen schützten sowie lautstark zu demonstrieren und Anschläge auf den nationalsozialistischen Verwaltungsapparat zu verüben. Besonders hervorzuheben gilt es zwei Nebencharaktere, die trotz ihrer familiären bzw. gesellschaftlichen Einbindung in nationalsozialistische Strukturen, auf Grund ihrer Menschlichkeit widerständig wurden. Ronnys Schulfreund Harry hielt trotz des Verbotes seines streng nationalsozialistisch denkenden Vaters an seinen Freundschaften zu Kindern jüdischer Herkunft oder Kindern, deren Eltern gegen das Regime waren, fest. Jacob Sweering konnte dagegen seine Hoffnung in den deutschen Offizier Hans setzen, der ihn und viele jüdische Menschen vor dem Tod rettete. Für den Widerstand ließ er sein Leben. Indem die Autorin diverse Beispiele für Widerstand aufzeigt, wird eine fatalistische Deutung der Ereignisse die möglicherweise zur Entlastung dienen mag (vgl. Flügel 2008b), verhindert. Daneben gilt es in der Erzählung die Figur des Opas hervorzuheben. Als Ronnys Hass gegenüber allen Deutschen immer stärker wird, ermahnt er seinen Enkel, gegenüber den Kindern, die die Bombardements in den großen Städten miterleben müssen, mitfühlend zu sein. Die Ausgrenzung von Menschen jüdischer Herkunft wird durch die Mauer in der Wilhelmina-Catherina-Schule symbolisiert. Die Verfolgung offenbart sich Ronny anfangs in dem plötzlichen Verschwinden der Schulfreunde und der Nachbarin Hanny. Später wird er Augenzeuge von Razzien und erfährt von der systematischen Ermordung. In den Kapiteln zu der fünfjährigen Besatzungszeit werden leider nur wenige Jahreszahlen zur Orientierung eingefügt. Für Begriffe wie „Kristallnacht“, „Hitlerjugend“ und „Konzentrationslager“ werden von Ronny Erklärungen gesucht und gefunden. In einem Verzeichnis werden diese Begriffe neben vielen anderen Begriffen, Abkürzungen und Personen nochmals erklärt.

Die Frage, wie das nationalsozialistische Herrschaftssystem in Deutschland entstehen konnte, beantwortet die Autorin im Verhältnis zur Thematisierung von Widerstand und Vernichtung relativ knapp. Interessanterweise wird dagegen im letzten Kapitel, als der Protagonist bereits sechzehn Jahre alt ist, die Frage nach der kollektiven Schuld aufgeworfen. In dem dargestellten Gespräch mit dem Freund des Vaters, Ies Vogel, nimmt Ronny anfangs eine personenzentrierte Sichtweise ein, da er „die höchsten Nazis Himmler und Heydrich“ und Göbbels als Verantwortliche benennt. Doch es verweist auf den „unsichtbaren Bösewicht: die schweigende Mehrheit. Menschen, die angeblich nichts wissen. [...]“ Die Intention des Ehepaares - Einfluss auf die Moral der Leser_innen zu nehmen – kommt indes am deutlichsten in dem Nachwort Ronald Sweerings zum Ausdruck: „Wie würdet ihr euch fühlen, wenn in eurer Klasse aufgeteilt würde, wer dazugehören darf und wer nicht? Die anderen würden aus eurer Mitte entfernt. [...] Um Hunderte von Kilometern weiter weg alle ermordet zu werden. Kommt euch das absurd und unmenschlich vor? Vergesst nie, dass genau das mit meinen Freunden und Freundinnen geschehen ist.“

„Geheimversteck Hotel Atlantic“ ist eine Erzählung, die Mirjam Pressler aus dem Niederländischen übersetzte. Ausdrücke wie bspw. „Moffen“ und „Lojedajes“⁶ wurden beibehalten und verleihen Authentizität. Die eingefügten Zeitdokumente und Fotografien unterstützen diesen Charakter. Der Verlag empfiehlt das Buch für Kinder ab 10 Jahre. Auf Grund des Umfangs von 376 Seiten mag es nicht unbedingt eine geeignete Unterrichtslektüre für eine 4. Grundschulklasse darstellen, obwohl uns die Sprache angemessen erscheint. Es konnte aufgezeigt werden, dass viele Kriterien, die zu einer Förderung des Geschichtsbewusstseins beitragen, erfüllt werden. Vor allem für lesebegeisterte Kinder, die eine vertiefende Lektüre zum Thema Nationalsozialismus/Holocaust wünschen, empfiehlt sich daher das Buch. In einigen Buchbesprechungen wird „Geheimversteck Hotel Atlantic“ wegen des widerkehrenden Detektivmotivs und der Naivität Ronnys kritisiert. Für die differenzierte Darstellung der historischen Ereignisse empfinden wird diesen Stil allerdings nicht als störend.

6 Bei den Begriff „Lojedajes“ handelt es sich um den Spitznamen „für die Schüler_innen der zentralen Jugendsturtschule in der Amsterdamer Nieuwe Looierstraat.“

Anhang

Literaturliste zur Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust mit Grundschulkindern

Veröffentlichung (Oktober 2009) - Altersempfehlung 6 bis 10 Jahre:

	Titel	Verlag	Preis	Seiten
1	ADLER, David: Die Nummer auf dem Arm meines Großvaters, 1987	Friedrich Beilage der Grundschulzeitschrift Nr. 150	2,90 €	28
2	DEUTSCHKRON, Inge/RUEGENBERG, Lukas, : Papa Weidt. Er bot den Nazis die Stirn, 1999	Butzon&Bercker	15,40 €	29
3	ELIAS, Mirjam: Geheimversteckt Hotel Atlantic. Eine wahre Geschichte, 2008	Fischer	7,95 €	379
4	FÄEHRMANN, Willi: Der überaus starke Willibald, 1983	Arena	5,95 €	168
5	INNOCENTI, Roberto: Rosa Weiss, 1986	Patmos (Sauerländer)	15,90 €	32
6	KRAUSNICK: Elses Geschichte: Ein Mädchen überlebt Auschwitz, 2007	Patmos (Sauerländer)	12,90 €	72
7	LEVINE: Hannas Koffer, 2003	Ravensburger	5,95 €	160
8	LOWRY, Lois: Wer zählt die Sterne, 1989 (1996)	Carlsen	13,50 €	176
9	NEUDECK, Rupert/RUEGENBERG, Lukas: Janusz Koczak: Der König der Kinder, 2000 ⁷	Butzon&Bercker	15,40 €	36
10	POOLE, Josephine/BARRET, Angela/PRESSLER, Mirjam: Anne Frank, 2005	Arena	12,95 €	40
11	UNGERER, Tomi: Otto. Autobiographie eines Teddybären, 1999	Diogenes	14,90 €	36
12	ZOELLER, Elisabeth: Anton oder Die Zeit des unwerten Lebens, 2004	Fischer	6,95 €	224

⁷ Der Band wurde, obwohl er erhältlich ist, nicht besprochen.

**Für die Fortsetzung in der kommenden Ausgabe werden folgende Publikationen herangezogen –
Altersempfehlungen ab 11 Jahre:**

	Titel	Verlag	Preis	Seiten	Altersempfehlungen
1	ASSCHER-PINKHOF, Clara: Sternkinder, 1961	Oetinger	7,50 €	224	12 Jahre (Quelle: oetinger.de)
2	AUERBACH, Inge: Ich bin ein Stern, 1999	Beltz	5,95 €	104	Ab 9 Jahre (Quelle: friedenspaedagogik.de); Ab 11 Jahre (Quelle: beltz.de)
3	BARTH-GRÖZINGER, Inge: Etwas bleibt: Das Schicksal der Familie Levy, 2004	Piper	9 €	448	Ab 13 Jahre (keine Angabe vom Verlag; Quelle: buecher.de)
5	BOYNE, John: Der Junge im gestreiften Pyjama, 2006	Fischer	13,90 €	272	Ab 12 Jahre (Quelle: fischerverlage.de)
6	BRENNER-WONSCHICK, Hannelore: Die Mädchen von Zimmer 28: Freundschaft, Hoffnung und Überleben in Theresienstadt, 2004	Droemer-Knauer	8,95 €	383	Ab 13 Jahre (keine Angabe vom Verlag; Quelle: friedenspaedagogik.de)
7	BRUCHFELD, Stephane/LEVINE, Paul A.: Erzählt es euren Kindern: Der Holocaust in Europa, 2000	cbj/cbt randomhouse	5,90 €	160	Ab 12 Jahre (Quelle: buecher.de); Ab 14 Jahre (Quelle: randomhouse.de)
8	BUERGENTHAL, Thomas: Ein Glückskind: Wie ein kleiner Junge zwei Ghettos, Auschwitz und den Todesmarsch überlebte und ein neues Leben fand, 2008	Fischer	8,95 €	272	Ab 14 Jahre (keine Angabe vom Verlag; Quelle: buecher.de)
9	BOUHUYS, Mies: Anne, Kitty und die beiden Paulas, 1982 (1986)	Persona Verlag	11,50 €	196	Ab 12 Jahre (Quelle: personaverlag.de)
10	BURGER, Horst: Warum warst du in der Hitler-Jugend: Vier Fragen an meinen Vater, 1978	Rowohlt	7,95 €	158	Ab 13 Jahre (keine Angabe vom Verlag; Quelle: buecher.de)
11	DEUTSCHKRON, Inge: Ich trug den gelben Stern, 1978	Dtv	8,90 €	198	Ab 12 Jahre (keine Angabe vom Verlag; Quelle: friedenspädagogik.de); autobiographisch
12	DISCHE, Irene: Zwischen zwei Scheiben Glück, 1997	Dtv	6,95 €	82	Ab 12 Jahre (Quelle: buecher.de); Ab 13 Jahre (Quelle: dtvjunior.de); Fiktive Geschichte
13	ERBEN, Eva: Mich hat man vergessen: Erinnerungen eines jüdischen Mädchens, 2008	Beltz	5,95 €	112	ab 12 Jahre (Quelle: beltz.de); biographisch
14	FINCKH, Renate: Sie versprachen uns die Zukunft: Eine Jugend im Nationalsozialismus, 2002	Silberburg	13,90 €	280	Ab 14 Jahre (keine Angabe vom Verlag; Quelle: friedenspädagogik.de)
15	HERMAN-FRIEDE, Eugen: Abgetaucht. Als U-Boot im Widerstand, 2004	Schroedel	14,90 €	255	Ab 12-13 Jahre (Quelle: amazon.de); Ab Klasse 9 (Quelle: schroedel.de)
16	KACER, Kathy: Die Kinder aus Theresienstadt, 2003	Ravensburger	6,95 €	223	Ab 12 Jahre (Quelle: ravensburger.de);
17	KENEALLY, Thomas: Schindlers Liste, 1982 (1983, 1994)	cbj/cbt randomhouse	8,00 €	352	Ab 12 Jahre (Quelle: randomhouse.de)

18	KERR, Judith: Alts Hitler das rosa Kaninchen stahl, 1973	Ravensburger	7,95 €	240	Ab 12 Jahre (Quelle: ravensburger.de)
19	KRAUS, Irma: Das Wolkenzimmer, 2007	cbj/cbt randomhouse	7,95 €	320	Ab 12 Jahre (Quelle: randomhouse.de)
20	LEVOY, Myron: Der gelbe Vogel, 1982	Dtv	5,95 €	156	Ab 12 Jahre (Quelle: friedenspädagogik.de); Ab 14 Jahre (Quelle: dtvjunior.de)
21	LEWIN, Waldtraut: Drei Zeichen sind die Wahrheit, Bd. 1 und Bd. 2	cbj/cbt randomhouse	16,95 € 14,95 €	414 411	Ab 12 Jahre (Quelle: randomhouse.de)
22	MOSKIN, Marietta: Um ein Haar. Überleben im Dritten Reich	cbj/cbt randomhouse	6,90 €	288	Ab 12 Jahre (Quelle: randomhouse.de)
23	ORLEV, Uri: Die Insel in der Vogelstraße, 1986	Ravensburger	5,95 €	133	Ab 13-15 Jahre (keine Angabe vom Verlag; Quelle: amazon.de)
24	ORLEV, Uri: Lauf, Junge, lauf, 2004	Beltz	7,95 €	229	Ab 12 Jahre (Quelle: beltz.de)
25	OSSOWSKI, Leonie: Stern ohne Himmel, 1989	Beltz	5,95 €	176	Ab 12 Jahre (Quelle: friedenspädagogik.de); Ab 14 Jahre (Quelle: beltz.de)
26	PAUSEWANG, Gudrun: Auf einem langen Weg, 1978	Ravensburger	5,95 €	190	Ab 11 Jahre (Quelle: ravensburger.de);
27	PAUSEWANG, Gudrun: Reise im August, 1992	Ravensburger	5,95 €	184	Ab 12 Jahre (Quelle: ravensburger.de);
28	PEREL, Sally: Ich war Hitlerjunge Salomon, 1992	Heyne (randomhouse)	7,95 €	207	Keine Angabe vom Verlag
29	PRESSLER, Mirjam (Übers.): Das Tagebuch der Anne Frank, 1949	Fischer	7,95 €	316	Ab 12 Jahre (keine Angabe vom Verlag; Quelle: friedenspädagogik.de)
30	PRESSLER, Mirjam: Malka Mai, 2001	Beltz	7,95 €	325	Ab 12 Jahre (Quelle: beltz.de)
31	RABINOVICI, Schoschana: Dank meiner Mutter, 1994	Fischer	7,95 €	288	Ab 12 Jahre (Quelle: fischerverlage.de)
32	RECHEIS: Lena: Unser Dorf und der Krieg, 1987	Dtv	9,95 €	464	Ab 12-13 Jahre (Quelle: amazon.de); Ab 14 Jahre (Quelle: dtvjunior.de) Fiktiv
33	REISS, Johanna: Und im Fenster der Himmel, 1975	Dtv	6,95 €	138	Ab 12 Jahre (Quelle: friedenspädagogik.de); Ab 14 Jahre (Quelle: dtvjunior.de)
34	RICHTER, Hans Peter: Damals war es Friedrich, 1961	Dtv	5,95 €	123	Ab 12 Jahre (Quelle: friedenspädagogik.de/buecher.de → englische Ausgabe) ab 14 Jahre (Quelle: dtvjunior.de)
35	RICHTER, Hans Peter: Wir waren dabei. Jugendjahre im Dritten Reich, 1961	Arena	5,95 €	156	Ab 12-13 Jahre (Quelle: amazon.de); Ab 14 Jahre (Quelle: arena-verlag.de)

36	De ROSNAY, Tatiana: Sarahs Schlüssel, 2008	Berlin Verlag	7,90 €	352	Ab 12 Jahre (keine Angabe vom Verlag; Quelle: buecher.de)
37	ROLNIKAITE, Mascha: Ich muss erzählen. Mein Tagebuch. 1941-1945, 2002	Rowohlt	8,90 €	287	Ab 14 Jahre (keine Angabe vom Verlag; Quelle: buecher.de)
38	ROSS, Carlo: ...aber Steine reden nicht, 1991	Dtv	7,95 €	272	Ab 14 Jahre (Quelle: dtv.de)
39	ROSS, Carlo: Im Vorhof der Hölle: Ein Buch gegen das Vergessen, 1994	Dtv	7,95 €	288	Ab 14 Jahre (Quelle: dtv.de)
40	ROTACH, Ingeborg: Fünf Schritte südlich vom Birnbaum, 1999	Bjazzo	13,00 €	160	Ab 12 Jahre (Quelle: bajazzoverlag.de)
41	SCHROEDER, Rainer M.: Die lange Reise des Jakob Stern, 2003	cbj/cbt randomhouse	7,95	347	Ab 12 Jahre (Quelle: randomhouse.de)
42	SELBER, Martin: Geheimkurier A, 1968 (unter dem Titel „Die Grashütte“)	Rowohlt	5,95 €	94	Ab 11 Jahre (keine Angabe vom Verlag; Quelle: amazon.de)
43	STERN, Carola/BRODERSEN, Ingke: Eine Erdbeere für Hitler, 2005	Fischer	9,95 €	256	Ab 13 Jahre (keine Angabe vom Verlag; Quelle: buecher.de)
44	TOPORSKI, Werner: Kalte Zeiten, 2002	cbj/cbt randomhouse	5,95 €	192	Ab 12 Jahre (Quelle: randomhouse.de)
45	VAN DIYK, Lutz: Zu keinem ein Wort, 2002	cbj/cbt randomhouse	6,90 €	220	Ab 12 Jahre (Quelle: randomhouse.de)
46	VEROLME, Hetty E.: Wir Kinder von Bergen-Belsen, 2005	Beltz	12,90 €	344	Ab 14 Jahre (Quelle: friedenspädagogik.de)
47	VINKE, Hermann: Das kurze Leben der Sophie Scholl, 2003	Ravensburger	5,95 €	224	Ab 13-15 Jahre (keine Angabe vom Verlag; Quelle: amazon.de)
48	VON DER GRÜN, Max: Wie war das eigentlich? Kindheit und Jugend im Dritten Reich, 1979	Dtv	10 €	198	Ab 12 Jahre (keine Angabe vom Verlag; Quelle: friedenspädagogik.de)
49	ZUSAK, Markus: Die Bücherdiebin, 2005	cbj/cbt randomhouse	9,95 €	592	Ab 12 Jahre (Quelle: randomhouse.de)