



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Die Nutzung von historischer Kinder- und Jugendbuchliteratur zu Holocaust und Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht der 4. Klasse einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS)

verfasst von | submitted by

Katharina Raber BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Geschichte und Politische
Bildung

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Georg Marschnig

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht den Einsatz von historischer Kinder- und Jugendbuchliteratur (KJL) zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht der 4. Klasse einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) zur Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins nach dem FUER-(Förderung und Entwicklung eines Reflektierten und (selbst-) reflexiven) Kompetenzmodell.

Die einführende Übersicht behandelt die Themenbereiche der Gattung Literatur, nämlich *Holocaustliteratur*, *KJL* und *historische KJL zu Holocaust und Nationalsozialismus*.

Außerdem werden drei verschiedene Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik des deutschsprachigen Raums vorgestellt, wobei insbesondere auf das Kompetenzmodell der FUER-Gruppe eingegangen wird. Vor- und Nachteile des Einsatzes von historischer KJL im Geschichtsunterricht werden erläutert und konkrete Anwendungsbeispiele dargelegt.

Methodisch werden detaillierte Unterrichtsplanungen für insgesamt sechs

Unterrichtseinheiten zu drei historischen KJL-Büchern, nämlich *Malka Mai* (Mirjam Pressler), *Lauf, Junge, lauf* (Uri Orlev) und *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch*

Deutschland (Arnulf Zitelmann), erstellt. Diese Werke wurden aufgrund ihres teil-(auto-) biografischen Charakters ausgewählt, der sich positiv auf die Entwicklung des

Geschichtsbewusstseins auswirken kann. Die Unterrichtsplanungen zeigen, dass historische KJL im Unterricht zur Förderung der vier Kompetenzbereiche des FUER-Kompetenzmodells, historische Sach-, Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz, hilfreich sein kann, wenn der Lektüreeinsatz mit multiperspektivischem Zusatzmaterial und Reflexionsphasen unterstützt wird.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	5
2. Historische Kinder- und Jugendbuchliteratur – Ein Überblick	9
2.1 Der Roman	9
2.1.1 Der historische Roman	10
2.2 Holocaustliteratur	13
2.3 Kinder- und Jugendliteratur	18
2.3.1 Historische Kinder- und Jugendliteratur	20
2.3.2 Historische Kinder- und Jugendliteratur zu Holocaust/Nationalsozialismus.....	23
3. Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik.....	30
3.1 Historisches Lernen, Geschichtsbewusstsein, Historische Narrativität - Begriffserklärungen	30
3.1.1 Historisches Lernen	30
3.1.2 Geschichtsbewusstsein	31
3.1.2 Historische Narrativität	32
3.2 Der Kompetenzbegriff	33
3.3 Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik – Ein Überblick	36
3.3.1 Kompetenzmodell Peter Gautschi	38
3.3.2 Kompetenzmodell Hans-Jürgen Pandel	40
3.3.3 Kompetenz-Strukturmodell FUER-Gruppe	42
3.3.3.1 Historische Fragekompetenz	44
3.3.3.2 Historische Methodenkompetenz	45
3.3.3.3 Historische Orientierungskompetenz	45
3.3.3.4 Historische Sachkompetenz	46
3.3.3.5 Graduierungen FUER-Kompetenzmodell	47
3.4 Vergleich Kompetenzmodelle Gautschi – Pandel – FUER.....	50
4. Vorgangsweise und Methode	53
5. Fachdidaktische Überlegungen: Nutzung von KJL zu Nationalsozialismus/Holocaust im Geschichtsunterricht	56
5.1 Nutzung von KJL zu Holocaust/Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht der AHS	61
5.2 Unterrichtsplanungen Malka Mai (Mirjam Pressler, ²2001).....	67
5.2.1 Über die Autorin	67
5.2.2 Inhalt und Struktur	67
5.2.3 Bereits existierende Unterrichtsplanungen – Ein Auszug	72
5.2.4 Unterrichtsplanungen.....	73
5.2.4.1 Unterrichtsplanung 1	73
5.2.4.2 Unterrichtsplanung 2	78
5.3 Unterrichtsplanungen Lauf, Junge, Lauf (Uri Orlev, 2004)	82
5.3.1 Über den Autor	82
5.3.2 Inhalt und Struktur	83
5.3.3 Bereits existierende Unterrichtsplanungen – Ein Auszug	87
5.3.4 Unterrichtsplanungen.....	88
5.3.4.1 Unterrichtsplanung 1	88
5.3.4.2 Unterrichtsplanung 2	94

5.4 Unterrichtsplanungen <i>Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland</i> (Arnulf Zitelmann, 1991)	98
5.4.1 Über den Autor	98
5.4.2 Inhalt und Struktur	99
5.4.3 Bereits existierende Unterrichtsplanungen – Ein Auszug	104
5.4.4 Unterrichtsplanungen.....	104
5.4.4.1 Unterrichtsplanung 1	104
5.4.4.2 Unterrichtsplanung 2.....	109
6. Diskussion.....	115
7. Fazit	122
8. Literaturverzeichnis	124
8.1 Primärliteraturverzeichnis.....	124
8.2 Sekundärliteraturverzeichnis	124
8.3 Internetquellenverzeichnis	129
8.4 Abbildungsverzeichnis	132
9. Anhang	133
9.1 Kap. 5.2.4 - Unterrichtsplanung <i>Malka Mai</i> - Material	133
9.1.1 Unterrichtsplanung 1	133
9.1.1.1 Arbeitsblatt und Erwartungshorizont	133
9.1.1.2 Begleitmaterial.....	137
9.1.2 Unterrichtsplanung 2.....	138
9.1.2.1 Erwartungshorizont	138
9.2 Kap. 5.3.4 - Unterrichtsplanung <i>Lauf, Junge, lauf</i> - Material	139
9.2.1 Unterrichtsplanung 1	139
9.2.1.1 Arbeitsblatt und Erwartungshorizont	139
9.2.2 Unterrichtsplanung 2.....	142
9.2.2.1 Arbeitsblatt und Erwartungshorizont	142
9.3 Kap. 5.3.4 - Unterrichtsplanung <i>Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland</i> - Material.....	145
9.3.1 Unterrichtsplanung 1	145
9.3.1.1 Arbeitsblatt und Erwartungshorizont	145
9.3.2 Unterrichtsplanung 2.....	148
9.3.2.1 Arbeitsblatt und Erwartungshorizont	148

1. Einleitung

Der Holocaust und die Verbrechen der Nazizeit sind Themen, die unangenehm sind, die Angst machen und ein mehr oder weniger diffuses Schamgefühl wecken. Wann soll man Kindern davon erzählen? Wann sind sie alt genug, sich dem zu stellen, was wir selbst nicht verstehen und nicht ausreichend erklären können? Die meisten Menschen werden wohl sagen: frühestens mit vierzehn, fünfzehn. Schließlich wünscht man ihnen eine glückliche, unbeschwerte Kindheit. [...] Das würde allerdings einen Schonraum voraussetzen, in dem die Kinder bis zu diesem Alter leben, eine Umgebung, in der nichts von dem, was in der Nazizeit geschehen ist, an ihre Ohren dringt, bevor sie ein angemessenes Alter erreicht haben. Aber diesen Schonraum können wir ihnen nicht bieten. [...] Kinder sind neugierig, wir können ihnen nicht dauernd die Augen und die Ohren zuhalten. [...] Wir können sie aber davor schützen, alles, was an schockierenden Informationen, an Lügen und Hetze und auch Verführung über sie hereinbricht, unvorbereitet und unreflektiert aufzunehmen.¹

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Nutzung von Belletristik, genauer mit der Nutzung von historischer Kinder- und Jugendbuchliteratur (KJL) zu den Themen *Nationalsozialismus* und *Holocaust* im schulischen Geschichtsunterricht der 4. Klasse einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS). Dabei geht es um einen Gebrauch, der bei Schüler*innen schlussendlich zu einer Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins nach der Definition des FUER-Kompetenzmodells (FUER steht als Akronym für „[...] das gemeinsame Ziel der Projektgruppe, die Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-) reflexiven Geschichtsbewusstseins [...]“²) führen soll.

Zur Bearbeitung dieses Themas werden drei historische Kinder- und Jugendliteraturbücher³ (KJL-Bücher) - *Malka Mai* (Mirjam Pressler, 2001), *Lauf, Junge, Lauf* (Uri Orlev, 2004) und *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland* (Arnulf Zitelmann, 1991) - auf ihre Nutzungs- und Einsatzmöglichkeiten im Geschichtsunterricht der 4. Klasse AHS mit Hilfe des oben genannten Kompetenzmodells untersucht. Die Auswahl dieser drei Werke lässt sich mit dem gemeinsamen Nenner des (in unterschiedlichem Maße vorhandenen) teilweise (auto-)biografischen Charakters begründen, der sich positiv auf die Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins von Schüler*innen auswirken kann und zur Erarbeitung von Themen

¹ Vgl.: Mirjam Pressler, Gedanken von Mirjam Pressler. In: Monika Plath, Karin Richter, „Holocaust“ in Bildgeschichten: Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 4 bis Klasse 7) (2009 Hohengehren), S. 5.

² Waltraud Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008).

³ Anm.: Das historische Kinder- und Jugendbuch, da im alltäglichen Sprachgebrauch auch in einer anderen Bedeutung verwendet, wird durch Dietmar von Reeken folgendermaßen abgegrenzt: „Das ‚historische‘ oder ‚geschichtliche‘ Jugendbuch meint diejenigen Bücher mit der Zielgruppe Kinder und Jugendliche, deren Erzählhandlung in einer nahen oder fernen Vergangenheit spielt, nicht aber Jugendbücher beliebigen Inhalts, die in vergangenen Zeiten entstanden sind.“ - Dietmar von Reeken, Das historische Jugendbuch. In: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (6. erw. Aufl. Schwalbach/Ts. 2011), S. 69.

rund um den Nationalsozialismus/Holocaust in den KJL-Büchern genutzt werden kann.⁴ Alle drei Bücher werden in Kapitel 5 durch einen von von Reeken entworfenen Basiskriterienkatalog⁵ geführt, welcher ein Hilfsmittel zur Entscheidung sein soll, ob es sich bei der ausgewählten KJL um „sinnvolle“ historische KJL für den Einsatz im Schulunterricht handelt. Rox-Helmer listet in ihrem Werk *Jugendbücher im Nationalsozialismus* neun Auswahl- und Analysekriterien auf, welche die Wahl einer (historischen KJL/) passenden Lektüre für den Geschichtsunterricht unterstützen können.⁶ Sowohl die Kriterien, die bei von Reeken, als auch bei Rox-Helmer zu finden sind, werden in Kapitel 5 zur Analyse der Nutzungs- und der Einsatzmöglichkeiten von KJL im Geschichtsunterricht der ausgewählten drei KJL-Bücher eingesetzt.

Die Arbeiten des Projektteams *FUER* fungieren als Grundlage.⁷

Der Hauptteil dieser Arbeit - die Auseinandersetzung mit drei ausgewählten KJL-Büchern zu dem Thema *Nationalsozialismus/Holocaust* zur Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins beziehungsweise zum Ausbau eines bereits vorhandenen Geschichtsbewusstseins – wird auf diesen Arbeiten aufbauen.

Rox-Helmer führt in der Vorbemerkung zu ihrem Werk *Jugendbücher im Geschichtsunterricht* an, dass Kinder oft großes Interesse an Geschichte haben und dass das Angebot an historischer KJL recht umfangreich ist. Allerdings wird historische KJL nur selten in vollständiger Form, also nicht nur mittels Buch- oder Textausschnitten, in den Geschichtsunterricht integriert. Dies kann kritisiert werden. Denn durch eine Verknüpfung von Geschichtsunterricht und geeigneter Literatur mit historischem Inhalt kann nicht nur das Interesse der Kinder an geschichtlichen Themen geweckt werden, wovon der Geschichtsunterricht möglicherweise profitiert, sondern überdies kann auch die Lesekompetenz der Schüler*innen fächerübergreifend gefördert werden, um nur zwei mögliche Vorteile der Nutzung von Gesamtschriften zu nennen.⁸

⁴ Vgl.: Monika Rox-Helmer, Jugendbuch, historisches. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Bernd Schönemann (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik (4. bed. überarb. u. erw. Auflage Frankfurt/M. 2022), S. 132.

⁵ Vgl.: Dietmar von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 77-79.

⁶ Vgl.: Monika Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2006), S. 49-60.

⁷ Vgl.: Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries et al., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung - Förderung 1, Neuried 2006).

⁸ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 9-10.

Die Förderung der Lesekompetenz, welche durch die PISA-Studie im Jahr 2022 im Bereich *Lesen* als notwendig gesehen wird⁹, ist seit 2023 in den österreichischen Lehrplänen, nicht nur für das Unterrichtsfach Deutsch, sondern übergreifend für alle Unterrichtsgegenstände als wichtiger zu fördernder Grundpfeiler und Stütze verankert.¹⁰ Im September 2022 wurde das *Lesen - Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen (LesenKompP)* des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWFs) herausgebracht. Hier ist die Notwendigkeit zur „Auseinandersetzung mit analoger und digitaler Literatur, insbesondere Kinder- und Jugendliteratur aller Genres“ genannt. Außerdem ist auf derselben Internetseite des BMBWFs auch eine Sammlung an Forderungen zur Förderung der Lesekompetenz von Schüler*innen unter der Kurzüberschrift „Sprachliche Bildung und Lesen in allen Fächern/Domänen“ zu finden.¹¹ Auch der *Grundsatzterlass Lesen* des BMBWFs aus dem Jahr 2017 legt die Wichtigkeit des Lesen-Lernens und -Verbesserns nochmals dar, denn

Lesen ist ein wesentlicher Kompetenzbereich des österreichischen Schulsystems. [...] Leseerziehung [...] ist eine zentrale Bildungs- und Lehraufgabe des Unterrichtsgegenstandes Deutsch; sie ist darüber hinaus in allen Schularten, auf allen Schulstufen und in allen Unterrichtsgegenständen durch die Lehrpläne als Unterrichtsprinzip festgelegt.¹²

Eine ausgeprägte Lesekompetenz stellt eine wichtige Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit geschichtswissenschaftlichen Erkenntnissen und Quellen in Textform dar. Diese Texte wiederum müssen gelesen und verstanden werden können, sei es für den Geschichtsunterricht oder für den Umgang mit Geschichte außerhalb der Schule.¹³ Auch Barricelli fordert etwa, dass der Sprech-, Schreib- und Leseanteil im Geschichtsunterricht deutlich erhöht werden soll, da eine ausgeprägte Sprachkompetenz des Einzelnen in einem Unterrichtsfach (später auch in einem Wissenschaftsfach) wie Geschichte mit seiner sehr hohen Textlastigkeit eine Basisqualifikation von Schüler*innen darstellen muss.¹⁴

⁹ Vgl.: Julia Sagmeister-Kölly, Lisa Wiesinger, Lesen-Mittelwert und Streuung im OECD-/EU- Vergleich. In: Bettina Toferer, Birgit Lang, Silvia Salchegger (Hg.), PISA 2022. Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich (Salzburg 2023), S. 39.

¹⁰ Vgl.: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, LESEN – Schwerpunkt seit dem Schuljahr 2023/24, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/lesen.html> (01.06.2024).

¹¹ Vgl.: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lesen- Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen (LesenKompP), September 2022. In: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, LESEN – Schwerpunkt seit dem Schuljahr 2023/24, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/lesen.html> (01.06.2024).

¹² Vgl.: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Grundsatzterlass Leseerziehung 2017. In: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, LESEN – Schwerpunkt seit dem Schuljahr 2023/24, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/lesen.html> (01.06.2024).

¹³ Vgl.: Monika Rox-Helmer, Lesen im Geschichtsunterricht: Notwendigkeit oder Chance? In: Pro Lesen. Auf dem Weg zur Leseschule - Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (Donauwörth 2010), S. 183.

¹⁴ Vgl.: Michele Barricelli, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht (Forum historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2018), S. 284.

Trotz der Forderung nach Leseförderung in allen Unterrichtsfächern und der Vorteile, welche das Einbeziehen von KJL in den Geschichtsunterricht mit sich bringen kann, sind methodische Konzepte für den Einsatz von spezifisch historischer KJL im Geschichtsunterricht aufgrund der relativ geringen Nutzung dieser noch spärlich vorhanden. Einige geschichtsdidaktische Werke stellen jedoch bereits Unterrichtsmodelle und methodisches Werkzeug zum Einsatz dieser Form von Literatur im Geschichtsunterricht zur Verfügung, wodurch historisches Lernen und die Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins ermöglicht werden sollen.¹⁵

Im Zuge dieser Masterarbeit soll nun ähnliches entstehen. In Kapitel 5 werden sechs konkrete, detaillierte Unterrichtsplanungen ausgearbeitet, jedoch angelehnt an das Kompetenzmodell der *FUER-Gruppe* und abgestimmt auf drei ausgewählte Kinder- und Jugendbücher, welche sich mit den Themen *Holocaust/Nationalsozialismus* beschäftigen. Im Anschluss an diese Ausarbeitungen folgt in Kapitel 6, der Diskussion, dann eine kritische Beleuchtung dieser Planungen auf ihre Sinnhaftigkeit und Umsetzbarkeit im Unterricht.

¹⁵ Vgl.: *Rox-Helmer*, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 9-10.

2. Historische Kinder- und Jugendbuchliteratur – Ein Überblick

Dieses einführende Kapitel dient der Beschreibung und kritischen Bearbeitung von Begriffen aus der Literatur- und Geschichtswissenschaft, die für die vorliegende Arbeit von Relevanz sind. Es beginnt mit der Erläuterung der Textsorte *Roman* und einer ihrer Unterkategorien - dem *historischen Roman*. Über die Beschreibung der adressatenspezifischen Literaturform *KJL* und ihrer thematischen Unterkategorie *historische KJL* bewegt sich das Kapitel hin zu einer kurzen Behandlung der *historischen KJL mit Schwerpunkt*

Nationalsozialismus/Holocaust, aus welchem Bereich auch die drei Kinder- und Jugendbücher stammen, mit welchen sich diese Masterarbeit in Kapitel 5 befasst.

Da alle drei Bücher in Romanform verfasst sind, erscheint es sinnvoll, das Kapitel der (Er-) Klärungen der behandelten literarischen Gattung über den kleinen Umweg der Textsorte *Roman* zu beginnen, um schlussendlich zur *historischen KJL mit Schwerpunkt Nationalsozialismus und Holocaust* zu gelangen.

2.1 Der Roman

Im *Metzler Lexikon Literatur* wird der *Roman* auf folgende Weise definiert: Der Roman ist eine „[...] Großform der fiktionalen Erzählung in Prosa.“¹⁶

Andere erzählerische Großformen, etwa Geschichtsschreibung oder (Auto-) Biografie, besitzen dagegen keinen fiktionalen Charakter¹⁷, eine Abgrenzung zu kleineren erzählerischen Formen wie der Novelle ist durch den höheren Umfang, den der Roman aufweist, möglich. Neben dem großen Umfang und der Fiktionalität ist auch die Fähigkeit, die unterschiedlichsten Stoffe, Themen, Diskurse und Schreibweisen aufzugreifen und literarisch zu verarbeiten, als Merkmal zu nennen. So gibt es Romane, welche Stoffgebiete vom Rittertum bis hin zu Verbrechen und deren Aufklärung in Kriminalromanen behandeln, Romane, welche sich mit Themen von Liebe bis Bildung befassen, historische oder

¹⁶ Vgl.: Jutta Heinz, Roman. In: Burkhard Moennighoff, Dieter Burdorf, Christoph Fasbender, Metzler Lexikon Literatur: Begriffe und Definitionen (3., völlig neu bearb. Auflage Stuttgart/Weimar 2007), S. 658.

¹⁷ Der Begriff fiktional/Fiktionalität stammt vom „lat. fingere: bilden, erdichten, vortäuschen [ab], [und ist die] Bezeichnung für den erfundenen bzw. imaginären Charakter der in literar. Texten dargestellten Welten.“ – Achim Barsch, fiktional/Fiktionalität. In: Ansgar Nünning (Hg.), Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze - Personen – Grundbegriffe (5., akt. und erw. Auflage Stuttgart/Weimar 2013), S. 214, Sp. 1.

philosophische Romane sowie Romane, welche auf die unterschiedlichsten Arten verfasst wurden, von satirisch, bis hin zu fantastisch.¹⁸

Der Ursprung dieser literarischen Gattung lässt sich auf die Bezeichnung *romanz* zurückführen, die im Frankreich des 12. Jahrhunderts für all jene Texte verwendet wurde, welche nicht auf Latein, wie für wissenschaftliche Texte üblich, sondern in der *lingua romana* verfasst wurden.¹⁹ Gut 200 Jahre später, ab dem 18. Jahrhundert, entwickelt sich der Roman zu der erfolgreichsten und beliebtesten literarischen Gattung. Als ein Grund für die anhaltende Beliebtheit der Gattung *Roman* lässt sich beispielsweise die seit jeher existierende thematische, und damit auch inhaltliche Nähe vieler Romane zu den Lebensrealitäten der Leser*innen nennen, wodurch Romane meist als leicht verständlich und unterhaltsam galten und gelten.²⁰

2.1.1 Der historische Roman

Der historische Roman stellt eine Form des Romans dar, welche sich durch die Erzählung eines fiktionalen oder teil- fiktionalen Geschehens innerhalb eines realen historischen Ereignisses auszeichnet.²¹ Dies bedeutet, dass das Adjektiv *historisch* in diesem Kontext nicht bedeutet, dass das jeweilige Buch aus der Vergangenheit stammt, sondern vielmehr, dass der Inhalt in einen historischen Rahmen eingebettet ist.²²

Pandel spricht sich für die Bezeichnung *Geschichtsroman* aus, da diese weniger irreführend sei als *historischer Roman*. Für beide Bezeichnungen ist es jedoch notwendig zu betonen, dass es sich nicht um literarische Gattungsbezeichnungen, sondern vielmehr um thematische Kategorien handelt, wie es auch etwa beim Kriminalroman der Fall ist. Auch ist Pandel zu Folge ein Geschichtsbezug allein nicht ausreichend, um von einem historischen Roman oder einem Geschichtsroman sprechen zu können, da ansonsten sehr viele Romane in diese Kategorie fallen würden, darunter etwa auch die Sherlock-Holmes-Bücher. Wichtig ist, dass in den Büchern das Interesse an Vergangenheit im Vordergrund steht.²³ Pandel teilt die

¹⁸ Vgl.: Heinz, Roman, S. 658.

¹⁹ Vgl.: Felix Hinz, Tanja Kinkel, Historische Romane. In: Felix Hinz, Andreas Körber (Hg.), Geschichtskultur- Public History- Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft; Medien, Praxen, Funktionen (Göttingen 2020), S. 37.

²⁰ Vgl.: Heinz, Roman, S. 658.

²¹ Vgl.: Daniel Fulda, Historischer Roman. In: Burkhard Moennighoff, Dieter Burdorf, Christoph Fasbender, Metzler Lexikon Literatur: Begriffe und Definitionen (3., völlig neu bearb. Auflage Stuttgart/Weimar 2007), S. 318.

²² Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbuch, historisches, S. 131.

²³ Vgl.: Hans-Jürgen Pandel, Geschichte im Roman. Fakten und Fiktionen. In: Vadim Oswald, Hans-Jürgen Pandel, Handbuch Geschichtskultur im Unterricht (Reihe Methoden historischen Lernens, Frankfurt/M. 2021), S. 266-267.

thematische Kategorie des historischen Romans in acht Unterkategorien ein: Ereignisroman, Teilnehmerroman, Chronikroman, Überlebensroman, Kriminalroman, Erinnerungsroman (/Rückblicksroman), Frauenroman und kontrafaktische Roman (/Alternativgeschichte, Parahistorie, ...).²⁴

Der historische Roman hat seinen Ursprung in literarischen Prosatexten, die bereits ab der europäischen Antike Geschichtsbilder oder -interessen dargestellt haben. Doch zu dieser Zeit bis in die Frühe Neuzeit war die Fähigkeit zu lesen vielfach nur dem Bildungsbürgertum vorbehalten, daher waren diese Texte nur einem kleinen Teil der Bevölkerung zugänglich. Mit dem Aufkommen des Buchdrucks und den preiswertigen Drucktechniken konnten nun ein Massenpublikum erreicht werden, das auch bereits lesen konnte. Auch hier wurden, etwa mit den neapolitanischen Kriegen, historische Themen in erzählende Texte verarbeitet.

Hinz/Kinkel nennen als den ersten historischen Roman der Moderne *Waverley or Tis sixty years since* von Walter Scott. Mit der Reichsgründung Deutschlands 1871 erlebt der historische Roman in Deutschland eine Hochphase. Später wusste auch das nationalsozialistische Regime historische Romane für seine Zwecke, etwa die Verbreitung seiner Ideologie, zu nutzen. Während in der Nachkriegszeit der historische Roman, in Erinnerung an die Nutzung im Nationalsozialismus, seine Wertschätzung verlor, erfuhr er in der Folgezeit erneut Interesse, wenn auch nicht mehr in dem Ausmaß seiner Blütezeit.²⁵

Die meisten historischen Romane behandeln die römische Antike, das westeuropäische Mittelalter und das 19. und 20. Jahrhundert in Europa und Nordamerika. Oftmals werden diese Romane als Biografien erzählt und die Protagonist*innen müssen sich in größeren Konflikten beweisen.²⁶

Pandel nennt zur detaillierteren Beschreibung historischer Romane drei Unterscheidungsmerkmale, welche diese Kategorie des Romans von anderen zu unterscheiden vermögen: die *historische Referenz*, die *temporale Differenz*, sowie die *fiktionale Devianz*.

Ersteres bezieht sich auf die Handlungszeit der Erzählung, welche in einem historischen Umfeld platziert sein sollte und somit einen geschichtlichen Bezug aufweist. So sind in der Erzählung Jahreszahlen, Orte oder Personen zu finden, welche geschichtswissenschaftlich mit historischen Ereignissen verbunden sind. Es wird auf diese historischen Ereignisse verwiesen oder die Handlung spielt mitten in ihnen, setzt in ihnen ein oder endet mit ihnen.

²⁴ Vgl.: Pandel, Geschichte im Roman, S. 270-271.

²⁵ Vgl.: Hinz, Kinkel, Historische Romane, S. 38-39.

²⁶ Vgl.: Hinz, Kinkel, Historische Romane, S. 39-40.

Des Weiteren werden in der Regel auch die Sitten, Sprachen sowie religiöse und kulturelle Gegebenheiten der jeweiligen zeitlichen Epoche entsprechend - durch geschichtswissenschaftliche Werke belegt - in die Erzählung integriert. Auf diese Weise kommt die Erzählung auch kulturgeschichtlich sehr nahe an die historische Wirklichkeit heran, wie sie von Historiker*innen in ihren jeweiligen Publikationen dargestellt wird. Auch die Art und Weise, wie Wissen zu einer historischen Epoche generiert wird, zu einem Ereignis oder einer Person, ist den Vorgehensweisen von Geschichtswissenschaftler*innen oft sehr ähnlich. Autor*innen recherchieren auch hier nach passenden, geschichtswissenschaftlichen Quellen, sie suchen und befragen Zeitzeug*innen, analysieren und werten im Anschluss die gesammelten Ergebnisse aus, bevor diese literarisch verarbeitet werden.²⁷

Pandel definiert den historischen Roman anhand dieses Merkmals der historischen Referenz folgendermaßen: „Der historische Roman ist ein Sprachkunstwerk, dessen Spezifikum darin liegt, daß er historisch authentische Personen und/oder Tatsachen in einen literarisch-fiktionalen Rahmen integriert“.²⁸

Als zweites Unterscheidungsmerkmal führt Pandel die *temporale Differenz* an, welche die Zeitdauer beschreibt, die zwischen dem*der Autor*in oder dem*der Leser*in und dem historischen Ereignis, um welches sich die Handlung der Erzählung dreht oder in welchem sich die Handlung bewegt, liegen muss. Im 19. Jahrhundert wurde eine Zeitdifferenz von 60 bis 90 Jahren, dem Zeitraum von etwa zwei Generationen, für angemessen gehalten, da man hier der Meinung war, dass historische Ereignisse oder über diese nur aus einer entsprechenden zeitlichen Distanz heraus beschrieben werden können und Autor*innen so nicht aus persönlichen Erfahrungen und Erinnerungen herausschreiben könnten und würden. Pandel jedoch spricht sich für eine gewisse Flexibilität hinsichtlich dieses Kriteriums der temporalen Differenz aus, da andernfalls viele (bis die meisten) historische Romane, welche sich mit Themen der Zeitgeschichte befassen, nicht geschrieben oder gelesen werden dürften und auch nicht für geschichtsdidaktische Zwecke genutzt werden könnten.²⁹

Pandels letztes Unterscheidungsmerkmal, die *fiktionale Devianz*, besagt, dass trotz des hohen Grades an geschichtswissenschaftlicher Richtigkeit der in der Erzählung dargestellten Ereignisse historische Romane nie mit vollkommener Akkuratheit die historischen Ereignisse abbilden können und dies auch nicht beabsichtigen. So werden etwa zusätzliche, für die

²⁷ Vgl.: Hans-Jürgen Pandel, *Historisches Erzählen: Narrativität im Geschichtsunterricht* (2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2015), S. 100-101.

²⁸ Pandel, *Historisches Erzählen*, S. 101.

²⁹ Vgl.: Pandel, *Historisches Erzählen*, S. 101-102 und vgl.: Pandel, *Geschichte im Roman*, S. 268-269.

Erzählung passende oder für als notwendig empfundene Personen hinzugefügt oder Ereignisse zeitlich versetzt. Wie viel verändert werden darf, bevor zu viel verändert wird und die historische Referenz als Unterscheidungsmerkmal zu anderen Typen des Romans nicht mehr gegeben ist, lässt sich nicht eindeutig beantworten, es gilt jedoch die Prämisse, dass, trotz der Einführung fiktionaler Personen, Orte oder Zeitabläufe, der Rest der Erzählung so weit historisch akkurat bleiben muss, wie dies nur möglich ist.³⁰

Hinz/Kinkel ergänzen hierzu, dass, trotz oftmals im Anhang zu findenden Glossaren, historischen Karten oder Kurzbiografien der im Roman erwähnten historischen Personen oder des Untertitels „Eine wahre Geschichte“, ein Lernen mit und anhand dieses Genres mit Vorsicht zu genießen ist, da es sich trotz aller möglichen (Fakten-) Genauigkeit um eine fiktionale Narration handelt.³¹ Diese Kritik und diese Unsicherheit gegenüber dem möglichen Nutzen wird von Hinz/Kinkel noch deutlicher formuliert:

Historische Romane gelten Historiker*innen noch immer nach wie vor oft als blumig ausgeschmückte, mit Liebesgeschichten durchsetzte, personalisierte, dramatisierte und einem positivistischen Geschichtsbild huldigende Verzerrung von Geschichte [...].³²

Auch in der Literatur- und Geschichtswissenschaft wird dem historischen Roman kritisch gegenübergestellt. Einerseits fehle ihm oftmals die empirische Triftigkeit der Wissenschaft, da Personen oder Ereignisse erfunden werden und Wissenslücken der Wissenschaft nicht als solche erkenntlich gemacht, sondern mit Fantasie und Fiktionalität gefüllt werden.

Andererseits werde die Objektivität, der sich die Wissenschaft verpflichtet, nicht eingehalten, da Autor*innen teils sehr deutlich ihre Sympathie für bestimmten Personen oder Ereignisse zeigen.³³

2.2 Holocaustliteratur

Wird der Begriff *Holocaustliteratur* in seinem Alltagsgebrauch betrachtet, so kann er „[...] schlicht [als] die Literatur über den Holocaust“³⁴ definiert werden. Soll der Begriff jedoch genauer oder aus einem wissenschaftlichen Blickwinkel betrachtet werden, so ist eine Definition bereits weniger einfach und eindeutig möglich.³⁵ Im *Metzler Lexikon Literatur*

³⁰ Vgl.: Pandel, Historisches Erzählen, S. 102-103.

³¹ Vgl.: Hinz, Kinkel, Historische Romane, S. 43-44.

³² Hinz, Kinkel, Historische Romane, S. 46.

³³ Vgl.: Pandel, Geschichte im Roman, S. 277.

³⁴ Andreas Ohme, Holocaustliteratur: Überlegungen zu einem umstrittenen literaturwissenschaftlichen Konzept. In: Reinhard Ibler, Andreas Ohme (Hg.), Holocaustliteratur. Überlegungen zu Reichweite und Grenzen eines literaturwissenschaftlichen Konzepts. Materialien des gleichnamigen Panels beim 12. Deutschen Slavistentag 2015 in Gießen (Stuttgart 2021), S. 18.

³⁵ Vgl.: Ohme, Holocaustliteratur: Überlegungen zu einem umstrittenen literaturwissenschaftlichen Konzept, S. 19.

findet sich *Holocaustliteratur* in ihrem engsten Sinne definiert als jenen Bereich der Literatur, in welchem verfolgte Personen zeitgleich mit dem Holocaust, der von den Nationalsozialist*innen ausgehende systematische Verfolgung, Vertreibung und Vernichtung der europäischen Juden*Jüdinnen, über diese schrieben, etwa über Briefe oder in Tagebüchern, welche zum Beispiel in den jüdischen Ghettos verfasst wurden. Somit kann Holocaustliteratur als eine Form der Zeitzeug*innenliteratur bezeichnet werden.³⁶

In der engen Definition des Metzler Lexikons Literatur liegen jedoch einige Schwierigkeiten: eine davon ist die Kritisierbarkeit des Wortes *Holocaust*. Der Begriff etablierte sich erst um die 1980er Jahre³⁷, stammt ursprünglich aus dem Griechischen (*holocauston*, wörtlich übersetzt: ganz verbrannt³⁸) und bedeutet im biblisch-hebräischen Sinn *Brandopfer*. Im ersten und dritten Buch Moses wird der biblisch-hebräische Begriff einerseits im Kontext einer Menschenopferung als Wunsch Gottes verwendet, aber auch zur Beschreibung von Tieropfern. Als Definition für die Verfolgung und Vernichtung der jüdischen Bevölkerung Europas wird dies als unpassend angesehen, da die verfolgten und ermordeten Menschen mit Tieren oder gottgewollten Opfern³⁹ gleichsetzt werden.⁴⁰ Durch die häufige Verwendung im angloamerikanischen Raum (und wohl auch aufgrund des geringen Wissens um die religiösen Konnotationen) setzte sich dieser Begriff jedoch trotzdem durch.⁴¹

Feuchert verwendet in seinem Werk *Oskar Rosenfeld und Oskar Singer. Zwei Autoren des Lodzer Ghettos. Studien zur Holocaustliteratur* die folgende Definition des Holocaust-Begriffes:

Unter ‚Holocaust‘ soll hier die Gesamtheit der Repressions- und Vernichtungspolitik der Nationalsozialisten gegen alle Opfergruppen verstanden werden. Es versteht sich allerdings dabei, daß den Zwangs- und Vernichtungsmaßnahmen gegen die jüdische Bevölkerung eine besondere Bedeutung zukommt: Sie bleiben die zentralen Ereignisse der Geschichte des vergangenen Jahrhunderts.⁴²

³⁶ Vgl.: Sven Kramer, Holocaust- Literatur. In: Burkhard Moennighoff, Dieter Burdorf, Christoph Fasbender, Metzler Lexikon Literatur: Begriffe und Definitionen (3., völlig neu bearb. Auflage Stuttgart/Weimar 2007), S. 324, Sp. 2.

³⁷ Vgl.: Kramer, Holocaust- Literatur, S. 324, Sp. 2.

³⁸ Vgl.: o. A., Lexikon über den Holocaust. On: Yad Vashem – Internationale Holocaust Gedenkstätte, online unter <https://www.yadvashem.org/de/holocaust/lexicon.html> (21.09.2025).

³⁹ Vgl.: Ohme, Holocaustliteratur: Überlegungen zu einem umstrittenen literaturwissenschaftlichen Konzept, S. 19 und vgl.: Rudolf Freiburg, Gerd Bayer, Einleitung: Literatur und Holocaust. In: Gerd Bayer, Rudolf Freiburg (Hg.), Literatur und Holocaust (Würzburg 2009), S. 2-3.

⁴⁰ Vgl.: o. A., Lexikon über den Holocaust. On: Yad Vashem – Internationale Holocaust Gedenkstätte, online unter <https://www.yadvashem.org/de/holocaust/lexicon.html> (12.09.2025).

⁴¹ Vgl.: Freiburg, Bayer, Einleitung: Literatur und Holocaust, S. 2-3 und vgl.: Kramer, Holocaust- Literatur, S. 324, Sp. 2.

⁴² Sascha Feuchert, Oskar Rosenfeld und Oskar Singer. Zwei Autoren des Lodzer Ghettos. Studien zur Holocaustliteratur (Gießener Arbeiten zu Neueren Deutschen Literatur und Literaturwissenschaft 24, Frankfurt/M. 2004), S. 29.

Oder kurzgefasst: „[...] unter ‚Holocaust‘ werden [...] *alle* Terror- und Vernichtungsmaßnahmen der Nazis gegen *alle* Opfergruppen subsumiert.“⁴³

Aufgrund der Problematik des Bedeutungsursprungs und des Bedeutungssinnes des Begriffs *Holocaust* etablierte sich ebenfalls um die 1980er Jahre der Begriff *Shoah*. Das Wort stammt aus dem Hebräischen und bedeutet übersetzt *Katastrophe*⁴⁴, hier verstanden als die „[...] die ideologisch vorbereitete und industriell durchgeführte Vernichtung von sechs Millionen Juden und Jüdinnen während der Zeit des Nationalsozialismus.“⁴⁵

Auch der zweite Teil des Kompositums Holocaustliteratur, nämlich *Literatur*, bedarf einer genaueren Klärung. In der Frage der Zugehörigkeit wissenschaftlicher Texte zur Holocaustliteratur herrscht Uneinigkeit. Ohne, wie auch Feuchert, sprechen sich dafür aus, unter Holocaustliteratur nur fiktionale Texte zu verstehen, da ansonsten Texte mit großem Unterschied in der Sprachverwendung und der Kommunikationsfunktion, rein wissenschaftliche Texte als historische Fachliteratur mit zum Beispiel Romanen für ein breites nicht primär wissenschaftlich interessiertes Publikum vermischt werden. Durch eine Trennung von fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten kann damit ein Missverstehen, eine Fehlinterpretation, fiktionaler Texte als geschichtswissenschaftliche Quelle verhindert werden.⁴⁶

Neben fiktionalen Texten können auch Texte, die als Erinnerung zeitlich verschoben entstanden sind oder entstehen zur Holocaustliteratur gezählt werden, so etwa Ego-Dokumente,⁴⁷ welche „[...] Materialien wie Autobiografien, Tagebücher oder Briefe [darstellen], in denen die Selbstwahrnehmung und Darstellung historischer Subjekte in ihrem Umfeld zum Ausdruck kommen.“⁴⁸

Ohne nennt drei Kategorien von Holocaustliteratur: erstens fiktionale Texte über nicht-fiktionale, also reale Ereignisse, zweitens eine fiktionale Erzählung über einen fiktionalen Gegenstand oder ein Ereignis, wie dies bei dem Großteil der belletristischen Werke zu und

⁴³ Sascha Feuchert, Oskar Rosenfeld und Oskar Singer. Zwei Autoren des Lodzer Ghettos, S. 14.

⁴⁴ Vgl.: o. A., Lexikon über den Holocaust.

⁴⁵ o. A., Lexikon über den Holocaust.

⁴⁶ Vgl.: Ohme, Holocaustliteratur: Überlegungen zu einem umstrittenen literaturwissenschaftlichen Konzept, S. 23 und S. 34-35.

⁴⁷ Vgl.: Andreas Ohme, Holocaustliteratur: Überlegungen zu einem umstrittenen literaturwissenschaftlichen Konzept. In: Reinhard Ibler, Andreas Ohme (Hg.), Holocaustliteratur. Überlegungen zu Reichweite und Grenzen eines literaturwissenschaftlichen Konzepts. Materialien des gleichnamigen Panels beim 12. Deutschen Slavistentag 2015 in Gießen (Stuttgart 2021), S. 23-24.

⁴⁸ o. A., Ego-Dokumente. In: osmikon. Das Forschungsportal zu Ost-, Ostmittel- und Südosteuropa, online unter <https://www.osmikon.de/materialien/ego-dokumente> (24.09.2025).

über den Holocaust der Fall ist und zuletzt eine nicht-fiktionale, also reale, Darstellung realer Ereignisse, etwa über Ego-Dokumente.⁴⁹

Eine weitere Schwierigkeit der sehr engen Definition des Begriffs *Holocaustliteratur* im Metzler Lexikon Literatur besteht im zeitlichen Rahmen, in dem die Literatur entstehen konnte. So umfasst diese Definition nur die literarischen Werke, die auch zeitgleich mit der Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung der jüdischen Bevölkerung durch die Nationalsozialist*innen entstanden sind, also ab 1933 oder aber erst ab 1941 mit dem Beginn des systematischen Mordens.⁵⁰ Weiters schließt diese enge Definition alle anderen Opfergruppen der nationalsozialistischen Verfolgung und Vernichtung und die literarische Werke dazu aus, so etwa Rom*nja und Sinti*zze, genauso wie homosexuelle Menschen. Auch werden auf diese Weise sämtliche Texte, in denen der Holocaust durch Personen der 2. und 3. Generation, die Generation der Kinder und Enkelkinder, thematisiert werden, nicht berücksichtigt.⁵¹

In einer zweiten, deutlich weiter gefassten, Definition des Begriffs *Holocaustliteratur*, die sich im Metzler Lexikon Literatur findet, lassen sich auch Werke all jener Autor*innen hinzu zählen, welche die Geschehnisse nicht als Verfolgte oder Augen- sondern als Zeit-zeug*innen miterlebt haben, außerdem sämtliche Texte, die sich auf den Holocaust beziehen oder den Holocaust und Bereiche davon thematisieren, unabhängig davon, ob der*die Autor*in zu einer verfolgten Personengruppe gehörte (oder gehört hätte) sowie weitgehend unabhängig von Fiktionalität und Genre verfasste.⁵²

Werden in einer solchen weiter gefassten Begriffsdefinition auch all jene Werke einbezogen, die nach dem Ende des Nazi-Regimes, mitunter bis in die Jetzt-Zeit, entstanden sind und entstehen, so ist es trotzdem sinnvoll, den zeitlichen Abstand der Entstehung der Texte zum Holocaust zu beachten. Hier sind Werke, die noch während der Verfolgung und Vernichtung durch die Nationalsozialisten entstanden sind von jenen der Nachkriegszeit zu unterscheiden. Vielfach ist bei Werken der Nachkriegszeit die Schreibmotivation der Überlebenden, über die eigene (oder fremde) Geschichte zu berichten und das Erlebte aufzuschreiben, unter anderem

⁴⁹ Vgl.: *Ohme*, Holocaustliteratur: Überlegungen zu einem umstrittenen literaturwissenschaftlichen Konzept, S. 35-36.

⁵⁰ Vgl.: *Kramer*, Holocaust- Literatur, S. 324, Sp. 2.

⁵¹ Vgl.: *Ohme*, Holocaustliteratur: Überlegungen zu einem umstrittenen literaturwissenschaftlichen Konzept, S. 20.

⁵² Vgl.: *Kramer*, Holocaust- Literatur, S. 325, Sp. 1.

von einer Überlebensschuld⁵³ geprägt, eine gänzlich andere Schreibhaltung und -motivation als jene, die während der Zeit des Dritten Reichs gewirkt hat.⁵⁴

Literatur der Täter*innenseite, wie es die Memoiren von Rudolf Höß, dem Kommandanten des Konzentrationslagers (KZ) Auschwitz etwa darstellen, sollte hingegen nicht unter die Kategorie *Holocaustliteratur* gefasst werden.⁵⁵

Zur Schwierigkeit des Verfassens von Holocaustliteratur und des Umgangs damit schreibt Dahrendorf:

Das Schreiben über den Holocaust steckt in einem tiefen inneren Widerspruch. Das Unbeschreibliche zu beschreiben, das Unvorstellbare sich vorzustellen ist menschenunmöglich. Andererseits muss die Erinnerung an den Holocaust wachgehalten werden, um die große Verpflichtung gegenüber den Opfern, sie nicht zu vergessen und ihre Erinnerung an die Zukunft weiterzugeben, einzuhalten.⁵⁶

So ist es menschenunmöglich, das Grauen des Holocaust angemessen zu beschreiben und über den Horror angemessen zu berichten. Doch welche Alternativen gibt es? Über Ereignisse nicht zu schreiben, sondern zu schweigen, kann missverstanden werden, weswegen zumindest versucht werden muss durch Literatur die Erinnerung an die Gräueltaten im und Schicksale unter dem Holocaust am Leben zu halten, um diese nicht zu vergessen.⁵⁷

Doch nicht nur der Opfer des Holocaust gilt es über Holocaustliteratur zu gedenken. Diese hat auch die Aufgabe, eine „[...] Mahnung für die Gegenwart und die Zukunft [zu sein], um auf diese Weise eine Wiederholung derartiger Verbrechen zu verhindern.“⁵⁸

Zwar ist nicht jeder Text zum Holocaust notwendigerweise immer als historiographische Quelle zu nutzen, so liegt doch in der Erzählperspektive der Opfer, wie diese unter dem Regime der Nationalsozialisten leben und leiden, die erlebten und erlittenen Extremsituationen, Überlebensstrategien und Qualen ertragen mussten, dokumentarischer Wert.⁵⁹

⁵³ Die „Überlebensschuld wurde von den Psychiatern Leo Eitinger und Wilhelm Niederland als Teil des sogenannten „Überlebenden-Syndroms“ von Konzentrationslagerüberlebenden diagnostiziert. Sie wurzelt in der Überzeugung, auf Kosten anderer verschont geblieben zu sein und direkt oder indirekt dazu beigetragen zu haben, dass andere, oft Familienmitglieder, ermordet wurden. [...] Zu den Symptomen zählen u.a. Persönlichkeitsveränderungen, chronische Depression, Schlafstörungen und Angstzustände. Nach Niederland ist die Überlebensschuld ein universales Phänomen, das sich nach dem Überleben jeglichen katastrophalen Ereignissen einstellt.“ - Helga Schreckenberger, »Ungerechter gerettet«. Überlebensschuld in der Lyrik von österreichisch-jüdischen ExilantInnen. In: Bettina Bannasch, Helga Schreckenberger, Alan Steinweis (Hg.), Exil und Shoah. Exilforschung. Ein internationales Jahrbuch 34/2016 (München 2016), S. 196.

⁵⁴ Vgl.: Freiburg, Bayer, Einleitung: Literatur und Holocaust, S. 10.

⁵⁵ Vgl.: Kramer, Holocaust-Literatur, S. 324, Sp. 2-S. 325, Sp. 1.

⁵⁶ Malte Dahrendorf, Einleitung: Die Bedeutung des Themas. In: Malte Dahrendorf (Hg.), Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur (Beiträge Jugendliteratur und Medien 10, Weinheim 1999), S. 3.

⁵⁷ Vgl.: Freiburg, Bayer, Einleitung: Literatur und Holocaust, S. 20-21.

⁵⁸ Ohme, Holocaustliteratur: Überlegungen zu einem umstrittenen literaturwissenschaftlichen Konzept, S. 16.

⁵⁹ Vgl.: Andreas Sommer, Räume erfahrbar machen. Überlegungen zum geschichtsdidaktischen Potential von Holocaust-Literatur. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 10 (2011), S. 49.

Die letzten Jahrzehnte brachten einen deutlichen Rückgang an Holocaustliteratur in der Form von Zeitzeug*innenberichten jeglicher Art, da diese Zeug*innen zu einem Großteil mittlerweile verstorben sind⁶⁰. Doch werden nun vermehrt Texte von Hinterbliebenen oder Personen, die keinen direkten familiären Bezug zum Holocaust haben, publiziert, wie es dies bereits vom Beginn der Holocaustliteratur an – in seiner offeneren Form definiert – gegeben hat.⁶¹

2.3 Kinder- und Jugendliteratur

Für diese bestimmte Form von adressatenspezifischer Literatur, die sich unter Kinder- und Jugendliteratur (KJL) zusammenfassen lässt, gibt es, je nach Zeitpunkt der Entstehung der Definitionen, unterschiedliche Auffassungen darüber, was unter diesem Begriff zu verstehen ist. So fassen ältere Definitionen all jene fiktionalen und nicht- fiktionalen Schriften unter KJL zusammen, welche von Kindern und Jugendlichen außerhalb des schulischen Kontextes gelesen werden.⁶² Jüngere Definitionen fassen jedoch einerseits all jene fiktionale und nicht-fiktionale Texte unter dem Begriff KJL zusammen, die von Erwachsenen oder von gesellschaftlich dazu autorisierten (pädagogischen, konfessionellen, ...) Instanzen als geeignet empfunden und zur Lektüre empfohlen werden, andererseits aber auch all jene fiktionale und nicht- fiktionale Literatur, welche eigens für Kinder und Jugendliche verfasst wurden oder welche von der*dem Autor*in als möglicherweise passende Literatur bezeichnet wird.⁶³ Zusammenfassend lässt sich KJL als „[...] ein Teilsystem des gesamten gesellschaftlichen/literarischen Handlungs- und Symbolsystems ‚Literatur‘, das sich speziell auf Kinder und Jugendliche bezieht“⁶⁴, bezeichnen.

Ein zentrales Prinzip der KJL ist die Anpassung von Thema, Inhalt und Schreibstil an das bereits vorhandene Wissen, die Fähigkeiten, die Fertigkeiten und die Möglichkeiten der jeweiligen Altersgruppe, die mit dem Werk erreicht werden soll.⁶⁵

Gansel beschreibt die Anpassung in der KJL folgendermaßen:

⁶⁰ Vgl.: Michael Hofmann, Literaturgeschichte der Shoah (Literaturwissenschaft. Theorie und Beispiele 4, Münster 2003), S. 8-9.

⁶¹ Vgl.: Markus Roth, Sascha Feuchert, Einleitung. In: Markus Roth, Sascha Feuchert, HolocaustZeugnisLiteratur. 20 Werke wieder gelesen (Göttingen 2018), S. 15.

⁶² Vgl.: Hans-Heino Ewers, Kinder- und Jugendliteratur. In: Burkhard Moennighoff, Dieter Burdorf, Christoph Fasbender, Metzler Lexikon Literatur: Begriffe und Definitionen (3., völlig neu bearb. Auflage Stuttgart/Weimar 2007), S. 379.

⁶³ Vgl.: Carsten Gansel, Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht (Berlin⁸ 2021), S.14.

⁶⁴ Gansel, Moderne Kinder- und Jugendliteratur, S.14.

⁶⁵ Vgl.: Ewers, Kinder- und Jugendliteratur, S. 379-380.

Sie [...] bezeichnet alle Handlungen, Methoden, Formen, einen Text so zu gestalten, zu verändern, zu bewerben, anzupreisen, zu bewerten, auszuwählen, dass er den kognitiv-psychischen Dispositionen, den Bedürfnissen, dem Erwartungshorizont des anvisierten Adressatenkreises entspricht.⁶⁶

Abhängig von Thema und Zielgruppe gibt es verschiedene Arten der Adaption. Zu nennen sind etwa die *thematische Adaption*, die Anpassung des Inhaltes des Textes an die Erfahrungen von Kindern, die *formale Adaption*, hier passt sich der Inhalt dem Könnens- und Wissensniveau der Leser*innen an oder die *sprachlich- stilistische Adaption*, im Rahmen derer der Ausdruck an die kognitiven Möglichkeiten der jungen Leser*innenschaft angepasst wird, etwa durch den Verzicht der Verwendung von Perspektivenwechseln, komplexen Satzbauten oder Nominalkonstruktionen.⁶⁷

KJL existiert in seiner älteren Definitionsform seit dem Mittelalter. Während zu jener Zeit Lieder, Sagen und lateinische Schriften die gängigsten Werke darstellten, erfuhr die KJL über den Buchdruck und die verschiedenen (literarischen) Epochen hinweg eine fortlaufende Entwicklung.⁶⁸ Zunächst aufgrund der vermehrten Nachfrage von Lehrpersonen fing mit der Mitte des 18. Jahrhunderts langsam die Entwicklung spezifisch für Kinder und Jugendliche geschriebener Literatur an.⁶⁹ In den 1980er Jahren begann eine große Nachfrage an fantastischer KJL; etwa zehn Jahre später, mit den 1990er Jahren, ist auch die KJL durch die multimedialen Unterhaltungsangebote geprägt. Mittlerweile ist das Gattungsgenre der moderne KJL sehr breit, mitunter am beliebtesten sind, auch geprägt durch die vorherrschenden Themen der multimedialen Unterhaltungsangebote, Science- Fiction, Fantasy oder Comedy.⁷⁰

KJL wurde lange Zeit - bis weit ins 20. Jahrhundert hinein - als ein Mittel zur Werte-, Moral- und Kenntniserziehung von Kindern und Jugendlichen genutzt. KJL diente somit neben der literarischen auch der intellektuellen Bildung. Leser*innen sollten über die Lektüre erzogen⁷¹ und zu „[...] nützlichen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft gemacht werden.“⁷²

Gansel nennt vier Funktionsbestimmungen der KJL: *Erziehung durch Literatur*, *kindgerechte Literatur*, *Wiedergeburt der Volkspoesie*, *vollwertige Literatur*.⁷³

⁶⁶ Gansel, Moderne Kinder- und Jugendliteratur, S. 23.

⁶⁷ Vgl.: Julia Bleffert, Der Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Julia Bleffert, Maria Kalaitzi, Anne-Maria Lenhart, Jugend im Holocaust. Wie Schüler den Holocaust durch Kinder- und Jugendliteratur verstehen lernen (Norderstedt 2010), S. 25-26.

⁶⁸ Vgl.: Ewers, Kinder- und Jugendliteratur, S. 380-381.

⁶⁹ Vgl.: Gansel, Moderne Kinder- und Jugendliteratur, S. 26.

⁷⁰ Vgl.: Ewers, Kinder- und Jugendliteratur, S. 380-381.

⁷¹ Vgl.: Gansel, Moderne Kinder- und Jugendliteratur, S. 17 und vgl.: Holger Zimmermann, Geschichte(n) erzählen: geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik (Frankfurt/M./Wien 2004), S. 71.

⁷² Gansel, Moderne Kinder- und Jugendliteratur, S. 17.

⁷³ Vgl.: Gansel, Moderne Kinder- und Jugendliteratur, S. 17-19.

In der zweiten Funktion, der *kindgerechten Literatur*, passt sich die Literatur in Text, Gestaltung und Inhalt an Kinder, ihre Bedürfnisse und Wünsche an. In den meisten Fällen stellt KJL jedoch eine Mischform zwischen den ersten beiden Funktionsbestimmungen dar, also Werke, die sowohl für das Lesepublikum Kind geeignet sind, also auch Sozialisationsliteratur abbilden.⁷⁴ Drittens stellte KJL lange Zeit eine *Wiedergeburt der Volkspoesie* dar, eine Funktionsbestimmung, welche vor allem in der KJL der Romantik zu finden ist. Zuletzt ist die Funktion der *vollwertigen Literatur* zu nennen, welche der KJL lange Zeit verwehrt geblieben ist. Zwar konnte sich etwa die Erwachsenenliteratur vom Zwang, bestimmte Themen wie Religion, Philosophie und Moral oder Erziehung abbilden zu müssen ab einem bestimmten Zeitpunkt abwenden, die KJL blieb dieser Aufgabe aber weiterhin lange Zeit verpflichtet.⁷⁵

Der Wandel in der KJL vom 20. Jahrhundert bis in die Jetztzeit vollzog und vollzieht sich recht schnell, immer mehr und immer öfter passt sich die KJL an die Lebensrealität, an die Vorstellungen, Rechte und Pflichten von Kindern an.⁷⁶

2.3.1 Historische Kinder- und Jugendliteratur

Historische KJL bezeichnet jene Literaturgattung, welche, oftmals, jedoch nicht immer - so lassen sich auch Biografien, Sachbücher, Comics oder Zeitschriften mit historischem Inhalt finden⁷⁷ - in Romanform verfasst ist und (fiktionale) Erzählungen in historischen Kontexten präsentiert.

Sie ist speziell für Kinder und Jugendliche verfasst und in Inhalt und Form an die Wünsche, das Interesse und das Können dieser Zielgruppe angepasst. Anders als Fantasy-Literatur für Kinder und Jugendliche möchte historische KJL neben aller Spannung und Fiktionalität auch (bis zu einem gewissen Grad) Wissen um geschichtliche Ereignisse, Personen oder Zeitabschnitte vermitteln. Um diese Vermittlung möglich zu machen, braucht es eine hohe inhaltliche Korrektheit, etwa was historische Personen, Schauplätze, Jahreszahlen und soziale, politische oder kulturelle Zusammenhänge und Verhältnisse betrifft.⁷⁸

Die ersten historischen Kinder- und Jugendbücher lassen sich auf das 17. Jahrhundert zurückführen. Hier wurden biblische Texte kindgerecht aufbereitet.⁷⁹ In Deutschland gehen

⁷⁴ Vgl.: Gansel, Moderne Kinder- und Jugendliteratur, S. 17.

⁷⁵ Vgl.: Gansel, Moderne Kinder- und Jugendliteratur, S. 19.

⁷⁶ Vgl.: Gansel, Moderne Kinder- und Jugendliteratur, S. 91.

⁷⁷ Vgl.: Amrei Alrun Kamenschek, Die Verwendung historischer Romane im Geschichtsunterricht (Diplomarbeit Universität Graz 2009), S. 60.

⁷⁸ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbuch, historisches, S. 131-132.

⁷⁹ Vgl.: Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, S. 27.

die ersten historischen Kinder- und Jugendbücher auf die Zeit der Aufklärung zurück, jene Zeit, in der es auch erstmals zur *Entdeckung der Kindheit* kam.⁸⁰

Historische KJL bildet inhaltlich alle Epochen und Zeitabschnitte ab, jedoch gibt es innerhalb dieser Epochen Themen, Ereignisse und Zeiträume, die besonders häufig literarisch verarbeitet wurden und werden. So führt Sauer etwa an, dass beispielsweise die Hexenverfolgung für die Epoche der (frühen) Neuzeit ein häufig aufgegriffenes Thema ist, die Revolutionen in den Jahren 1848/49 für das 19. Jahrhundert sehr oft literarisch behandelt wurden und werden und für das 20. Jahrhundert die Zeit des Nationalsozialismus im Vordergrund steht.⁸¹ Darüber hinaus sind auch die frühen Hochkulturen, das Mittelalter, insbesondere das Rittertum, sowie die USA im 19. Jahrhundert mit ihrem „wilden Westen“ häufig als inhaltliche Schwerpunkte zu finden.⁸² Diese historischen Erzählungen spielen meist in Europa, den beiden amerikanischen Kontinenten oder in Teilen Asiens, deutlich seltener fällt der Handlungsort etwa auf Afrika oder Ozeanien.⁸³

Heutzutage ist das historische Kinder- und Jugendbuch fest auf dem Buchmarkt verankert, einige (deutsche) Verlage haben sich beispielsweise ganz darauf spezialisiert oder eine entsprechende Buchreihe etabliert, so etwa die Verlage *dtv*, *Beltz & Gelberg*, *Ravensburger* oder *Loewe*.⁸⁴ Zwischen 5- 10% der Neuerscheinungen im Kinder- und Jugendbuchbereich können als historische KJL bezeichnet werden.⁸⁵

Als kleine Auswahl an Schwierigkeiten, welche die historische KJL mit sich bringt, können die folgenden beiden Punkte genannt werden. So wollen viele Autor*innen den Leser*innen in ihren Büchern einen möglichst umfangreichen Einblick in einen bestimmten Zeitabschnitt gewähren. Einerseits sollen der Leser*innenschaft unter anderem die damaligen Lebensumstände vor Augen geführt werden, jedoch in einem literarischen Stil, der sowohl dem Sprach- als auch dem Denkniveau der Leser*innen angepasst ist, sodass die Möglichkeit besteht, dass der Formulierung mehr Aufmerksamkeit zukommt als der geschichtswissenschaftlichen Korrektheit und komplexe historische Zusammenhänge der besseren Verständlichkeit halber vereinfacht werden. Andererseits würde, um zu einem

⁸⁰ Vgl.: von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 72.

⁸¹ Vgl.: Michael Sauer, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (5. akt. u. überarb. Aufl. Seelze 2006), S. 271.

⁸² Vgl.: Christopher Wosnitza, Historische Kinder- und Jugendliteratur. In: Felix Hinz, Andreas Körber (Hg.), Geschichtskultur - Public History - Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft; Medien, Praxen, Funktionen (Göttingen 2020), S. 81.

⁸³ Vgl.: Kamenschek, Die Verwendung historischer Romane im Geschichtsunterricht, S. 60.

⁸⁴ Vgl.: Monika Rox-Helmer, Fiktionale Texte im Geschichtsunterricht. In: Vadim Oswalt, Hans-Jürgen Pandel (Hg.), Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart (Forum Historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2009), S. 102-103.

⁸⁵ Vgl.: Sauer, Geschichte unterrichten, S. 267.

runden Abschluss der Erzählung zu kommen, oftmals eine falsche „Abgeschlossenheit“ oder eine vorgetäuschte Eindeutigkeit der Geschichte und der jeweiligen historischen Ereignisse suggeriert werden. Als zweite Schwierigkeit können erzieherische Absichten, Prinzipien und moralische Werte - Mitgefühl, Menschlichkeit, Toleranz, ... - welche Autor*innen oftmals in großem Maße in ihre Bücher miteinfließen lassen und predigen.⁸⁶

Von Reeken schreibt von einer „didaktischen Reduktion“, die oftmals beim Verfassen historischer KJL zur Anwendung kommt und sich durch ein Auslassen, Verschieben oder Hinzufügen von (vermeintlich) historischen Gegebenheiten äußert, wodurch sich das Werk weiter und weiter in die Fiktion bewegt.⁸⁷

Doch sei die Geschichtskultur als Ganzes, so Pandel, voller Fiktion und wichtig hierbei sein nun mehr denn je, die Fähigkeit zur Unterscheidung von Realität und Fiktion zu fördern, denn das Ziel historischen Lernens sei die Ausbildung eines kritischen, rationalen Geschichtsbewusstseins.⁸⁸ Dies lässt sich auch auf die Nutzung von historischer KJL anwenden. So trägt die Lektüre historischer KJL zweifellos auch zur Förderung des Verständnisses von historischer Fiktionalität bei. Jedoch kann und sollte die (hoffentlich) aus der Lektüre resultierende Neugierde auch dazu genutzt werden, über den Bereich der Imagination hinauszugehen und die Leser*innen auf eine Ebene der Irritation zu führen. Auf dieser Stufe ist es dann von entscheidender Bedeutung, dass sich Leser*innen mit Fragen zum Gelesenen auseinandersetzen, beispielsweise im Rahmen des schulischen Geschichtsunterrichts.⁸⁹

KJL wird auch gerne als Schwellenliteratur zur Allgemeinliteratur gesehen. Somit kann die historische KJL auch als Brücke hin zu einem Interesse an geschichtswissenschaftlichen Publikationen und der Geschichtskultur allgemein dienen. Ein kritisches und reflektiertes Lesen, eingeübt durch die Nutzung von (historischer) KJL, lässt sich somit sicherlich auch auf die spätere Lektüre allgemeiner Belletristik übertragen.⁹⁰

Schließlich ist jedoch immer zu berücksichtigen, dass (historische) KJL, trotz ihrer Einsatzmöglichkeiten für den (Geschichts-) Unterricht, ihrer Nutzungsmöglichkeiten als Lernmedium zur Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins (siehe Kapitel 5) und eines oftmals existierenden Vermittlungsinteresses, in den meisten Fällen als literarisches,

⁸⁶ Vgl.: Bleffert, Der Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur, S. 17-18, vgl.: Kamenschek, Die Verwendung historischer Romane im Geschichtsunterricht, S. 53 und vgl.: Wosnitza, Historische Kinder- und Jugendliteratur, S. 89-90.

⁸⁷ Vgl.: von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 69.

⁸⁸ Vgl.: von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 71.

⁸⁹ Vgl.: von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 72.

⁹⁰ Vgl.: Rox-Helmer, Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung, S. 28.

künstlerisches Werk und nicht als Medium des Lernens erschaffen wurde und wird. So sind diese literarischen Werke für die Unterhaltung geschaffen und unterliegen bestimmten Intentionen und Bedingungen, etwa jenen des Buchmarktes, wo auf die Wünsche der Käufer*innen geachtet werden muss, anstatt vorrangig auf den Lehrplan oder auf Kompetenzmodelle.⁹¹ Trotzdem existieren auch viele Publikationen, die auch einen gewissen Bildungsauftrag erfüllen und von Verlagen nicht (nur) in der Hoffnung auf hohe Verkaufszahlen veröffentlicht werden, sondern etwa aufgrund ihres pädagogisch-didaktischen Mehrwertes.⁹²

Jugendliteratur gilt als Kulturträger, und so werden gelegentlich auch Titel aufgenommen, die für wichtig gehalten werden, selbst wenn sie vermutlich keine hohen Auflagen erreichen können. [...] Die Literatur soll unterhalten und gleichzeitig einen gewissen Bildungsauftrag erfüllen. Außerdem müssen jugendliterarische Geschichtsdarstellungen so gestaltet sein, dass Leser ohne historisches Vorwissen die Texte und die dargestellten historischen Ereigniszusammenhänge verstehen können.⁹³

2.3.2 Historische Kinder- und Jugendliteratur zu Holocaust/Nationalsozialismus

Dahrendorf ordnet KJL zu Holocaust/Nationalsozialismus der zeitgeschichtlichen KJL zu.⁹⁴

Im Gegensatz zu der literarischen Verarbeitung anderer historischer Epochen existieren nur für diese Zeitspanne der Zeitgeschichte autobiografische Erzählungen und Erinnerungen von Zeitzeug*innen. Die am häufigsten literarisch bearbeiteten Themengebiete der Zeitgeschichte, unabhängig davon, ob für Erwachsene oder Kinder, sind die Themen *Holocaust*, *Nationalsozialismus* sowie die Nachkriegszeit.⁹⁵

Historische KJL zu Holocaust/Nationalsozialismus hat unter anderem, ebenso wie die allgemeine Holocaustliteratur, die Aufgabe, Teile des Vergangenen aufzuarbeiten, den „Scham-Diskurs“ zu bearbeiten und einen Beitrag zur literarischen Wiedergutmachung zu leisten. Sie stellt eine Mischform zwischen einerseits fiktionalem und andererseits faktuellem Tatsachenerzählen dar.⁹⁶

Der Beginn der Veröffentlichungen von KJL, die sich mit Holocaust/Nationalsozialismus auseinandersetzt, erfolgte gegen Ende der 1950er Jahre und liegt sich somit hinter den ersten allgemeinen literarischen Werken zu Holocaust/Nationalsozialismus, welche bereits kurz nach

⁹¹ Vgl.: Rox-Helmer, Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung, S. 12.

⁹² Vgl.: Rox-Helmer, Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung, S. 27.

⁹³ Rox-Helmer, Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung, S. 27.

⁹⁴ Vgl.: Dahrendorf (Hg.), Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur, S. 4-5.

⁹⁵ Vgl.: Monika Rox-Helmer, Roman und Jugendbuch. Verarbeitung von Zeitgeschichte in der Literatur. In: Markus Furrer, Kurt Messmer (Hg.), Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht (Reihe Forum historisches Lernen Schwalbach/Ts. 2013), S. 272.

⁹⁶ Vgl.: Dahrendorf, Einleitung: Die Bedeutung des Themas, S. 4-5.

1945 veröffentlicht wurden.⁹⁷ Als erste Publikationen dieser KJL sind etwa *Damals war es Friedrich* (Hans Peter Richter 1961), *Die toten Engel* (Winfried Bruckner 1963) oder *Sternenkinder* (Clara Ascher-Pinkhof 1963) zu nennen.⁹⁸

Als mögliche Gründe für den späten Publikationsbeginn von KJL zu Holocaust/Nationalsozialismus, vor allem im Vergleich zum Publikationsbeginn von Literatur für Erwachsenen zu eben diesem Thema⁹⁹, führt Dahrendorf die folgenden drei an: Erstens sei das Bildungssystem an der Gesellschaft und an ihren Strömungen orientiert. Solange es hier eine Tendenz zum Vergessen und eine Konzentration auf den Wiederaufbau gebe, würde sich dies auch auf das Bildungssystem auswirken, in das die KJL zu dieser Zeit eingebunden war. Zweitens habe sich die (historische) KJL, anstatt mit politischen, lieber mit moralischen und kulturellen Fragen und Themen beschäftigt. Als letzten Grund führt Dahrendorf die „jugendliterarischen Erwartungsmuster“ an, welche seit langem bestehen und an welchen festgehalten wurde. Diese Erwartungsmuster bestanden einerseits aus den Wünschen und Forderungen der kindlichen und jugendlichen Leser*innen, andererseits aus jenen der Eltern, die für (ihre) Kinder eine möglichst unpolitische Lektüre bevorzugten.¹⁰⁰

So wurde die Thematisierung von Nationalsozialismus/Holocaust bis in die 70er Jahre hinein weitgehend der Erwachsenenliteratur vorbehalten, Kinder und Jugendliche sollten nach den Erlebnissen während der Zeit des Dritten Reiches eine literarisch heile Welt erleben, ganz im Gegensatz zu der durch Zerstörung geprägten Realität.¹⁰¹

Rox-Helmer ergänzt hierzu noch weitere Gründe für den späten Publikationsbeginn: So ist zeitgeschichtliche Belletristik für Erwachsene, auch jene zu Nationalsozialismus/Holocaust, oft in einer Art Erinnerungs- oder Erfahrungsaustausch zwischen Autor*in und Leser*in verfasst. Diese Art scheint für Jugendliche jedoch unpassend, da für sie die Erinnerungen an diese Zeit nur als erinnerte Erinnerungen niedergeschrieben werden können. Lange Zeit vermittelten und verarbeiteten Autor*innen hauptsächlich ihre eigenen Erinnerungen an den Holocaust, für Kinder erschien dies unangemessen, auch, weil für sie doch die Lesefreude im Vordergrund stehen sollte. Autobiografische Bezüge traten in der historischen KJL zu Holocaust/Nationalsozialismus daher selten und erst deutlich später auf.¹⁰²

⁹⁷ Vgl.: Bleffert, Der Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur, S. 13 und vgl.: Dahrendorf, Die Darstellung des Holocaust in der westdeutschen Kinder- und Jugendliteratur, S. 69.

⁹⁸ Vgl.: Bleffert, Der Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur, S. 15.

⁹⁹ Vgl.: Monika Rox-Helmer, Roman und Jugendbuch, S. 270.

¹⁰⁰ Vgl.: Dahrendorf, Die Darstellung des Holocaust in der westdeutschen Kinder- und Jugendliteratur, S. 69- 70.

¹⁰¹ Vgl.: Inger Sannes-Müller, Vergangenheit, die nicht vergehen soll. Anmerkungen zur Darstellung des Dritten Reiches im Jugendbuch. In: Malte Dahrendorf, Zohar Shavit (Hg.), Die Darstellung des Dritten Reiches im Kinder- und Jugendbuch (Frankfurt/M. 1988), S. 46.

¹⁰² Vgl.: Rox-Helmer, Roman und Jugendbuch, S. 270-271.

Henke-Bockschatz führt als Gründe für den Publikationsanstieg von KJL zur Zeitgeschichte und demnach auch zu Holocaust/Nationalsozialismus ab den 1970er Jahren außerdem konkrete Ereignisse an; die Ausschwitz- Prozesse oder auch die antiautoritäre Bewegung um 1968,¹⁰³ schließlich auch die Ende 1970 in Westeuropa ausgestrahlte US- amerikanische Serie *Holocaust*.¹⁰⁴

Heutzutage ist die historische KJL zu Holocaust/Nationalsozialismus in der Art der literarischen Verarbeitung des Themengebietes gefordert, sind die Themen *Verfolgung*, *Widerstand*, *unmenschliche Zeiten* etwa bereits in großem Ausmaß behandelt und Kinder und Jugendliche hiervon oftmals „gesättigt“. So müssen Autor*innen beispielsweise in der Erzählperspektive kreativ agieren, um das Interesse, die Lesefreude und den Lesewillen der Zielgruppe hochzuhalten.¹⁰⁵

Die literarische Vermittlung von Erinnerungen und Erfahrungen an den Holocaust und den Nationalsozialismus an Jugendliche erfordert von Autor*innen heute, wie auch in der Vergangenheit, die Fähigkeit, einen Spagat zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu vollziehen, sodass Erinnerung wirksam aufgenommen werden können. Dies ist von besonderer Relevanz, da sich viele Werke (und ihre Autor*innen) mittlerweile dem Erinnern verpflichtet sehen. Rox-Helmer beschreibt für diese Erinnerungsliteratur unter anderem die folgenden beiden Aufgabenbereiche: nicht nur sollen Zeitzeug*innen ihre Geschichte erzählen können oder erzählt bekommen können, auch soll die Verstrickung des Geschehenen über mehrere Generationen dargestellt werden.¹⁰⁶

Nicht alle historischen KJ- Publikationen entstehen und entstanden aus Zeitzeug*innenerzählungen, weder aus den eigenen noch aus denen anderer. Oftmals greifen Autor*innen auf Dokumente oder Erinnerungstücke als Ausgangspunkt ihrer Erzählungen zurück, was den Grund hat, dass Zeitzeug*innen, soweit diese noch leben, durch das Fehlen von konkreten Erinnerungen nicht mehr umfangreich von ihren Erlebnissen berichten können. Hier werden Lücken dann stärker und öfter mit Fiktion gefüllt. So können auch die Geschichten oder die möglichen Geschichten jener Personen und Personengruppen erzählt

¹⁰³ Vgl.: Gerhard Henke-Bockschatz, Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur als Medium historischen Lernens. In: Gabriele von Glasenapp, Hans-Heino Ewers (Hg.), Kriegs- und Nachkriegskindheiten. Studien zur literarischen Erinnerungskultur für junge Leser, Band 57: Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie-Geschichte-Didaktik (Frankfurt/M. 2008), S. 197.

¹⁰⁴ Vgl.: Sannes-Müller, Vergangenheit, die nicht vergehen soll, S. 47.

¹⁰⁵ Vgl.: Rüdiger Steinlein, Geschichtserzählende KJL seit den 1990er- Jahren. In: Carsten Gansel, Pawel Zimniak (Hg.), Zwischen didaktischem Auftrag und grenzüberschreitender Aufstörung? Zu aktuellen Entwicklungen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur (Beiträge zur Neueren Literaturgeschichte 293, Heidelberg 2011), S. 193.

¹⁰⁶ Vgl.: Rox-Helmer, Roman und Jugendbuch, S. 270-272.

werden, denen bisher keine Stimme gegeben wurde oder gegeben werden konnte. Auf diese Weise entstehen Erzählungen über das Schicksal ganzer Gruppen, beispielsweise der Rom*nja und Sinti*zze oder der Opfer medizinischer Experimente und Euthanasieprojekte, deren biographische Überlieferungen oft fehlen oder unvollständig sind. Hierdurch wird die Aufnahme dieser Schicksale ins kulturelle Gedächtnis der Gesellschaft sichergestellt.¹⁰⁷ Eine Vielzahl an zeitgeschichtlichen Romanen zu Holocaust/Nationalsozialismus ist also dem Erinnern an (Einzel- oder Gruppen-) Schicksale und Ereignisse gewidmet. Anders als bei Publikationen für Erwachsene zielen jene für Kinder und Jugendliche jedoch nicht auf ein Erinnern über ein Wiedererkennen ab, sondern auf ein Erinnern durch das Kennenlernen fremder Erfahrungen, über das Ausbilden von Empathie und die Vermittlung der Erkenntnis, dass und warum diese (literarisch kennengelernten) fremden Erfahrungen nicht vergessen werden dürfen.¹⁰⁸ Rox-Helmer fasst die Aufgabe von historischer KJL als Teil der Erinnerungskultur folgendermaßen zusammen:

Damit verknüpft sich für die Epoche des Nationalsozialismus ein Anliegen, das die gegenwärtige Erinnerungskultur besonders beschäftigt: Die Erfahrungen der letzten Zeitzeugen zu bewahren und zu konservieren. Die Erinnerungen an das Leid der Opfer und die Schuld von Tätern und Mitläufern sollen über die biologische Grenze der Zeitzeugen hinaus in der Erinnerungskultur so virulent gehalten werden, dass sie ins kulturelle Gedächtnis überführt werden.¹⁰⁹

Heutzutage existiert eine große Menge an historischer KJL, welche sich mit Nationalsozialismus und Holocaust auseinandersetzt.¹¹⁰ Sie beschäftigt sich sehr oft mit den Geschichten der Opfer des Nationalsozialismus, vorrangig mit jenen von Juden*Jüdinnen. Andere Rollen - Täter*innen, Zuschauer*innen oder Retter*innen - werden hingegen selten in einer anderen Position als jener der Nebenrolle dargestellt. Dahrendorf formuliert in dem Werk *Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur* den Wunsch nach mehr (KJL-) Büchern, in denen alle (oder fast alle) Personengruppen (Täter*in, Opfer, Retter*in, Zuschauer*in) Teil der Erzählung sind. Er spricht sich dafür aus, dass in diesen historischen (KJL-) Büchern häufiger sowohl die Entscheidungen dieser Gruppen und die sich

¹⁰⁷ Vgl.: Rox-Helmer, Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung, S. 171-172 und vgl.: Larissa Jagdschian, Travelling memories. Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur über die Flucht während des Nationalsozialismus und aus der DDR (Studien zu Kinder- und Jugendliteratur und -medien 15, Berlin/Heidelberg 2024), S. 22.

¹⁰⁸ Vgl.: Monika Rox-Helmer, Der historische Jugendroman. Adressatenspezifische Fiktionalisierung von Geschichte als Herausforderung und Chance. In: Vadim Oswald, Hans-Jürgen Pandel, Handbuch Geschichtskultur im Unterricht (Reihe Methoden historischen Lernens, Frankfurt/M. 2021), S. 315.

¹⁰⁹ Rox-Helmer, Der historische Jugendroman, S. 315.

¹¹⁰ Vgl.: Dagmar Grenz, Kinder- und Jugendliteratur und Holocaust. Theoretische und didaktische Überlegungen im Anschluß an die Analyse von zwei erfolgreichen Jugendbüchern. In: Malte Dahrendorf (Hg.), Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur (Beiträge Jugendliteratur und Medien 10, Weinheim 1999), S. 111.

daraus ergebenden Konsequenzen als auch die Situationen, in denen diese Entscheidungen getroffen wurden, thematisiert werden, sodass Personen (-Gruppen) in möglichst vielen Facetten ihrer Menschlichkeit gezeigt werden.¹¹¹

So muss, auch Heyl zufolge, neben den Opfern ebenso dringend (literarisch) der Täter*innen gedacht und erinnert werden¹¹², sodass die Folgen des Nationalsozialismus und der Holocaust nicht wie eine „Tat ohne Täter wirkt“.¹¹³

Wir wollen den Prozeß, der Auschwitz voranging, für die Schüler erkennbar machen und zugleich zeigen, daß es Menschen waren, die ihn planten, vorantrieben, ausführten, ihm zuschauten, sich ihm widersetzen oder in seinem Verlauf zu Opfern wurden. [...] Auch die Kommunisten und Sozialdemokraten, Christen, Widerstandskämpfer, behinderten Euthanasieopfer und Zwangssterilisierten, Homosexuellen, Roma und Sinti, Zeugen Jehovas, die Fremd- und Zwangsarbeiter aus den besetzten Ländern, die Angehörigen der von den Nazis als ‚minder-wertig‘ eingestuft osteuropäischen Völker und all die anderen Opfer nationalsozialistischen Terrors haben ein Anrecht darauf, erinnert zu werden.¹¹⁴

- auch in Form von historischer KJL.

An die oben genannte Forderung Dahrendorfs lässt sich die Kritik Shavits anschließen, welche konstatiert, dass sich die deutschsprachige KJL zu Holocaust/Nationalsozialismus von Werken zu diesem Thema in anderen Sprachen und Ländern, etwa in Israel, den USA oder den Niederlanden, in den letzten Jahrzehnten deutlich unterscheiden. So weist Shavit darauf hin, dass in den deutschen KJL-Büchern des Mainstreams, jenen, die von großen Verlagen publiziert werden, Literaturpreise erhalten und Teil eines KJL-Kanons sind, in den meisten Fällen ein gänzlich anderes Bild des Holocaust gezeichnet wird als in nicht- deutschen Werken. So wird etwa die Lebensrealität während des Nationalsozialismus und Holocaust völlig unterschiedlich dargestellt. In deutschen Werken liegt der Fokus auf dem Widerstand, „das Böse“, „der Nationalsozialismus“ oder „die Nazis“ werden in Hitler personifiziert, Parteigenoss*innen und ähnliche sind beinahe nicht existent. Zusätzlich wird vieles ausgelassen, nicht thematisiert. Viele KJL-Bücher finden ihr Ende mit den Deportationen, das Geschehen in den Konzentrationslagern wird selten aufgefasst und verarbeitet. Die Anhängerschaft Hitlers ist oft sehr klein und schon lange vor dem Aufkommen des Nationalsozialismus „böse“. „Einfache“, „normale“ Menschen als Anhänger*innen des

¹¹¹ Vgl.: Dahrendorf (Hg.), Die Darstellung des Holocaust in der westdeutschen Kinder- und Jugendliteratur, S. 13.

¹¹² Vgl.: Matthias Heyl, „Holocaust- Erziehung“? In: Malte Dahrendorf (Hg.), Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur (Beiträge Jugendliteratur und Medien 10, Weinheim 1999), S. 10-11.

¹¹³ Matthias Heyl, „Holocaust- Erziehung“?, S. 10.

¹¹⁴ Matthias Heyl, „Erziehung nach Auschwitz“ und „Holocaust Education“- Überlegungen, Konzepte und Vorschläge. In: Ido Abram, Matthias Heyl, Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule (Hamburg 1996), S. 63.

Nationalsozialismus sind selten zu finden.¹¹⁵ Shavit wirft daher dem Gros der deutschsprachigen historischen KJL vor hier zu lügen, die historischen Tatsachen absichtlich zu verändern, um die deutsche Mehrheitsbevölkerung von ihrer Verantwortung und Schuld zu befreien, indem diese auf eine kleine Gruppe an Täter*innen abgewälzt wird - eine Entlastungsstrategie.¹¹⁶

In ihrer Monografie *A Past without a Shadow* stellt Shavit ihre Kritik und Thesen umfangreich dar. Zusammenfassend lassen sich drei *Hauptkritikpunkte* formulieren: Es würde, erstens, in der „[...] zeitgeschichtlichen Kinder- und Jugendliteratur seit den 1970er Jahren zu einer Dichotomie von Vergangenheit und Gegenwart“¹¹⁷ kommen. Der zweite Kritikpunkt umfasst eine Umwälzung der Täter*innen-Opfer-Perspektive, sodass in vielen Werken „die Deutschen“ als die eigentlichen Opfer des Nationalsozialismus dargestellt werden, sowie drittens die Vereinfachung der „Protagonisten- und Figurenkonstellation“, sodass sich die Geschichten in ihrem Grundkern oftmals „nur“ um die Freundschaft zwischen einem*r Juden*Jüdin und einem*r Deutschen drehen.¹¹⁸

Diese sehr problematische, weil verzerrte Darstellung der historischen Wirklichkeit, dieses Konstrukt der Vergangenheit ist zwar für einen Großteil der historischen KJL zu Holocaust/Nationalsozialismus charakteristisch, jedoch nicht zwangsläufig für die Gesamtheit der historischen KJL Usus (auch nicht für die Gesamtheit der historischen KJL zu Nationalsozialismus/Holocaust¹¹⁹). In vielen Werken über andere historische Epochen und Ereignisse ist eine offene, ehrliche und schonungslose Darstellung der Vergangenheit durchaus üblich. Nur in der literarischen Thematisierung von Holocaust/Nationalsozialismus ist diese Verzerrung und Konzentration auf das Gute und Positive (sofern es davon in dieser Zeit überhaupt so viel gegeben hat) so vorherrschend.¹²⁰

Die Frage betreffend, ob ein Thema wie der Holocaust/Nationalsozialismus für Kinder überhaupt geeignet sei, ist Dahrendorf der Ansicht, dass es hier zwar eines einfühlsamen und

¹¹⁵ Vgl.: Zohar Shavit, Die Darstellung des Nationalsozialismus und des Holocaust in der deutschen und israelischen Kinder- und Jugendliteratur. In: Malte Dahrendorf, Zohar Shavit, Die Darstellung des Dritten Reiches im Kinder- und Jugendbuch (Frankfurt/M. 1988), S. 16-17.

¹¹⁶ Vgl.: Clemens Kammler, Wahrheit als Kriterium der Wertung von Kinder- und Jugendliteratur zu Nationalsozialismus und Holocaust. In: Bettina Oeste, Ulrike Preußner (Hg.), Neuvermessung deutschsprachiger Erinnerungsstrategien in der Kinder- und Jugendliteratur nach 1990 (Duisburg- Essen 2022), S. 10-11.

¹¹⁷ Torsten Mergen, Fiktion – Narration – Kompetenz. Aktuelle zeitgeschichtliche Jugendromane und ihr didaktisches Potenzial. In: Bettina Oeste, Ulrike Preußner (Hg.), Neuvermessung deutschsprachiger Erinnerungsstrategien in der Kinder- und Jugendliteratur nach 1990 (Duisburg- Essen 2022), S. 121.

¹¹⁸ Vgl.: Mergen, Fiktion – Narration – Kompetenz, S. 121-122.

¹¹⁹ Vgl.: Shavit, Die Darstellung des Nationalsozialismus und des Holocaust in der deutschen und israelischen Kinder- und Jugendliteratur, S. 17.

¹²⁰ Vgl.: Bleffert, Der Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur, S. 17-18.

taktvollen Vermitteln, genauso wie eines*r Vermittler*in bedarf, die (hier historische) Wahrheit aber sehr wohl bereits in diesem Alter kommuniziert und thematisiert werden kann (und sollte).

Jedoch ist ein schrittweises Herangehen an das (Buch-) Thema und eventuell an weiteres (Fach-) Wissen, ein Lesen des KJL-Buches in kleinen Portionen oder auf Raten zu empfehlen, da es sonst schnell zu Abwehrreaktionen oder langfristigen psychischen Konsequenzen der jungen Leser*innen kommen kann, zu empfehlen.¹²¹ Denn „[d]ie Wahrheit verträgt ein nach- und-nach, ein Vorgehen Schritt für Schritt.“¹²²

Bleffert ergänzt zusammenfassend, dass es in dieser spezifischen historischen KJL eine Balance zwischen der Darstellung und Thematisierung der Verbrechen des Nationalsozialismus einerseits und ihrer kindgerechten literarischen Umsetzung andererseits benötigt. Historische Fakten einfach wegzulassen, um so ein historisches Ereignis literarisch kindgerecht darzustellen, es zu beschönigen, den Ablauf und das Ereignis selbst ganz zu verändern oder dem Text und seinen Protagonist*innen Moralvorstellungen „unterzujubeln“, sei keine Lösung. Es sei nicht notwendig, über Zeiträume und ihre historischen Ereignisse in aller Einzelheit zu berichten, sondern ausreichend, Ereignisse darzustellen, die so gewesen sein hätten können, wodurch die Vergangenheit nicht in ihrer Detailliertheit wiedergegeben werden muss.¹²³

¹²¹ Vgl.: Dahrendorf, Einleitung: Die Bedeutung des Themas, S. 4.

¹²² Dahrendorf, Einleitung: Die Bedeutung des Themas, S. 4.

¹²³ Vgl.: Bleffert, Der Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur, S. 17-18 und vgl.: Shavit, Die Darstellung des Nationalsozialismus und des Holocaust in der deutschen und israelischen Kinder- und Jugendliteratur, S. 14.

3. Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik

3.1 Historisches Lernen, Geschichtsbewusstsein, Historische Narrativität - Begriffserklärungen

3.1.1 Historisches Lernen

Pandel zu Folge wird dann von *historischem Lernen* gesprochen, wenn sich „[...] Individuen mit Ausschnitten aus dem Universum des Historischen [...]“¹²⁴ auseinandersetzen. Dieser *Ausschnitt aus dem Universum des Historischen* können etwa Quellen oder Darstellungen sein, mit welchen sich Personen über historische Fragestellungen eingehender beschäftigen. Genauso kann aber auch ein Sachurteil Ausgangspunkt für einen historischen Lernprozess sein.¹²⁵

Rüsen sieht im Prozess des Historischen Lernens einen „[...] Vorgang des menschlichen Bewusstseins, in dem bestimmte Zeiterfahrungen deutend angeeignet werden und dabei zugleich die Kompetenz zu dieser Deutung entsteht und sich weiterentwickelt.“¹²⁶

Historisches Lernen kann grafisch mit Hilfe eines Struktur- und Prozessmodells wiedergegeben werden. Abbildung 1 zeigt das Struktur- und Prozessmodell *Historisches Lernen* Gautschis.

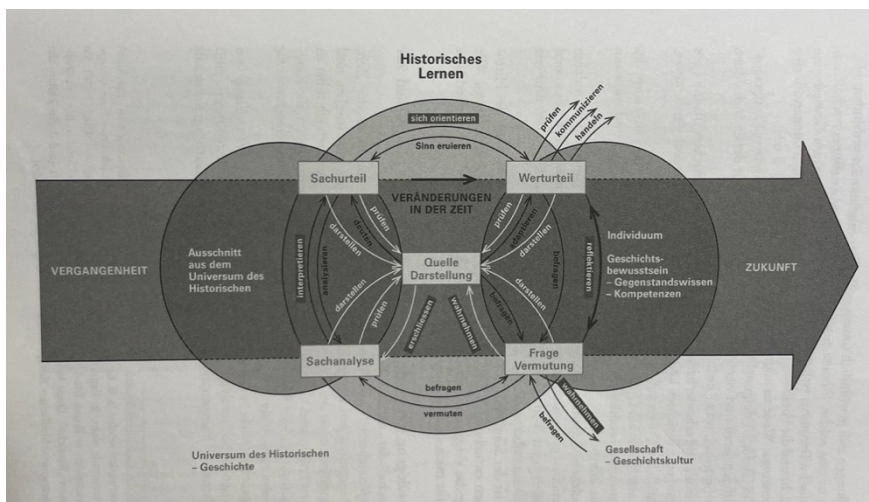


Abb. 1: Struktur- und Prozessmodell Historisches Lernen¹²⁷

¹²⁴ Peter Gautschi, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Forum historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2011), S. 43.

¹²⁵ Vgl.: Jörn Rüsen, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Mit einem Beitrag von Ingetraud Rüsen (Forum historisches Lernen, Köln/Wien 2008), S. 61 und vgl.: Peter Gautschi, Jan Hodel, Hans Utz, Kompetenzmodell für «Historisches Lernen»- eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer (2009), online unter https://ernst-goebel.hoechst.schule.hessen.de/fach/geschichte/material_geschichte/allpaed_geschichte/kompetenzorientierunggu/litkompetenzorientierunggu/Gautschi-Kompetenzmodell_fuer_historisches_LernenAug09.pdf (04.08.2025), S. 6.

¹²⁶ Rüsen, Historisches Lernen, S. 61.

Zu erkennen ist unter anderem, dass von den vier Schritten des historischen Lernprozesses - *Sach-* und *Werturteil*, *Sachanalyse* und *Frage/Vermutung* - jeweils Pfeile in die Abbildungsmitte zu *Quelle/Darstellung*, zum *Historischen Erzählen*, reichen, außerdem auch umgekehrt Pfeile in die andere Richtung führen.¹²⁷

Eine narrative Kompetenz auszubilden, im Zuge welcher ein angemessenes historisches Erzählen möglich wird, kann als Zielsetzung Historischen Lernens genannt werden.¹²⁸

Um Historisches Lernen und damit Historisches Erzählen erfolgreich zu erlernen, zu vertiefen und umzusetzen, ist die Ausbildung von verschiedenen Kompetenzen notwendig¹²⁹, welche im Folgenden über drei verschiedene Kompetenzmodelle dargelegt werden.

3.1.2 Geschichtsbewusstsein

„Geschichtsbewusstsein ist ein psychischer Verarbeitungsmodus historischen Wissens, der zwar über dieses Wissen gebildet wird, ihm gegenüber aber eine relative Autonomie besitzt.“¹³⁰

Geschichtsbewusstsein ist, Rüsen zufolge, das Resultat eines Lernprozesses¹³¹ und entsteht nicht erst durch das Vorhandensein historischen Wissens. So trägt ein hohes Maß historischen Wissens nicht automatisch zu einem hohen Maß an Geschichtsbewusstsein bei, umgekehrt ist auch das Fehlen von historischem Wissen nicht gleich mit dem Fehlen von Geschichtsbewusstsein verbunden. Geschichtsbewusstsein wird über das Ausbilden der Sprachfähigkeit erlernt und ist auch vorhanden, wenn man sich dessen nicht bewusst ist.¹³² Bis ins 20. Jahrhundert, vor allem jedoch im 19. und 20. Jahrhundert wurde der Begriff normativ, anstatt analytisch, genutzt. Schüler*innen sollten ein Kollektivbewusstsein erlangen, der Ausbau einer bestimmten Art zu Denken wurde über die Ausbildung dieses Geschichtsbewusstseins erwartet. Heutzutage sollen Schüler*innen jedoch durch den Geschichtsunterricht bei der Ausbildung eines individuellen Geschichtsbewusstseins unterstützt werden.¹³³

¹²⁷ Vgl.: *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht, S. 49 und vgl.: *Gautschi, Hodel, Utz*, Kompetenzmodell für «Historisches Lernen», S. 7.

¹²⁸ vgl.: *Gautschi, Hodel, Utz*, Kompetenzmodell für «Historisches Lernen», S. 8.

¹²⁹ Vgl.: *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht. S. 48.

¹³⁰ Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsbewusstsein. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider*, Bernd *Schönemann* (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik (4., bed. überarb. u. erw. Aufl. Frankfurt/M. 2022), S. 93.

¹³¹ Vgl.: Philipp *McLean*, Geschichtsbewusstsein als Ziel historischen Lernens? Über normative Implikationen eines vermeintlich neutralen Begriffs. In: Jörg *van Norden*, Lale *Yildirim* (Hg.), Geschichtsbewusstsein-Geschichtsbilder- Zukunft (Geschichtsdidaktik theoretisch 6, Frankfurt/M. 2024), S. 53.

¹³² Vgl.: *Pandel*, Geschichtsbewusstsein, S. 93-94.

¹³³ Vgl.: *Pandel*, Geschichtsbewusstsein, S. 94.

Kritisch kann am Begriff *Geschichtsbewusstsein* angemerkt werden, dass dieser auch zur Benennung von ganz unterschiedlichen Zielvorstellungen genützt werden kann, er ein „Containerbegriff“, eine Leerformel wäre.¹³⁴

Erst der PISA- Schock und die daraus resultierende Kompetenzorientierung forderte eine einheitliche Definition des Begriffs *Geschichtsbewusstsein*, da diese unter anderem als Grundlage für die Charakterisierung von Kompetenzen genutzt werden sollte.¹³⁵

3.1.2 Historische Narrativität

Narrativität bezeichnet in der Geschichtswissenschaft „[...] die Tätigkeit des historischen Erzählens [...]“¹³⁶, die sich jedoch deutlich von anderen Erzählformen, so wie etwa jener in der Belletristik, aber auch in anderen Fächern der Geisteswissenschaft, unterscheidet. Die spezifische Art der Erzählung, die historische Narrativität, ist bezeichnend für die Geschichtswissenschaft¹³⁷: „Sie erzählt, statt zu beschreiben“¹³⁸ und stellt sowohl „[...] eine *linguistische* wie *kognitive* Fähigkeit [...] [dar und] bezeichnet [...] zuallererst *Vermögen, Geschichten bilden, erzählen und verstehen zu können*.“¹³⁹

Da sich die Geschichtswissenschaft mit der Vergangenheit beschäftigt, hiervon aber nur Ausschnitten erhalten sind und viele Ereignisse nicht oder nicht mehr überliefert sind, müssen diejenigen Ausschnitte der Vergangenheit, die Geschichtswissenschaftler*innen zur Verfügung stehen, sinnvoll zu einem größeren Ganzen miteinander in Verbindung gebracht werden. Dies geschieht über historische Narration - in der Wissenschaft, genauso wie im Geschichtsunterricht.¹⁴⁰ Für diese historischen Narrationen lassen sich bestimmte Merkmale nennen, so etwa *Sequenzierung*, *selektive Verknüpfung* oder *Retrospektivität*,¹⁴¹ außerdem eine klare Struktur mit *Anfang – Hauptteil – Schluss*.¹⁴²

Historische Erzählungen sind jedoch immer auch Ausdruck der jeweiligen Machtstrukturen einer Gesellschaft, wodurch sich Narrationen nicht nur aufgrund des*der Geschichtswissenschaftler*in unterscheiden können, sondern auch aufgrund von Zeit, Raum oder dem gesellschaftlichen System, in welchem sich der* die erzählende Person befindet.¹⁴³

¹³⁴ Vgl.: McLean, *Geschichtsbewusstsein als Ziel historischen Lernens?*, S. 53.

¹³⁵ Vgl.: McLean, *Geschichtsbewusstsein als Ziel historischen Lernens?*, S. 54-55.

¹³⁶ Martin Lücke, Irmgard Zündorf, *Einführung in die Public History* (Göttingen 2018), S. 40.

¹³⁷ Vgl.: Lücke, Zündorf, *Einführung in die Public History*, S. 40.

¹³⁸ Lücke, Zündorf, *Einführung in die Public History*, S. 40.

¹³⁹ Michele Barricelli, *Schüler erzählen Geschichte*, S. 79.

¹⁴⁰ Vgl.: Lücke, Zündorf, *Einführung in die Public History*, S. 40.

¹⁴¹ Vgl.: Michele Barricelli, *Narrativität*. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Bernd Schönemann (Hg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (4., bed. überarb. u. erw. Aufl. Frankfurt/M. 2022), S. 173.

¹⁴² Michele Barricelli, *Schüler erzählen Geschichte*, S. 78.

¹⁴³ Vgl.: Barricelli, *Schüler erzählen Geschichte*, S. 23.

Für den Geschichtsunterricht besteht das Ziel, dass Schüler*innen selbstständig historische Erzählungen schaffen können.¹⁴⁴ Sie sollten daher in der Ausbildung und Verbesserung ihrer narrativen Kompetenz, der Fähigkeit zu historischem Erzählen, gefordert und gefördert werden.¹⁴⁵

3.2 Der Kompetenzbegriff

Für den heutigen Kompetenzbegriff in all seinem Umfang lässt sich die ursprüngliche Bedeutung in dem lateinischen Verb *competere* finden.¹⁴⁶ Dieses kann in das Verb *petere* und das Präfix *com* zerteilt werden. Für *petere* bietet das latein-deutsche (Schul-) Wörterbuch *Stowasser* eine große Auswahl an Übersetzungen an, unter anderem kann es jedoch mit *etwas anstreben* übersetzt werden.¹⁴⁷ Das Präfix *com* hat ebenfalls eine Vielzahl an Bedeutungen. Es kann mit *zusammen* oder *mit* übersetzt werden¹⁴⁸, wodurch das Verb *competere* etwa als *zusammen etwas anstreben* übersetzt werden kann.¹⁴⁹ Der *Stowasser* bietet für die Übersetzung des Verbs *competere* die folgenden Möglichkeiten an: metaphorisch als *ausreichen, kräftig sein oder zutreffen, möglich sein*.¹⁵⁰

Die Nähe zum englischen Verb *to compete* oder zum Nomen *competition* ist Schirlbauers zu Folge bildungspolitisch durchaus bewusst gewählt, als Alltagsbegriff (schnell ist mal eine Mechanikerin kompetent in ihrem Tun) ist die Bedeutung von *Fertigkeit* oder *Können* jedoch ausreichend.¹⁵¹

Weinert definiert *Kompetenzen* als

[...] bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen

¹⁴⁴ Vgl.: Barricelli, *Narrativität*, S. 173.

¹⁴⁵ Vgl.: Barricelli, *Schüler erzählen Geschichte*, S. 8.

¹⁴⁶ Vgl.: Andreas Körber, *Grundbegriffe und Konzepte*. In: Andreas Körber, Waltraud Schneider, Alexander Schöner (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (Kompetenzen: Grundlagen- Entwicklung- Förderung, Bd. 2, Neuried 2007), S. 62.

¹⁴⁷ Josef Stowasser, Michael Petschenig, Franz Skutsch, *peto*. In: Josef Stowasser, Michael Petschenig, Franz Skutsch, *Stowasser. Lateinisch- deutsches Schulwörterbuch* (München/Düsseldorf/Stuttgart 2006), S. 380-381, Sp. 1-2.

¹⁴⁸ Josef Stowasser, Michael Petschenig, Franz Skutsch, *Präfixe*. In: Josef Stowasser, Michael Petschenig, Franz Skutsch, *Stowasser. Lateinisch- deutsches Schulwörterbuch* (München/Düsseldorf/Stuttgart 2006), S. XVI.

¹⁴⁹ Vgl.: Alfred Schirlbauers, *Kompetenz statt Bildung?* In: *engagement. Zeitschrift für Schule und Erziehung: Kompetenz? Ein neuer Bildungsbegriff* 3 (2007), S. 179.

¹⁵⁰ Josef Stowasser, Michael Petschenig, Franz Skutsch, *competo*. In: Josef Stowasser, Michael Petschenig, Franz Skutsch, *Stowasser. Lateinisch- deutsches Schulwörterbuch* (München/Düsseldorf/Stuttgart 2006), S. 102, Sp. 1.

¹⁵¹ Vgl.: Schirlbauers, *Kompetenz statt Bildung?*, S. 179-180.

Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.¹⁵²

Es ist demnach für das Überprüfen des Vorhandenseins einer Kompetenz nicht ausreichend, wenn theoretisch erklärt werden kann, wie eine Aufgabe gelöst werden könnte. Es braucht tatsächliche Handlungsaufgaben, an denen die Problemlösebereitschaft sowie die Problemlösefähigkeit und –fertigkeit demonstriert werden kann.¹⁵³

Kompetenzen können laut Weinert noch weiter zerteilt werden und lassen sich als Kompetenzfacetten über „Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation“ darstellen, wodurch er „[...] das übliche *engere* Konzept von Kompetenz (verfügbare oder erlernbare *kognitive* Fähigkeiten und Fertigkeiten) [...] um die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten [erweitert].“¹⁵⁴

Des Weiteren können Kompetenzen als Qualifikationen bezeichnet werden und, je nach Art, in formale Qualifikationen/Schlüsselqualifikationen (Genauigkeit, Ausdauer, ...) und fachliche Qualifikationen unterschieden werden. Sie können in *Befähigungen*, *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Fähigkeiten* differenziert werden.¹⁵⁵

Über Roth wurde der Begriff der Kompetenz in die Pädagogik eingeführt. Er selbst unterschied zwischen Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz.¹⁵⁶

Seit der PISA- Studie im Jahr 2001¹⁵⁷ wird der Kompetenzbegriff im schulisch-pädagogischen Bereich als domänenspezifische Problemlösefähigkeit erfasst, als Fähigkeit, Aufgaben in einzelnen Fachbereichen lösen zu können.¹⁵⁸ Als

[...] längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Lernenden entwickelt werden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen.¹⁵⁹

¹⁵² Franz Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen- Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz Weinert (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen (Weinheim/Basel³ 2014), S. 27-28.

¹⁵³ Vgl.: Körber, Grundbegriffe und Konzepte, S. 63.

¹⁵⁴ Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen, S. 27-28.

¹⁵⁵ Vgl.: Ulrich Hermann, „Bildung“, „Kompetenz“ – oder was? Einige notwendige Begriffsklärungen. In: engagement. Zeitschrift für Schule und Erziehung: Kompetenz? Ein neuer Bildungsbegriff 3 (2007), S. 175-176.

¹⁵⁶ Vgl.: o. A., Zu diesem Heft. In: engagement. Zeitschrift für Schule und Erziehung: Kompetenz? Ein neuer Bildungsbegriff 3 (2007), S. 156.

¹⁵⁷ Vgl.: Hans-Jürgen Pandel, Kompetenz. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Bernd Schönemann (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik (4. bed. überarb. u. erw. Auflage Frankfurt/M. 2022), S. 140.

¹⁵⁸ Vgl.: Bernd Schönemann, Lehrpläne, Richtlinien, Bildungsstandards. In: Hinke Günther-Arndt, Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch (Berlin 2018), S. 63 und vgl.: Meik Zülsdorf-Kersting, Historische Kompetenzen - Diagnose und Bewertung. In: Hinke Günther-Arndt, Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch (Berlin 2018), S. 215.

¹⁵⁹ Vgl.: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.08.2025. Begriffsbestimmungen, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166> (01.08.2025).

Kompetenzen können gemessen und getestet und somit auch im Leistungsvergleich eingesetzt werden. Anders als zu Anfang gedacht können zwar Aufgaben in ihrer Schwierigkeit und Komplexität variieren, die daraus ableitbaren Problemlösefähigkeiten, die jeweiligen Kompetenzen, lassen sich jedoch nicht nach Schwierigkeit unterteilen, es kann daher etwa keine Halbkompetenzen geben.¹⁶⁰

In Bezug auf Kompetenzmessungen ist es wichtig zu erwähnen, dass kein Gegenteil zu *kompetent* existiert, kein *in-kompetent*, also kein absolutes Fehlen von Kompetenzen.

Personen können jedoch Kompetenzen in sehr unterschiedlichem Ausmaß vorweisen, doch sind Kompetenzen immer zumindest auf einem sehr geringen Niveau vorhanden.¹⁶¹

Kompetenzen werden „domänenspezifisch“, also in den einzelnen Schulfächern getrennt erworben¹⁶² und sollen von Schüler*innen im Laufe ihrer schulischen Bildungskarriere stufenweise weiterentwickelt werden. Diese zu erwerbenden Kompetenzen lassen sich über Bildungsstandards beschreiben, wobei die Kompetenzen oder die Kompetenzniveaus, welche jedenfalls zu erreichen sind, über Mindeststandards definiert werden/wird. Diese Mindeststandards können über entsprechende Testverfahren diagnostiziert werden.¹⁶³

Pandel kritisiert, dass es für viele Probleme, die mit der Kompetenzorientierung einhergehen in der Geschichtsdidaktik noch keine Lösung gibt, da sich diese so schnell entwickelt hat. So ist für die Geschichtsdidaktik etwa noch nicht einheitlich festgelegt, was alles als Kompetenz gilt.¹⁶⁴ Denn das Bilden von Kompetenzbegriffen wie *Selbstregulierungskompetenz* durch das Anhängen des Wortes *Kompetenz* an ein beliebig gewähltes Nomen genügt nicht. Die jeweilige Kompetenz muss als Problemlösefähigkeit geschichtstheoretisch erklärbar sein.¹⁶⁵

Trotz dieser Kritik bietet Körber eine Definition des Kompetenzbegriffes:

Kompetenzen bezeichnen in der Geschichtsdidaktik – formal der Definition Weinerts (2001) entsprechend [...] – die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaft von Individuen zu historischem Denken als auf die Zeitdimension gerichtete situative und ergebnisoffene Reflexion auf individuelle und kollektive zeitliche Identität(en) und durch historische Kontexte gegebene Handlungsbedingungen und -möglichkeiten. Sie ermöglichen die Teilhabe an der pluralen, oft auch diskursiv-kontroversen Geschichtskultur.¹⁶⁶

¹⁶⁰ Vgl.: Pandel, Kompetenz, S. 140.

¹⁶¹ Vgl.: Körber, Grundbegriffe und Konzepte, S. 65.

¹⁶² Vgl.: Zülsdorf-Kersting, Historische Kompetenzen - Diagnose und Bewertung, S. 215.

¹⁶³ Vgl.: Bernd Schönemann, Lehrpläne, Richtlinien, Bildungsstandards. In: Hinke Günther-Arndt, Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch (Berlin 2018), S. 63-64.

¹⁶⁴ Vgl.: Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Forum historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2005), S. 24 und vgl.: Pandel, Kompetenz, S. 140.

¹⁶⁵ Vgl.: Pandel, Kompetenz, S. 140-141.

¹⁶⁶ Andreas Körber, Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik. In: Georg Weißeno, Beatrice Ziegler (Hg.), Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik (Wiesbaden 2022), S. 3

Pandel beschreibt den Begriff *Kompetenz* kurz auch als „[...] domänenspezifische Problemlösefähigkeit.“¹⁶⁷

Neben den (auch überfachlichen) Kompetenzen, die Schüler*innen erwerben oder bereits erworben haben sollten, dürfen auch die Kompetenzen, welche Lehrpersonen in den Unterricht mitbringen müssen, nicht vergessen werden. Diese können unter dem Begriff *Lehrer*innenkompetenzen* zusammengefasst werden. Sie umfassen nicht nur jene Kompetenzen, die auch Schüler*innen erwerben und besitzen sollen, sondern beinhalten beispielsweise auch eine curriculare Kompetenz sowie eine Planungskompetenz.¹⁶⁸

3.3 Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik – Ein Überblick

Das Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen bietet für den Begriff *Kompetenzmodell* die folgende allgemeine Erklärung:

Kompetenzmodelle sind Modellvorstellungen über den Erwerb bzw. die Struktur von fachbezogenen oder fächerübergreifenden Kompetenzen. Sie strukturieren Bildungsstandards innerhalb eines Unterrichtsgegenstands und stützen sich dabei auf fachdidaktische und fachsystematische Gesichtspunkte. Kompetenzbereiche stellen fertigkeitsbezogene Teilbereiche eines Kompetenzmodells dar. In den Deskriptoren werden Kompetenzen detailliert in Form von Can-Do-Statements in Worte gefasst.¹⁶⁹

Bildungsstandards werden hierbei als

[...] konkret formulierte Lernergebnisse in den einzelnen oder den in fachlichem Zusammenhang stehenden Pflichtgegenständen, die sich aus den Lehrplänen der in § 1 genannten Schularten und Schulstufen ableiten lassen [definiert]. Diese Lernergebnisse basieren auf grundlegenden Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe in der Regel verfügen sollen.¹⁷⁰

In der Geschichtsdidaktik existierten, wie in einigen anderen Unterrichtsfächern, hauptsächlich in den Naturwissenschaften, auch, mehrere Kompetenzmodelle nebeneinander.¹⁷¹

¹⁶⁷ Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 24.

¹⁶⁸ Vgl.: Pandel, Kompetenz, S. 141 und vgl.: Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 45-47.

¹⁶⁹ Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, Grundlagen der Bildungsstandards. Kompetenzmodelle und Deskriptoren, online unter <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/grundlagen-der-nationalen-kompetenzerhebung/grundlagen-der-bildungsstandards> (01.08.2025).

¹⁷⁰ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.08.2025.

¹⁷¹ Vgl.: Michele Barricelli, Peter Gautschi, Andreas Körber, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 1 (Forum historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2017), S. 211-212.

Diese Modelle unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht. Auszugsweise seien hier als Unterscheidungsmerkmale die Reichweite, für welche das Kompetenzmodell entworfen wurde - von dem Bezug auf den Geschichtsunterricht allein, bis hin zu lebenslangem und inner- sowie außerschulischem historischen Lernen -, die Grundstruktur oder der Bauplan - wenige Kompetenzen bis hin zu einer Vielzahl an Kern-, Teil- und Unterkompetenzen, außerdem Struktur- oder Prozessmodell - sowie das Verständnis des Begriffs *Kompetenz* als Unterscheidungsmerkmale zu nennen.¹⁷²

Für einen Teil des zweiten Unterscheidungsmerkmals, *Kompetenz-Strukturmodell* beziehungsweise *Kompetenz- Entwicklungsmodell* bietet Körber die folgende Erklärung: Ersteres weist Kompetenzbereiche, deren Einzelkompetenzen und die Kompetenzniveaus aus, zweiteres greift auf vorhandene Kompetenz-Strukturmodelle zurück und bietet die Rahmenbedingungen zur Erstellung von Konzepten zur Kompetenzförderung. Auch besteht zwischen theoretischen und empirischen Kompetenzmodellen ein Unterschied. So benötigt ein empirisches Kompetenzmodell als Grundlage ein theoretisches, welches als Arbeitsgrundlage genützt wird, etwa zur Erstellung von Bildungsstandards, bis hin zu konkreten Möglichkeiten der Förderung der Kompetenzentwicklung. Erst mit der Anwendung des theoretischen Modells in der Praxis können Informationen und Daten gesammelt werden, aus welchen in Kombination mit dem theoretischen Modell ein empirisches Kompetenzmodell entwickelt werden kann.¹⁷³

Kernkompetenzen, die im Folgenden noch öfter genannt werden, werden von Kompetenzbereichen abgeleitet, sind klar von anderen Kernkompetenzen eines Kompetenzbereichs abgegrenzt, unterstützen sich jedoch wechselseitig und werden durch Operatoren oder Strukturen, je nach Kompetenzbereich unterschiedlich, festgelegt.¹⁷⁴

Die Vielzahl an Kompetenzmodellen der Geschichtsdidaktik führt dazu, dass sich Lehrpersonen, ebenso wie Fachdidaktiker*innen, in der Praxis oftmals nicht für ein Kompetenzmodell und die dazugehörigen Teilkompetenzen sowie Operatoren entscheiden (können), sondern der jeweiligen (Unterrichts-) Situation angepasst handeln und kombinieren, aus- und weglassen sowie verändern.¹⁷⁵

An den Kompetenzmodellen der Geschichtsdidaktik ist außerdem kritisch anzumerken, dass, wie auch in Kapitel 3.4 anhand des Vergleiches der drei ausgewählten Kompetenzmodelle

¹⁷² Vgl.: *Barricelli, Gautschi, Körber*, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, S. 213.

¹⁷³ Vgl.: *Körber*, Grundbegriffe und Konzepte, S. 66-67.

¹⁷⁴ Vgl.: *Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries et al.*, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Kompetenzen: Grundlagen- Entwicklung- Förderung 1, Neuried ²2006), S. 19.

¹⁷⁵ Vgl.: *Barricelli, Gautschi, Körber*, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, S. 232.

Gautschi, Pandel und jenem der FUER-Gruppe ersichtlich, (einheitliche) Aufgaben- und Prüfungsformate fehlen (einheitlich schon deswegen schwierig, weil es nicht nur ein Kompetenzmodell der Geschichtsdidaktik gibt). Diese würden jedoch die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen und daran anschließend auch eine Kompetenzmessung vereinfachen.¹⁷⁶

Im Folgenden werden drei Kompetenzmodelle aus dem deutschsprachigen Raum in ihren Grundzügen vorgestellt, wobei das Hauptaugenmerk auf jenem der FUER-Gruppe liegt, da dieses auch für die fachdidaktische Auseinandersetzung in Kapitel 5 herangezogen wird, dieses Kompetenzmodell außerdem auch im österreichischen Lehrplan für das Unterrichtsfach Geschichte und politische Bildung in der Sekundarstufe 1 der AHS verankert ist.¹⁷⁷ Schlussendlich wird in Kapitel 4.3 ein Vergleich zwischen den drei Kompetenzmodellen angestellt, außerdem ein kritischer Blick auf das FUER-Kompetenzmodell geworfen.

3.3.1 Kompetenzmodell Peter Gautschi

Der Schweizer Professor für Geschichte und Geschichtsdidaktik Peter Gautschi¹⁷⁸ lehnt sein Kompetenzmodell an das Struktur- und Prozessmodell Historischen Lernens an¹⁷⁹ und nutzt zur Beschreibung des Kompetenzbegriffs jene Definition Weinerts, die auch in Kap. 3.2 zu finden ist.¹⁸⁰ Gautschi sieht die Ausbildung einer narrativen Kompetenz als Grundvoraussetzung für Historisches Lernen und als zentrales Lernziel des Geschichtsunterrichts.¹⁸¹

Diese narrative Kompetenz lässt sich bei Gautschi in vier Teilbereiche/Kompetenzen untergliedern, die wiederum aus den vier Problemfeldern resultieren, mit welchen Personen während eines historischen Lernprozesses konfrontiert sein können.¹⁸²

Diese vier Kompetenzen lauten *Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit*, *Erschließungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen*, *Interpretationskompetenz für Geschichte* und *Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung*.¹⁸³

¹⁷⁶ Vgl.: Zülsdorf-Kersting, Historische Kompetenzen - Diagnose und Bewertung, S. 217.

¹⁷⁷ Vgl.: Locker, Kann man Kompetenzen lehren?, S.1.

¹⁷⁸ Vgl.: o. A., Autorinnen und Autoren. In: Michele Barricelli, Peter Gautschi, Andreas Körber, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 1 (Forum historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2017), S. 447.

¹⁷⁹ Vgl.: Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 52.

¹⁸⁰ Vgl.: Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 48.

¹⁸¹ Vgl.: Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 48.

¹⁸² Vgl.: Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 50 und vgl.: Barricelli, Gautschi, Körber, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, S. 223.

¹⁸³ Vgl.: Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 50-52.

Der erste Kompetenzbereich, *Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit*, soll unter anderem dazu befähigen, in der Gegenwart Spuren der Vergangenheit zu erkennen, Fragen an die Vergangenheit stellen zu können sowie historischen Zeugnissen mit entsprechender kritischer Neugier entgegen treten zu können.¹⁸⁴

Der zweite Kompetenzbereich, die *Erschließungskompetenz*, umfasst den „[...] korrekten und kompetenten Umgang mit verschiedenen Gattungen [...]“.¹⁸⁵

Die Ausbildung einer *Interpretationskompetenz* führt dazu, dass Lernende etwa dazu in der Lage sind, Ereignisse in eine zeitliche Reihenfolge zu ordnen und eine mögliche Verbindung zwischen ihnen erkennen zu können. Darüber hinaus befähigt die Beherrschung dieser Teilkompetenz zur kritischen Auseinandersetzung mit historischen Quellen oder Darstellungen, dazu Vermutungen zu diesen zu formulieren und unterschiedliche Darlegungen der gleichen historischen Ereignisse oder Personen zu vergleichen.¹⁸⁶

Die letzte Teilkompetenz, die *Orientierungskompetenz*, stellt für Lernende die Möglichkeit dar, „[...] in der Geschichte Orientierung für die Bewältigung ihrer Gegenwart und die Gestaltung der Zukunft [zu finden], [...] den Einfluss vergangener Phänomene auf die Gegenwart [zu erkennen], [...] in Erzählungen und Erklärungen Sinnbildungsmuster [zu erkennen] [...]“.¹⁸⁷

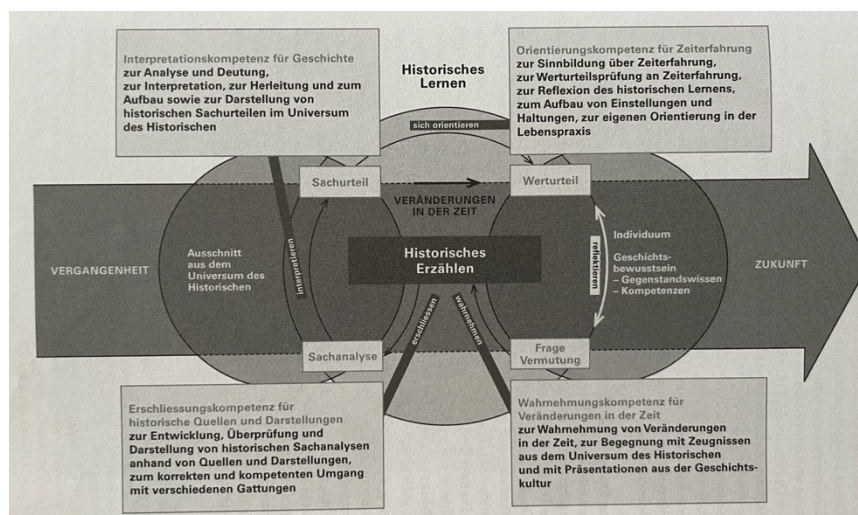


Abb. 2: Kompetenzmodell „Historisches Lernen“¹⁸⁸

¹⁸⁴ Werner Heil, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht (Geschichte im Unterricht 1, 2. vollständig neu überarb. u. erw. Auflage Stuttgart 2012), S. 39.

¹⁸⁵ Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 49.

¹⁸⁶ Vgl.: Heil, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, S. 40 und vgl.: Locker, Kann man Kompetenzen lehren?, S. 13.

¹⁸⁷ Heil, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, S. 41.

¹⁸⁸ Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 51.

Abbildung 2 visualisiert das Kompetenzmodell Gautschis. Zu erkennen ist, dass die vier Teilkompetenzen historischen Erzählens, als Grundvoraussetzung und zu erlernende Kompetenz historischen Lernens in der Mitte des Kompetenzmodells platziert, zwar getrennt voneinander abgebildet werden, jedoch in Abhängigkeit zueinanderstehen. Erst in ihrer Vernetzung ist historisches Lernen möglich.¹⁸⁹

Abbildung 2 zeigt auch, dass der historische Lernprozess sowohl durch eine historische Frage, durch die *Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit* als auch durch das Werturteil, die *Orientierungskompetenz für Zeiterfahrungen* angestoßen werden kann, der Lernprozess also über beide Richtungen begonnen werden kann.¹⁹⁰

3.3.2 Kompetenzmodell Hans-Jürgen Pandel

Das Kompetenzmodell des deutschen Historikers und Professors für Didaktik der Geschichte Hans-Jürgen Pandel¹⁹¹ stellt das älteste ausformulierte Kompetenzmodell im deutschen Sprachraum dar¹⁹² und ist unter anderem in seinem Buch *Geschichtsunterricht nach PISA* zu finden.

Pandel spricht sich dafür aus, dass sich Schüler*innen während ihrer schulischen Laufbahn im Rahmen des Geschichtsunterrichts nicht nur einen Wissensvorrat aneignen sollen, aus welchem die restlichen Lebensjahrzehnte geschöpft werden kann, sondern, dass ihnen vor allem domänenspezifische Fähigkeiten, also Kompetenzen, vermittelt werden.¹⁹³ Ausgestattet mit diesen Kompetenzen sollte es den Schüler*innen in ihrem späteren Leben möglich sein, mit neuen, möglicherweise auch kontroversen Ereignissen, Situationen oder Aussagen umzugehen.¹⁹⁴

Vorrangig sollen ihnen vier Kompetenzen historischen Denkens gelehrt werden¹⁹⁵, die für die Förderung der Fertigkeit zu historischem Lernen und Denken in gleicher Weise bedeutend sind¹⁹⁶: „[...] Gattungskompetenz, Interpretationskompetenz, narrative Kompetenz und geschichtskulturelle Kompetenz“.¹⁹⁷

¹⁸⁹ Vgl.: Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 52.

¹⁹⁰ Vgl.: Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 51 und vgl.: Locker, Kann man Kompetenzen lehren?, S. 11.

¹⁹¹ Vgl.: o. A., Autorinnen und Autoren, S. 447.

¹⁹² Vgl.: Barricelli, Gautschi, Körber, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, S. 217.

¹⁹³ Vgl.: Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 26.

¹⁹⁴ Vgl.: Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 26.

¹⁹⁵ Vgl.: Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 26.

¹⁹⁶ Vgl.: Andreas Körber, Dimensionen des Kompetenzmodells, In: Andreas Körber, Waltraud Schneider, Alexander Schöner (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 2, Neuried 2007), S. 115.

¹⁹⁷ Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 26.

Die Gattungskompetenz befähigt zum Umgang mit unterschiedlichen Textgattungen, welche sich mit historischen Themen beschäftigen. So sollen Schüler*innen die Eigenarten der unterschiedlichen Textgattungen und Quellen erkennen können. Neben dem Schulbuch (und den dort dargestellten Quellen) sowie Fachliteratur kommen Schüler*innen jedoch vor allem viel mit außerschulischen Textgattungen in Berührung, wie etwa mit historischen Jugendbüchern oder Gedenk- und Festreden. Wichtig für die Ausbildung einer Gattungskompetenz wäre daher vor allem auch die Auseinandersetzung mit diesen Text- und Quellengattungen im Geschichtsunterricht.¹⁹⁸

Die Interpretationskompetenz ermöglicht ein Erkennen und Herausfiltern von historischem Wissen aus geschichtlichen Text- und Quellengattungen. Dies erfordert die Fähigkeit¹⁹⁹ „[...] sprachliche Äußerungen zu verstehen“.²⁰⁰

Die narrative Kompetenz erlaubt es, „[...] aus zeitdifferenten Ereignissen durch Sinnbildungen eine Geschichte herzustellen“²⁰¹, aus Daten und Fakten Erzählungen zu formulieren und auf diese Weise einen geschichtlichen Verlauf darstellen zu können.²⁰²

Die geschichtskulturelle Kompetenz gewährt ein Zurechtfinden und ein Entnehmen von Sinn in der bereits existierenden Geschichtskultur. Diese Kompetenz folgt teils²⁰³ „[...] der Logik und Rationalität der Wissenschaft und teils der imaginativen und rhetorischen Logik [...]“.²⁰⁴

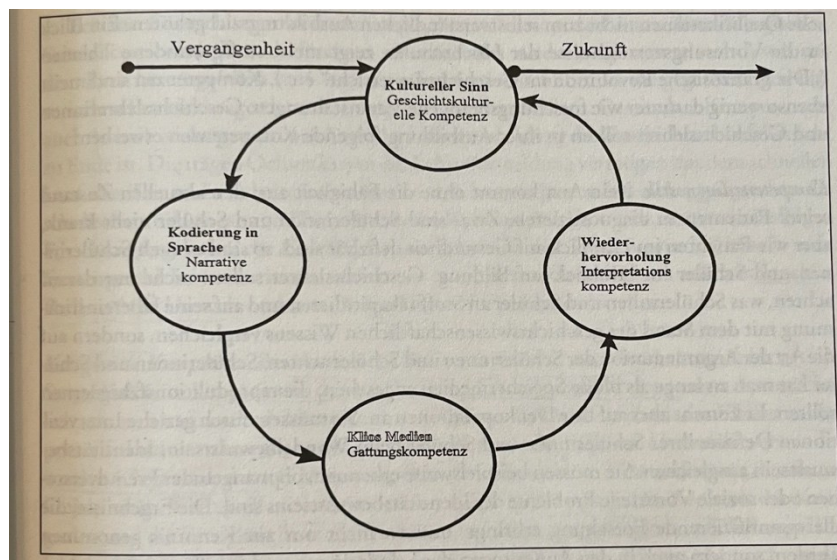


Abb. 3: Zusammenhang der Kompetenzen²⁰⁵

¹⁹⁸ Vgl.: Barricelli, Gautschi, Körber, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, S. 218, vgl.: Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 27 und vgl.: Locker, Kann man Kompetenzen lehren?, S. 16.

¹⁹⁹ Vgl.: Barricelli, Gautschi, Körber, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, S. 218 und vgl.: Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 31.

²⁰⁰ Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 31.

²⁰¹ Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 36.

²⁰² Vgl.: Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 36-37.

²⁰³ Vgl.: Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 40.

²⁰⁴ Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 40.

²⁰⁵ Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 45.

Wie in Abbildung 3 erkennbar ist, stehen die vier Kompetenzen nicht unabhängig voneinander im Raum, sondern sind miteinander verknüpft. Erst in ihrer Verbindung stellen sie einen Vorgang historischen Lernens dar²⁰⁶ und unterstützen das Ziel des Geschichtsunterrichts²⁰⁷ - die Vorbereitung auf „[...] geschichtskulturell verantwortungsvolles Handeln in der Zukunft“.²⁰⁸

3.3.3 Kompetenz-Strukturmodell FUER-Gruppe

Das Kompetenz-Strukturmodell *Historisches Denken* der FUER-Gruppe wurde seit dem Jahr 2000 von einer Projektgruppe von Geschichtsdidaktiker*innen, Geschichtslehrer*innen und Ausbilder*innen des Referendariats aus verschiedenen europäischen Ländern, so etwa Österreich, Deutschland, der Schweiz oder Ungarn²⁰⁹, ausgearbeitet und steht als Akronym für „[...] das gemeinsame Ziel der Projektgruppe, die Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-) reflexiven Geschichtsbewusstseins“.²¹⁰

Es wurde aus einem Prozessmodell Historischen Denkens abgeleitet und stellt im deutschen Sprachraum das am umfangreichsten ausgearbeitete und diskutierte Kompetenzmodell dar.²¹¹ Auch stellt es, gerade im Vergleich zu den vorherigen Kompetenzmodellen Gautschis und Pandels, ein Modell dar, welches nicht nur für den Geschichtsunterricht, sondern für den Umgang mit Geschichte allgemein, zu jedem Lebensabschnitt, konzipiert wurde und dessen Ziel historisches Denken allgemein, nicht nur während des Geschichtsunterrichts, ist.²¹²

Der Bezugspunkt muss vielmehr das ‚historische Denken‘ in allen Bereichen sein, vom außer- und vor-schulischen alltagsweltlichen Geschichtsdenken der ‚Laien‘ über das schulische Geschichtslernen, historische Projektarbeit, Erinnerungs- und Geschichtskultur bis hin zu universitärer Forschung und Lehre.²¹³

Die Folge einer solch breiten Gültigkeit („Es [Anm.: Das Struktur- Kompetenzmodell] muss anwendbar sein, wo immer historische Kompetenzen gefordert sind bzw. ihre Entwicklung

²⁰⁶ Vgl.: Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 44.

²⁰⁷ Vgl.: Barricelli, Gautschi, Körber, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, S. 217.

²⁰⁸ Barricelli, Gautschi, Körber, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, S. 217.

²⁰⁹ Vgl.: Waltraud Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008), S. 200.

²¹⁰ Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 200.

²¹¹ Vgl.: Barricelli, Gautschi, Körber, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, S. 219.

²¹² Vgl.: Locker, Kann man Kompetenzen lehren?, S. 32 und vgl.: Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Einleitung. In: Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries et al., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung - Förderung 1, Neuried 2006), S. 15.

²¹³ Schreiber, Körber, Einleitung, S. 7.

gefördert werden soll.“²¹⁴) ist jedoch, dass das Modell für die Anwendung in Einzelbereichen, so etwa für die Anwendung im Geschichtsunterricht, jeweils immer adaptiert werden muss.²¹⁵

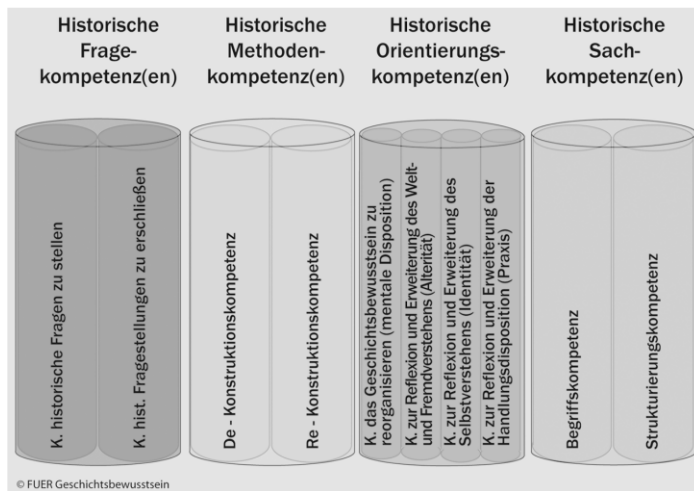


Abb. 4: Aufschlüsselung der Kompetenz-Bereiche in Kernkompetenzen²¹⁶

Wie in Abbildung 4 ersichtlich, besteht das FUER-Kompetenzmodell aus vier Grundkompetenzen des historischen Denkens - *historische Frage-, Methoden-, Sach- und Orientierungskompetenz* - welche sich wiederum nochmals in Kernkompetenzen unterteilen lassen.²¹⁷ Als Verständnis des Begriffs *Kompetenz* wird sich ebenfalls an Weinert (vgl.: Kapitel 3.2) orientiert.²¹⁸ Die historischen Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz können direkt aus dem Prozessmodell historischen Denkens²¹⁹ abgeleitet werden, erst die letzte der vier Kompetenzbereiche, die historische Sachkompetenz, wird durch²²⁰ „[...] Prinzipien‘/,Konzepte‘/‘Kategorien‘/‘Scrips‘ strukturiert.“²²¹

Im Folgenden sollen die vier Kompetenzbereiche (vgl.: Abb. 4) des FUER-Kompetenzmodells aufgeschlüsselt und in ihrem Umfang dargestellt werden. Aufgrund der isolierten Darstellung der Kompetenzbereiche ist es notwendig zu betonen, dass diese nie allein für sich stehen, sondern sich wechselseitig beeinflussen. So nützt die Förderung der Fragekompetenz etwa auch der Ausbildung von Sach- und Methodenkompetenz. Letztere

²¹⁴ Schreiber, Körber, Einleitung, S. 18.

²¹⁵ Vgl.: Schreiber, Körber, Einleitung, S. 18.

²¹⁶ Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 203.

²¹⁷ Vgl.: Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 203.

²¹⁸ Vgl.: Körber, Grundbegriffe und Konzepte, S. 58.

²¹⁹ Vgl.: Wolfgang Hasberg, Andreas Körber, Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Andreas Körber (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo v. Borries zum 60. Geburtstag (Forum Historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2003), S. 187.

²²⁰ Vgl.: Schreiber, Körber, von Borries et al., Historisches Denken, S. 18-19.

²²¹ Schreiber, Körber, Historisches Denken, S. 19.

Kompetenz erfährt etwa über die Methoden, die zur Beantwortung der gestellten Frage zur Anwendung kommen, Zuwachs.²²²

Idealtypisch steht am Anfang des historischen Denkprozesses eine Verunsicherung oder ein Interesse, welches durch das historische Fragen ausgedrückt wird. So wird über die historische Fragekompetenz der Denkprozess begonnen. Mit dem Kompetenzbereich der historischen Fragekompetenz hängt die historische Orientierungskompetenz zusammen, da im Zuge der Fragestellung mit einer Erklärung durch eine historische Narration gerechnet wird. Doch auch mit der historischen Methodenkompetenz ist die Fragekompetenz eng verbunden, da für die Beantwortung auf historische Quellen zurückgegriffen wird und hier sowohl De-, als auch Re- Konstruktionsprozesse zur Anwendung kommen. Auch mit dem letzten Kompetenzbereich, der historischen Sachkompetenz, liegt eine große Abhängigkeit vor, denn historische Fragen können nur dann gestellt werden, wenn ein gewisses Maß an Wissen über historische Begriffe und Strukturen besteht.²²³

3.3.3.1 Historische Fragekompetenz

Ein historischer Denkprozess kann erst durch ein Interesse, eine Verunsicherung oder ein Bedürfnis zur Orientierung in der Vergangenheit und die dadurch entstandene (historische) Fragestellung initiiert und durch diese am Laufen gehalten werden. *Geschichte*, im Unterschied zur *Vergangenheit*²²⁴ (hierdurch gekennzeichnet, dass sie bereits vergangen ist und somit vom Menschen nicht mehr unmittelbar zu erfahren ist²²⁵), entsteht erst durch Narrationen, die auf historischen Fragestellungen basieren.

Die historische Fragekompetenz stellt demnach die „[...] Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit historischen Fragestellungen umzugehen“²²⁶ dar.

Es lassen sich zwei Teilkompetenzen innerhalb der historischen Fragekompetenz unterscheiden. Einerseits die Kompetenz eigene historische Fragen stellen zu können, welche sich auf einen historischen Inhalt, ein Verfahren oder eine Hypothese beziehen können.²²⁷

Andererseits umfasst sie jenen Teilkompetenzbereich, „[...] Fragestellungen, die in

²²² Vgl.: Locker, Kann man Kompetenzen lehren?, S. 26.

²²³ Vgl.: Schreiber, Körber, Historisches Denken, S. 30- 31.

²²⁴ Vgl.: Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 204.

²²⁵ Vgl.: Waltraud Schreiber, Grundlegung: Förderung historischer Kompetenz im spielerischen Umgang mit Geschichte. In: Waltraud Schreiber/Anna Wenzl (Hg.), Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz (Themenheft Geschichte 7, Neuried 2006), S. 8.

²²⁶ Waltraud Schreiber, Sylvia Eichstätt, BASISBEITRAG: Mit Geschichte umgehen lernen- Historische Kompetenz aufbauen. In: Waltraud Schreiber, Sylvia Mebus (Hg.), Themenheft Geschichte 1, Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern (Neuried 2006), S. 13.

²²⁷ Vgl.: Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 204.

vorliegenden historischen Narrationen verfolgt wurden, zu erkennen und zu verstehen“.²²⁸ In diese Kernkompetenz miteinbezogen ist auch die Fähigkeit, Fragestellungen, welche andere Personen an einen selbst richten, verstehen und verarbeiten zu können.²²⁹

3.3.3.2 Historische Methodenkompetenz

Die historische Methodenkompetenz beinhaltet „[...] die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Antworten auf historische Fragen zu erarbeiten“²³⁰, stellt also die „[...] fachspezifischen Methoden der Erkenntnisgewinnung und -verarbeitung“²³¹ dar und lässt sich ebenfalls in zwei Kernkompetenzen unterteilen. Diese beiden Kernkompetenzen werden unter dem Begriff der *historischen De-Konstruktion* sowie unter dem Begriff der *historischen Re-Konstruktion* zusammengefasst.

Ersteres, die historische *De-Konstruktion*, beinhaltet die Fähigkeit, bestehende historische Narrationen in ihrer Vollständigkeit und in ihrem Kontext begreifen zu können sowie den Willen, diese Fähigkeit auch im eigenen Lebensalltag einsetzen zu können, um mit dem Thema *Vergangenheit* oder mit Geschichtsdarstellungen adäquat umzugehen.

Die zweite Kernkompetenz, die historische *Re-Konstruktionsfähigkeit*, bezeichnet die Fähigkeit und Fertigkeit, eigenständig historische Narrationen schaffen zu können.²³² Hierbei wird auf verschiedene Quellenarten zurückgegriffen²³³, welche mithilfe von methodischen Verfahren, etwa einem kritischen Umgang, bearbeitet und genützt werden, um eigene historische Erzählungen erarbeiten zu können.²³⁴

Für ein sinnvolles Agieren mit und um Themen der Vergangenheit, um hier methodenkompetent umzugehen, ist es unerlässlich, sowohl in der historischen De-, als auch in der Re-Konstruktion bewandert zu sein.²³⁵

3.3.3.3 Historische Orientierungskompetenz

Im Rahmen der historischen Orientierung erfolgt eine Einbindung von sowohl unmittelbaren, eigenen Zeiterfahrungen als auch von mittelbaren, nicht selbst getätigten Erfahrungen in das Zeit- und Sinnkontinuum. Dies ermöglicht ein Sich-Zurechtfinden in der Welt und im eigenen

²²⁸ Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 204.

²²⁹ Vgl.: Schreiber, Körber, Historisches Denken, S. 21.

²³⁰ Schreiber, Körber, Historisches Denken, S. 22.

²³¹ Schreiber, Körber, Historisches Denken, S. 22.

²³² Vgl.: Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 204.

²³³ Vgl.: Schreiber, Grundlegung, S. 13.

²³⁴ Locker, Kann man Kompetenzen lehren?, S. 27.

²³⁵ Vgl.: Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 204.

Leben.²³⁶ Erkenntnisse und Wissen, welches sich über die Re- und/oder De-Konstruktion angeeignet wurde, sollen nun auf die Welt und das eigene Leben angewendet werden können.²³⁷

Im Gegensatz zu den übrigen Kompetenzbereichen des FUER-Kompetenzmodells umfasst der Bereich der historischen Orientierungskompetenz vier Kernkompetenzen.²³⁸

Die erste Kernkompetenz wird als „Kernkompetenz, das Geschichtsbewusstsein zu reorganisieren (mentale Disposition)“²³⁹ bezeichnet. Diese umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit, und Bereitschaft, bereits vorhandene Verarbeitungsmöglichkeiten und -methoden zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit zu überdenken und bei Bedarf zu modifizieren.²⁴⁰ „Die Kernkompetenz zur Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens (Alterität)“ umfasst nun die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft anhand von historischen Narrationen den eigenen Blick auf und das eigene Verstehen von der Welt in ihren Bestandteilen zu überdenken und bei Bedarf zu überarbeiten.²⁴¹ Die dritte Kernkompetenz ist jene der „[...] Reflexion und Erweiterung des Selbstverstehens (Identität)“²⁴². Hierbei wird ein hohes Maß an oder eine hohe Bereitschaft zur Selbstreflexion gefordert, da bei Bedarf die eigene historische Identität reflektiert und möglicherweise umgestaltet werden muss.²⁴³ Die letzte Kernkompetenz dient „[...] zur Reflexion und Erweiterung der Handlungsdisposition (Praxis)“.²⁴⁴ Sie zielt auf die Erstellung eines Handlungsrepertoires ab, welches durch den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte geprägt ist. Gleichzeitig muss dieses Handlungsrepertoire jedoch auch für die Anwendbarkeit an das aktuelle Handeln überprüft und möglicherweise verändert werden. Dies gewährleistet die Sicherheit (und die Möglichkeit), in entsprechenden Situationen adäquat agieren zu können.²⁴⁵

3.3.3.4 Historische Sachkompetenz

Der letzte Kompetenzbereich, die historische Sachkompetenz, fasst und bündelt die Resultate der vorangegangenen Denkprozesse. Diese Resultate lassen sich nun konkret benennen und durch das Wissen um und die Fähigkeit zur Nutzung historischer Prinzipien, Konzepte und

²³⁶ Vgl.: Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 205.

²³⁷ Vgl.: Locker, Kann man Kompetenzen lehren?, S. 29.

²³⁸ Vgl.: Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 205.

²³⁹ Vgl. Abb. 4- Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 203.

²⁴⁰ Vgl.: Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 205.

²⁴¹ Vgl.: Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 205.

²⁴² Vgl.: Abb. 4- Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 203.

²⁴³ Vgl.: Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 205.

²⁴⁴ Vgl.: Abb. 4- Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 203.

²⁴⁵ Vgl.: Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 205 und vgl.: Schreiber, Körper, Historisches Denken, S. 27.

ähnlichem auch strukturiert darstellen und somit kommunizieren.²⁴⁶ Wie bereits in Kapitel 3.3.3 kurz dargelegt, unterscheidet sich dieser Kompetenzbereich deutlich von den drei anderen, welche sich vom Prozessmodell Historischen Denkens ableiten lassen und durch Operatoren strukturiert sind²⁴⁷, nicht wie die historische Sachkompetenz, welche durch „[...] ‚Prinzipien‘/ ‚Konzepte‘/ ‚Kategorien‘/ ‚Scripts‘ strukturiert“²⁴⁸ ist.

Erneut lassen sich zwei Kernkompetenzen nennen, nämlich *Begriffskompetenz* und *Strukturierungskompetenz*. Die Begriffskompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Fertigkeit konkrete Begriffe der Geschichtswissenschaft sowie die Konzepte, auf denen diese beruhen, zu kennen und zu begreifen, zu unterscheiden und sie zueinander in Beziehung setzen zu können.

Die Strukturierungskompetenz umfasst theorie-, subjekt-, inhalts- und methodenbezogenes Handeln, welches an die jeweilige historische Thematik angepasst ist, sowie den Einsatz von passenden strukturierenden Begriffen hierfür.

Soll nun sachkompetent gehandelt werden, so ist die alleinige Wiedergabe von gesammeltem Faktenwissen rund um einen Wissenskanon nicht ausreichend. Dennoch ist das Wissen um (geschichtswissenschaftliche) Begriffe, Strukturierungen und gewisse Daten unerlässlich, da ohne dieses ein Diskurs nicht möglich wäre.²⁴⁹

3.3.3.5 Graduierungen FUER-Kompetenzmodell

Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik zielen darauf ab, die Fähigkeiten, Fertigkeiten und die Bereitschaft im Umgang mit Themen der Vergangenheit zu erweitern, sowie die Herausbildung eines Geschichtsbewusstseins zu fördern, welches nicht aus bloßem (kanonisiertem) Faktenwissen bestehen kann.²⁵⁰ Das FUER-Kompetenzmodell stellt hierfür Diagnosemöglichkeiten zur Verfügung.²⁵¹

Dazu liegen fünf Kompetenzstufen als Kriterien vor, welche das Ausmaß der jeweils vorhandenen, individuellen Kompetenz angeben sollen. Genauer sind dies das Nullniveau, das basale, intermediäre und elaborierte Niveau sowie zuletzt das Maximalniveau. Die beiden Grenzniveaus - das Null- sowie das Maximalniveau - sind jedoch idealtypisch formuliert und existieren in der Praxis nicht. Sie repräsentieren einerseits das gänzliche Fehlen einer

²⁴⁶ Vgl.: Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 206 und vgl.: Schreiber, Eichstätt, BASISBEITRAG, S. 16.

²⁴⁷ Vgl.: Schreiber, Körber, Historisches Denken, S. 18- 9 und S. 27.

²⁴⁸ Schreiber, Körber, Historisches Denken, S. 27

²⁴⁹ Vgl.: Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 206.

²⁵⁰ Vgl.: Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 201.

²⁵¹ Vgl.: Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 198.

Kompetenz und andererseits das maximal zu denkende und somit realistisch nie zu erreichende Kompetenzniveau.²⁵² Prinzipiell wäre es möglich, zwischen den Grenzniveaus unendlich viele Zwischenniveaus, Kompetenzabstufungen, zu schaffen. Da dies jedoch nicht sinnvoll ist, wurden von der FUER-Gruppe nur drei Grundniveaus geschaffen, die nun kurz erläutert werden.²⁵³

Das basale Niveau, auch *a-konventionelles Niveau* genannt, beschreibt den Zustand, in dem die jeweilige Kompetenz, inklusive der dazugehörigen Einzelkompetenzen, lediglich in seinen Grundzügen vorhanden ist.²⁵⁴

Das intermediäre Niveau wird auch als *konventionelles Niveau* bezeichnet, da die Kompetenzen nun in einem für die Menschen einer Gesellschaft üblichen Umfang zur Verfügung stehen. Begriffe, Strukturen und ähnliches sind in einem „konventionellen“ Rahmen bekannt und Personen greifen im Zuge eines historischen Denkprozesses darauf zurück und verstehen die Verwendung dieser.

Zuletzt kann das elaborierte Niveau, auch *trans-konventionelle Niveau* genannt werden. Es ist dadurch gekennzeichnet, dass der Person die gesellschaftlichen Konventionen bekannt sind, er* sie historische Begriffe und Strukturen, konventionelle Konzepte und Kategorien kennt und benutzen kann, diese aber außerdem auch einer Reflexion und kritischen Hinterfragung unterziehen kann.²⁵⁵

Heil zeigt in seinem Werk *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht*, wie die drei Niveaustufen *basal*, *intermediär* und *elaboriert* zusammen mit ihren Merkmalen als Tabelle dargestellt werden können.

²⁵² Vgl.: *Schreiber*, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 206-207.

²⁵³ Vgl.: *Locker*, Kann man Kompetenzen lehren?, S. 42.

²⁵⁴ Vgl.: *Schreiber*, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 207.

²⁵⁵ Vgl.: *Schreiber*, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 208 und vgl.: *Locker*, Kann man Kompetenzen lehren?, S. 43.

Formale Logik der Niveaustufenunterschiede	Konkrete Logik der Niveaustufenunterschiede	Charakteristik des Verfügungsgrades	Indikatoren, die auf die Niveaustufe verweisen	Formen der Überprüfung
„elaboriert	trans-konventionell	Konventionen werden als solche thematisiert, beurteilt und ggf. überschritten	Eigenständigkeit der Argumentation, Plausibilität der Begründung, Einnahme einer Metaebene	nicht mit standardisierten Erwartungshorizonten prüfbar; es müssen Kriterien gefunden werden, um die neuen, eigenständigen Denkweisen zu erfassen

Merkmale zur Erfassung von Niveaustufen

Abb. 5: Merkmale zur Erfassung von Niveaustufen 1²⁵⁶

intermediär	konventionell	die in der eigenen Gruppe ausgehandelten Konventionen werden gekannt und in standardisierter Form genutzt	Kategorien, Prinzipien, Verfahrensweisen können in ideal-typischer Ausprägung wiedergegeben und angewandt werden	tlw. mit standardisierten Aufgaben und Erwartungshorizonten konventioneller Form zu überprüfen; geeignete Operatoren müssen z. T. gefunden werden
basal	a-konventionell	keine Kenntnis der jeweiligen Konventionen und Standardisierungen	spontanes, nicht-systematisches, nicht auf Konventionen zurückgreifendes historisches Denken	standardisierte Aufgabenstellungen sind ungeeignet; Operatoren müssen erst noch gefunden werden“ ²⁰

Abb. 6: Merkmale zur Erfassung von Niveaustufen 2²⁵⁷

Da das FUER-Kompetenzmodell (und damit auch seine Niveaustufen) nicht für den Geschichtsunterricht allein formuliert wurde, sondern über diesen hinaus, soll das Ziel und die Erwartung des Unterrichts nicht sein, dass alle Schüler*innen nach dem Abschluss der Reifeprüfung das elaborierte Niveau in allen Unterrichtsfächern erreicht haben müssen.²⁵⁸

²⁵⁶ Heil, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, S. 21.

²⁵⁷ Heil, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, S. 22.

²⁵⁸ Vgl.: Locker, Kann man Kompetenzen lehren?, S. 43.

Dem FUER-Kompetenzmodell sind keine (vor-) definierten Operatoren oder Standards zugeordnet. Diese müssen, soll das Modell für den Geschichtsunterricht verwendet werden, für diesen erst formuliert werden.²⁵⁹

3.4 Vergleich Kompetenzmodelle Gautschi – Pandel – FUER

Die oberhalb dargestellten drei Kompetenzmodelle weisen einige Gemeinsamkeiten auf, außerdem auch eine Vielzahl an Unterschieden.

Gemein ist ihnen etwa, dass sie sich alle drei auf zentrale Kompetenzen beschränken, diese sind jedoch jeweils andere oder anders benannt und jeweils mit einem Fokus auf anderen Gesichtspunkten dargelegt und ausformuliert.²⁶⁰ Die Autoren der drei Modelle leiten ihr Kompetenzmodell auch jeweils von dem gleichen Modell *Historisches Lernen* des deutschen Historikers Jörn Rüsen ab.²⁶¹

Inhaltlich lassen sich bei einigen der Kompetenzbereiche der drei Modelle Ähnlichkeiten erkennen. So sind die Inhalte der *Interpretationskompetenz* Pandels auch in Gautschis *Erschließungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen* sowie in der *Interpretationskompetenz für Geschichte* zu finden. Die *Gattungskompetenz* Pandels ist in der *Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit* und der *Erschließungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen* zu finden und auch Teile der *Geschichtskulturellen Kompetenz* Pandels haben Berührungspunkte mit der *Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit* aus Gautschis Kompetenzmodell.²⁶² In Bezug auf das FUER-Kompetenzmodell lassen sich inhaltliche Ähnlichkeiten in der *Historischen Fragekompetenz* mit der *Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit* Gautschis erkennen, die *Methodenkompetenz* weist Übereinstimmungen mit der *Erschließungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen* sowie der *Interpretationskompetenz für Geschichte* auf und auch die *Orientierungskompetenz* der FUER-Gruppe ist inhaltlich mit der *Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung* verwandt.²⁶³

Kritisch kann am Kompetenzmodell der FUER-Gruppe angemerkt werden, dass diesem eine empirische Basis fehlt, außerdem seine Komplexität und, Gautschi und Barricelli zu Folge, auch die „Dominanz des Rationalen“²⁶⁴, denn

²⁵⁹ Vgl.: Heil, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, S. 22.

²⁶⁰ Vgl.: Heil, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, S. 48.

²⁶¹ Vgl.: Locker, Kann man Kompetenzen lehren?, S. 35.

²⁶² Vgl.: Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 59.

²⁶³ Vgl.: Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 59.

²⁶⁴ Vgl.: Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 60.

Die Vor-, nein Alleinherrschaft des Rationalen, die Verabschiedung alles authentisch Emotionalen, Imaginativen und Affektiven aus der Beschäftigung mit Geschichte [...] macht aus dem Geschichtsunterricht einen hypertroph gezüchteten Hochleistungssport und hält zuverlässig all das von ihm fern, was in der außerschulischen Geschichtskultur immer noch Massen an der Historie reizt, sie in Museen, Kinofilme, Buchhandlungen zieht (weswegen die eifrigsten erwachsenen Geschichtskonsumenten und -verwender das Schulfach häufig verabscheut haben).²⁶⁵

Auch wenn die Allgemeingültigkeit des FUER-Kompetenzmodells und die damit einhergehende fehlende Unterscheidung zwischen historischem Denken im Geschichtsunterricht und historischem Denken außerhalb der Schule auf den ersten Blick sinnvoll erscheinen mag - historisches Denken kann und soll im schulischen Unterricht nicht grundlegend anders sein als im späteren Leben außerhalb der Schule, etwa in der Geschichtswissenschaft - so wird hierbei doch die Frage ausgeblendet, ob sich historisches Denken in diesen Handlungsfeldern in der Praxis nicht doch unterscheidet.²⁶⁶ Dies merkt auch Sauer an; mag die Komplexität des Modells für seine Allgemeingültigkeit notwendig sein, so ist sie sicherlich für die Nutzung dieses Kompetenzmodells im schulischen Geschichtsunterricht erschwerend.²⁶⁷ Denn für den schulischen Einsatz

[..] brauchen Kompetenzmodelle eine klare und überschaubare Struktur mit möglichst sauber abgegrenzten Kompetenzbereichen und Einzelkompetenzen. [...] Die Modelle [sollten] vielfältig nutzbar und anschlussfähig sein: als Grundlage für die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien, die auf Kompetenzentwicklung zielen; für eine kompetenzorientierte Planung und Reflexion von Unterricht; für die Diagnose, Messung und Förderung von Kompetenzentwicklung bei Schülern. All dies verlangt Praktikabilität.²⁶⁸

Auch die Art der Ausweisung der Kompetenzen unterscheidet sich, so sind in Gautschis Kompetenzmodell *Methoden-* und *Sachkompetenz* nicht explizit ausgewiesen, denn sie sind bereits Bestandteil seiner vier Kompetenzbereiche.²⁶⁹ Gautschi hält fest, „[...] dass alle Kompetenzbereiche historische Inhalte verlangen, damit sie ausgebildet, angewendet und ausdifferenziert werden können.“²⁷⁰

Differenzen zwischen den Modellen liegen unter anderem in der Existenz von Niveaustufen. So liegt nur für das Kompetenzmodell der FUER-Gruppe ein ausgearbeitetes

²⁶⁵ Michele *Barricelli*, Buchbesprechung. In: Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber*, Alexander *Schöner* (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* (2008), S. 238.

²⁶⁶ Vgl.: Heil, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, S. 18.

²⁶⁷ Vgl.: Michael *Sauer*, Historisches Denken und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zum Beitrag von Waltraud Schreiber. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (2008), S. 213-214

²⁶⁸ *Sauer*, Historisches Denken und Geschichtsunterricht, S. 213-214.

²⁶⁹ Vgl.: *Heil*, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, S. 39.

²⁷⁰ *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht, S. 60.

Graduierungskonzept vor, doch auch Pandel und Gautschi statuieren, dass ausformulierte Graduierungsparameter für den Geschichtsunterricht notwendig sind.²⁷¹

Als Abschluss der Auswahl an Gemeinsamkeiten (und Unterschieden) der drei Kompetenzmodelle ist anzuführen, dass für keines der drei Modelle eine Angabe existiert, wie die geforderten Kompetenzen - sollen sie im Geschichtsunterricht erworben und ausgebaut werden - von Schüler*innen erreicht werden sollen. Es existieren also Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts, der Weg und die erforderlichen Mittel, um dorthin zu gelangen, werden jedoch nicht genannt.²⁷²

²⁷¹ Vgl.: Heil, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, S. 48-49 und vgl.: Andreas Körber, Graduierung von Kompetenzen, In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 1 (Forum historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2017), S. 248.

²⁷² Vgl.: Heil, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, S. 43.

4. Vorgangsweise und Methode

Die Beantwortung der Fragestellung, welche dieser Masterarbeit zugrunde liegt, soll durch die Erstellung, Erläuterung und Analyse von detaillierten Unterrichtsplanungen zu in Summe sechs Unterrichtseinheiten zum Thema Holocaust/Nationalsozialismus in Verbindung mit drei ausgewählten historischen KJL-Büchern erfolgen. Diese werden in Kapitel 5 zunächst über den Basiskriterienkatalog von von Reeken²⁷³ inklusive einiger dazugehöriger Analysefragen und den Auswahl- und Analysekriterien Rox-Helmers²⁷⁴, auf ihre Angemessenheit untersucht. Anschließend folgen in den Unterkapiteln der jeweiligen historischen KJL-Bücher die Unterrichtsentwürfe.

Pro Buch werden je zwei Unterrichtsentwürfe zu 50 Minuten erstellt.

Die Unterrichtsentwürfe werden auf Basis von Michael Sauers *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*²⁷⁵ formuliert. Als Grundlage für die Erstellung der Unterrichtsmatrizen dienen die dort genannten acht „Stichpunkte zur Unterrichtsplanung aus fachdidaktischer Perspektive:

- Auswahl und Begründung des Themas [...]
- Sachanalyse [...]
- Lernvoraussetzungen [...]
- Lernziele [...]
- Materialien [...]
- Strukturierung und Methoden [...]
- Planungsübersicht [...]
- Zusammenfassung/Präsentation/Festigung [...] ²⁷⁶

Die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen, Punkt drei, werden ohne Rückgriff auf eine reale Klasse festgehalten, die Lernziele, Punkt vier, orientieren sich am Lehrplan für das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung der 4. Klasse AHS²⁷⁷ sowie am FUER-Kompetenzmodell.²⁷⁸

²⁷³ von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 77-78.

²⁷⁴ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 49-60.

²⁷⁵ Sauer, Geschichte unterrichten.

²⁷⁶ Sauer, Geschichte unterrichten, S. 98.

²⁷⁷ Vgl.: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 17.07.2024, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (17.07.2024).

²⁷⁸ Vgl.: Waltraud Schreiber, Historisches Denken. Ein Kompetenz- Strukturmodell.

Während der Großteil der Unterrichtsplanungen in Fließtextform, jedoch immer nur für den jeweiligen Stichpunkt, realisiert wird, so wird die Planungsübersicht, der siebte Punkt, in Tabellenform umgesetzt.

Da die beiden Planungspunkte *Auswahl und Begründung des Themas* sowie *Lernvoraussetzungen* für alle sechs Unterrichtsplanungen nahezu ident sind, werden diese nur für die erste Unterrichtsplanung, Kapitel 5.2.4.1, Unterrichtsplanung 1 *Malka Mai*, ausformuliert, für die anderen fünf Planungen wird bei diesen beiden Punkten jeweils nur auf die erste Unterrichtsplanung verwiesen.

Die Auswahl der drei historischen Kinder- und Jugendbücher aus dem stetig wachsenden Fundus an KJL, welche die Themen Nationalsozialismus/Holocaust behandeln²⁷⁹, lässt sich unter anderem damit begründen, dass in allen drei Geschichten ein Stück Lebensrealität zu finden ist. Diese Lebenswirklichkeit kann für die Vermittlung von Geschichtswissen und die Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins förderlich sein, da hierfür möglichst authentische literarische Darstellungen wichtig sind. Rox-Helmer etwa nennt als wichtige Voraussetzungen für die Vermittlung von Geschichtswissen und die Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins (fachlich) korrekt dargestellte Personen und Ereignisse²⁸⁰, „[...] welche in die politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Zusammenhänge eingebunden [...]“²⁸¹ sind. Durch die Ver- und Bearbeitung von (Teil-) Biografien von Zeitzeug*innen können diese Voraussetzungen erreicht werden.

In Mirjam Presslers *Malka Mai* ist ein Teil der Lebensgeschichte einer realen Person, der echten Malka Mai, enthalten, ihre Geschichte wurde jedoch an vielen Stellen durch die Autorin ergänzt, da sich Malka Mai selbst nur noch an wenig erinnern konnte, sie war zur Zeit der Geschehnisse im Buch sehr jung und hatte viele der ihr widerfahrenen Ereignisse bereits wieder vergessen.²⁸²

Uri Orlev ver- und bearbeitet in *Lauf, Junge, Lauf* die Lebenserfahrungen von Yoram Fridman in der Zeitspanne zwischen 1942 und 1945, er arbeitet also auch biografisch.²⁸³

Paule Pizolka oder Eine Flucht aus Deutschland von Arnulf Zitelmann beinhaltet viele Erinnerungen des Autors an seine eigene Kindheit während der Zeit des Nationalsozialismus,

²⁷⁹ Vgl. u.a. Jüdisches Museum Berlin (Hg.), *LESENSWERTE KINDER- UND JUGENDBÜCHER zu Nationalsozialismus und Holocaust* (Berlin 2017), online unter <https://www.jmberlin.de/lesenswerte-buecher-zu-nationalsozialismus-und-holocaust> (07.07.2024).

²⁸⁰ Vgl.: Rox-Helmer, *Jugendbuch, historisch*, S. 132.

²⁸¹ Rox-Helmer, *Jugendbuch, historisch*, S. 132.

²⁸² Vgl.: Mirjam Pressler, *Malka Mai* (Weinheim/Basel 2004), S. 323.

²⁸³ Vgl.: Sonja Schultze, *Hintergrund – Du musst deinen Namen vergessen* Zentrale Motive in "Lauf Junge Lauf". In: bpb: Bundeszentrale für politische Bildung (2014), online unter <https://www.bpb.de/lernen/filmbildung/187232/hintergrund-du-musst-deinen-namen-vergessen/> (06.07.2024).

welche er zusammen mit weiteren Informationen zu dieser Zeit, durch Recherche herangetragen, in eine Geschichte goss.²⁸⁴

Weitere Kriterien zur Auswahl dieser drei Bücher lassen sich im fünften Kapitel finden, angelehnt an die Basiskriterien von von Reeken²⁸⁵ sowie Rox-Helmer²⁸⁶ zur Auswahl passender KJL für den Geschichtsunterricht.

²⁸⁴ Vgl.: Arnulf Zitelmann, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland (Weinheim/Basel 1991), S. 382 und vgl.: *Demokratie leben. Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen* (Hg.), Gustav-Heinemann-Friedenspreis für Kinder- und Jugendbücher Prämierte und empfohlene Bücher bis 2020, online unter https://www.politische-bildung.nrw.de/fileadmin/imperia/md/content/heinemann-preis/2020/GHP_Broschuere_2020_digital.pdf (06.07.2024), S. 21.

²⁸⁵ Vgl.: Von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 77-79.

²⁸⁶ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 49-60.

5. Fachdidaktische Überlegungen: Nutzung von KJL zu Nationalsozialismus/Holocaust im Geschichtsunterricht

Die Frage, warum sich Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht mit belletristischer Literatur beschäftigen sollen, ist kurz und einfach zu beantworten: Weil es Belletristik gibt und weil sie ein Teil unserer Geschichtskultur ist. Der Geschichtsunterricht kann nicht so tun, als gäbe es sie nicht.²⁸⁷

Beginnend mit Ende der 1960er Jahre wurden in der Bundesrepublik Deutschland erstmals eine größere Menge an KJL publiziert, die sich mit der „jüngeren“ deutschen Geschichte beschäftigte, konkret mit dem Nationalsozialismus und seinen Auswirkungen auf die Gesellschaft. Hierauf entstanden auch die ersten Diskussionen über den Nutzen, die Einsetzbarkeit - etwa im Kontext Schule - und Zumutbarkeit dieser Literatur für Kinder und Jugendliche.²⁸⁸

Was Kindern und Jugendlichen zumutbar ist, lässt sich nicht generalisieren. So ist etwa die motivierende Wirkung, sich mit einem Buch oder einem Thema intensiv(-er) auseinanderzusetzen je nach Leser*in unterschiedlich. Es soll jedoch festgehalten werden, dass historische Ereignisse wie der Holocaust/Nationalsozialismus in der KJL nicht in ihrer schrecklichen Gänze dargestellt werden sollten, dass sie auf diese Weise abschreckend wirken und somit zu einer Ablehnung der Lektüre und in weiterer Folge auch zur Ablehnung der Auseinandersetzung mit den Themen Holocaust/Nationalsozialismus führen können.²⁸⁹ Es

[...] sei noch ergänzt, dass das Thema wie kein anderes eines einfühlsamen – taktvollen Vermittlers bedarf und dass es gar nichts bringt, Kinder gleich mit der ‚ganzen Wahrheit‘ zu überfallen. Schock führt zu Abwehrreaktionen und leicht zu psychischen Schädigungen. Die Wahrheit verträgt durchaus ein nach-und-nach, ein Vorgehen Schritt für Schritt.²⁹⁰

Grenz fordert jedoch, dass sich Schüler*innen bereits in der Sekundarstufe 1 mit mindestens zwei historischen Romanen zu den Themen Holocaust/Nationalsozialismus befassen sollen. Diese müssen nicht unbedingt für Kinder oder Jugendliche verfasst worden sein, denn Schüler*innen dieses Alters werden in vielen Bereichen bereits mit Themen und Inhalten für Erwachsene konfrontiert, seien es Bücher der Allgemeinliteratur oder Ereignissen der Vergangenheit, übermittelt über Fernsehen, Radio oder die sozialen Netzwerke. Die

²⁸⁷ Pandel, Historisches Erzählen, S. 109-110.

²⁸⁸ Vgl.: Malte Dahrendorf, Zohar Shavit (Hg.), Vorwort. In: Malte Dahrendorf, Zohar Shavit, Die Darstellung des Dritten Reiches im Kinder- und Jugendbuch (Frankfurt/M. 1988), S. 7.

²⁸⁹ Vgl.: Dahrendorf (Hg.), Die Darstellung des Holocaust in der westdeutschen Kinder- und Jugendliteratur, S. 3.

²⁹⁰ Dahrendorf, Einleitung: Die Bedeutung des Themas, S. 4.

historischen Romane sollen nicht zwingend moralisches Handeln darstellen und vermitteln, sie sollen vor allem irritieren dürfen und zum Nachdenken anregen.²⁹¹

In der Geschichtsdidaktik wird bereits seit längerem vermutet, dass fiktionale Erzählungen das Geschichtsbewusstsein deutlich stärker und nachhaltiger prägen als der (Geschichts-) Unterricht oder die reine Vermittlung von geschichtswissenschaftlichen Fakten dies vermögen.²⁹² Wosnitza nennt einige positive Wirkungen, die das Lesen von historischer KJL im Geschichtsunterricht auf die Schüler*innen haben kann. So sind etwa die (positive) Auswirkung auf die Bereitschaft, sich mit einem historischen Thema näher und intensiver zu beschäftigen zu nennen oder eine (erstmalige/intensivere) Begegnung mit interkulturellem, religiösem oder historisch „Anderem“, was zu einer Auseinandersetzung mit den eigenen Werturteilen führen kann.²⁹³ So kann historische KJL historische Lernprozesse initiieren, den Ausbildungsprozess eines kritischen Geschichtsbewusstseins unterstützen oder zu einer Vertiefung des im Unterricht Gelernten beitragen.²⁹⁴ Denn Schüler*innen werden in ihrem Alltag, auch aufgrund ihres recht hohen Konsums an (sozialen) Medien, in hohem Umfang mit fiktionaler Geschichte konfrontiert, sei es in der Werbung, in Computerspielen, Comics, Filmen oder Romanen. Unter anderem hierfür ist die Fähigkeit, sowohl kritisch mit der fiktionalen Vermittlung von Geschichte umzugehen als auch zwischen Realität und Fiktionalität unterscheiden zu können, essenziell. Die Auseinandersetzung mit historischer KJL im Geschichtsunterricht kann hier exemplarisch als Übung für einen reflektierten Umgang mit dieser Art von historischer Fiktion gesehen werden.²⁹⁵ Rox-Helmer nennt als Ziel des Einsatzes historischer KJL im Geschichtsunterricht unter anderem die Auf- und Ausbildung einiger Kompetenzen, welche auf dem Kompetenzmodell von Gautschi beruhen:

Die Wahrnehmungskompetenz für zeitliche Differenz, die Erschließungs- oder Analysekompetenz geschichtsdarstellender Literatur, die Interpretations- oder Urteilskompetenz sowie die Orientierungskompetenz für Erfahrungen mit vergangener Zeit. Hinzu kommen übergeordnet Teile einer geschichtskulturellen Kompetenz²⁹⁶

²⁹¹ Grenz, Kinder- und Jugendliteratur und Holocaust, S. 119-120.

²⁹² Vgl.: Lücke, Zündorf, Einführung in die Public History, S. 95, vgl.: Rox-Helmer, Fiktionale Texte im Geschichtsunterricht, S. 102 und vgl. Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 30.

²⁹³ Vgl.: Wosnitza, Historische Kinder- und Jugendliteratur, S. 92.

²⁹⁴ Vgl.: Rox-Helmer, Der historische Jugendroman, S. 292 und vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 30.

²⁹⁵ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 30.

²⁹⁶ Rox-Helmer, Der historische Jugendroman, S. 326-327.

Hierdurch ist nicht nur ein Lernen von und über Geschichte möglich, Schüler*innen lernen historische KJL auch als Teil der geschichtskulturellen Medien kennen und die Aufgaben und Möglichkeiten, welche diese mit sich bringen.²⁹⁷

Neben all den Vorteilen der Nutzung historischer KJL darf jedoch auch das Lesen ausschließlich zu Genusszwecken nicht vergessen werden.²⁹⁸

Für den Einsatz von historischer KJL im Unterricht gibt es jedoch auch viel Kritik. Sauer fasst folgende Argumente gegen das Nutzen von KJL im Schulunterricht zusammen:

- Fabulieren oder Erfinden ohne Rücksicht auf historische Triftigkeit
- emotionale Überwältigung des Lesers oder Hörers durch literarische und rhetorische Mittel
- Suggestion historischer Eindeutigkeit und Gewissheit durch Ereignisorientierung und geschlossene Erzählverläufe („So wie erzählt, war es tatsächlich“)
- harmonisierendes Geschichtsbild, Erzeugen von (nationaler oder national-kultureller) Identität unter Ausklammerung von Konfliktthemen²⁹⁹

Auch die Tatsache, dass sich in einem Unterrichtsfach wie Geschichte, in welchem faktenbasiert gearbeitet werden sollte, mit Werken, in denen Fiktion eingearbeitet wird, beschäftigt wird, wird oft als Kritikpunkt genannt.³⁰⁰

Doch kann diese Fiktion in der KJL auch fruchtbar genutzt werden. So sollen Schüler*innen im Zuge des Lese- und Erarbeitungsprozesses nicht auf der Stufe der Imagination des Inhaltes verharren, das Gelesene und die zusätzlichen Aufgabenstellungen sollen sie vielmehr von hier aus über die Stufe der Irritation zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Themen des Buches anregen, wodurch es zu einer Zunahme des Geschichtsbewusstseins kommen kann.³⁰¹

Die Stufe der Imagination, anregt etwa über die Lektüre historischer KJL, ist für das Unterrichtsfach Geschichte besonders wichtig, da die Schüler*innen hier in den meisten Fällen keine eigenständigen Erfahrungen machen können. So braucht es, um etwa historische Zusammenhänge zu verstehen, die Fähigkeit, sich historischen Ereignisse und Geschehnisse vorstellen zu können.³⁰² Dieses Vorstellen gelingt oft über das Auffüllen von Leerstellen, welche von der Geschichtswissenschaft hinterlassen werden können, mittels fiktionaler Erzählung. Auf diese Weise werden Unbestimmtheiten oder Wissenslücken durch konkrete Ausformulierungen eliminiert, etwa indem Zeit und Ort genau genannt werden und Personen, sowie ihre Charakterzüge, Lebenssituationen und ihr Handeln ausführlich beschrieben

²⁹⁷ Vgl.: *Rox-Helmer*, Der historische Jugendroman, S. 329.

²⁹⁸ Vgl.: *Rox-Helmer*, Fiktionale Texte im Geschichtsunterricht, S. 107.

²⁹⁹ Michael *Sauer*, Historische Kinder- und Jugendliteratur. In: *Geschichte lernen* 71 (1999), S. 19.

³⁰⁰ Vgl.: *Rox-Helmer*, Der historische Jugendroman, S. 296.

³⁰¹ Vgl.: *Rox-Helmer*, Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung, S. 87.

³⁰² Vgl.: *Sauer*, Historische Kinder- und Jugendliteratur, S. 19 und vgl.: *Rox-Helmer*: Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 32.

werden. Durch eine mögliche Perspektivenübernahme oder gar Identifikation mit den fiktionalen Personen, die oftmals außerdem für Jugendliche typische Herausforderungen meistern müssen, gelingt es dem*der kindlichen/jugendlichen Leser*in, eine Vorstellung über den gelesenen Inhalt und die dabei dargestellten historischen Ereignisse zu erhalten.³⁰³ Diese Fähigkeit der Imagination ist auch bei der Auseinandersetzung mit geschichtswissenschaftlichen Ergebnissen erforderlich, um sich diese verdeutlichen zu können.³⁰⁴ Doch erst, wenn der*die Leser*in über die Imagination hinaus auf eine Stufe der Irritation gelangt, kann von historischem Lernen gesprochen werden. Hierfür müssen Schüler*innen in ihrer Lektüre an einen Punkt gelangen, an dem sie von dem Gelesenen verunsichert werden, etwa durch fremdartige Gedanken oder Werte des*der Protagonist*in. Dadurch stellen Schüler*innen das Gelesene in Frage und ein kritischer Reflexionsprozess kann beginnen. Dieser Anstoß zur Irritation kann auch durch entsprechende Fragestellungen im zusätzlichen Bearbeitungsprozess der Lektüreauseinandersetzung gesetzt werden.³⁰⁵ Rox-Helmer spricht davon, dass der besondere didaktische Wert historischer KJL nicht in den Fakten und Ereignissen liegt, welche über die Werke vermittelt werden können, sondern vor allem in der dargestellten Typenauthenzität.³⁰⁶ In vielen historischen Kinder- und Jugendromanen sind die Protagonist*innen Kinder oder Jugendliche, die es so aber höchstwahrscheinlich nie gegeben hat und die somit nicht personenauthentisch abgebildet werden. Doch da es diesen Typ an Kindern oder Jugendlichen gegeben hat, werden diese „Held*innen“ der erzählten Geschichte typenauthentisch dargestellt.³⁰⁷ Über diese typenauthentischen Darstellungen von Kindern/Jugendlichen mit ähnlichen Problemen und Herausforderungen als Hauptpersonen der Lektüre, kommt es während des Lese-/Bearbeitungsprozesses des Textes zu einem ständigen Vergleich der dargestellten Lebenssituation mit der eigenen, wodurch sich Schüler*innen mit den Protagonist*innen identifizieren können.³⁰⁸ Auch werden historische Prozesse und Ereignisse von Kindern und Jugendlichen einfacher verstanden, wenn diese durch konkrete Personen veranschaulicht werden. Des Weiteren besteht auf diese Weise auch die Möglichkeit, die Geschichten von jenen Personen oder Personengruppen zu erzählen, die in der Geschichtswissenschaft oder im Geschichtsbuch sonst nur eine Nebenrolle spielen oder als Bestandteil einer sozialen Gruppe

³⁰³ Vgl.: *Pandel*, Historisches Erzählen, S. 106 und vgl.: *Rox-Helmer*: Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 33-34.

³⁰⁴ Vgl.: *Rox-Helmer*: Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 33.

³⁰⁵ Vgl.: *Rox-Helmer*: Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 33-34 und vgl.: *Rox-Helmer*, Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung, S. 398.

³⁰⁶ Vgl.: *Rox-Helmer*, Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung, S. 399.

³⁰⁷ Vgl.: *Pandel*, Erzählen, S. 416.

³⁰⁸ Vgl.: *Rox-Helmer*, Fiktionale Texte im Geschichtsunterricht, S. 107.

dargestellt werden. So können, wie zuvor bereits erwähnt, außerdem auch die Fähigkeiten zu Fremdverstehen sowie zu Empathie trainiert werden.³⁰⁹

Neben der Möglichkeit, Schüler*innen mittels des Einsatzes von historischer KJL im Geschichtsunterricht durch Imagination hin zur Irritation zu führen und so das historische Lernen zu fördern, kann KJL (bis zu einem gewissen Grad) Schüler*innen auch altersgerecht, anschaulich und oft emotional berührend Sachwissen, vor allem zur Sozial-, Alltags- und Mentalitätsgeschichte einer Epoche, vermitteln³¹⁰ und Vorstellungsbilder generieren, was Schulbücher und Quellen nicht vermögen.³¹¹ Emotionen, welche die Lektüre und Beschäftigung mit der KJL auszulösen vermag, unterstützen die Anteilnahme und Identifikation mit real Betroffenen³¹² und können außerdem den Auslöser für eine weiterführende und vertiefte Beschäftigung mit dem geschichtlichen Thema darstellen.³¹³ Rox-Helmer nennt zusammenfassend folgenden Stichwort, für die der Einsatz von KJL im Geschichtsunterricht einen besonderen didaktischen Mehrwert hat: „[...], Anschaulichkeit [...], Multiperspektivität [...], Personifizierung [...], Genderaspekt [...], Emotionen [...], Alteritätserfahrungen [...], Lesekompetenz [...]“.³¹⁴

Rox-Helmer nennt außerdem zwei konkrete Kompetenzen, in Pandels Kompetenzmodell entnommen, deren Ausbau und Vertiefung im Zuge der Auseinandersetzung mit historischer KJL im Geschichtsunterricht gefördert werden können; die Gattungs- sowie Interpretationskompetenz. Die Gattungskompetenz als Fähigkeit, fiktionale von realen historischen Ereignissen, Personen, ... unterscheiden zu können und die Interpretationskompetenz als Bereitschaft und Möglichkeit, unterschiedlichen geschichtskulturellen Gattungen, demnach auch historischer KJL, historisches Wissen zu entziehen.³¹⁵

Eine genaue Untersuchung der Nutzungsmöglichkeiten historischer KJL für die Förderung eines Geschichtsbewusstseins bei Kindern und Jugendlichen erscheint daher sinnvoll.

³⁰⁹ Vgl.: *Rox-Helmer*, Fiktionale Texte im Geschichtsunterricht, 109-110.

³¹⁰ Vgl.: *Rox-Helmer*, Roman und Jugendbuch, S. 281 und S. 286 und vgl.: *Sauer*, Historische Kinder- und Jugendliteratur, S. 19.

³¹¹ Vgl.: *Sauer*, Historische Kinder- und Jugendliteratur, S. 19.

³¹² Vgl.: *Sauer*, Historische Kinder- und Jugendliteratur, S. 19.

³¹³ Vgl.: *Rox-Helmer*, Fiktionale Texte im Geschichtsunterricht, 110.

³¹⁴ *Rox-Helmer*, Fiktionale Texte im Geschichtsunterricht, S. 108-111.

³¹⁵ Vgl.: *Rox-Helmer*, Fiktionale Texte im Geschichtsunterricht, S. 101.

5.1 Nutzung von KJL zu Holocaust/Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht der AHS

Die Nutzung von (historischer) KJL im Geschichtsunterricht ist selten und oftmals schwierig sowie (zeit-)aufwendig. In einem Unterrichtsfach, das oftmals nur zwei Unterrichtsstunden (oder weniger) umfasst, mit einer so großen Fülle an Bereichen, die der Lehrplan zur Bearbeitung und Thematisierung vorgibt, mit Schüler*innen, die oft eine unterschiedlich ausgeprägte Lesekompetenz mitbringen und außerdem mit geringem Vorhandensein von Erfahrungsberichten, was den Einsatz betrifft, ist die Bearbeitung von und das Arbeiten mit KJL, die oftmals 200-300 Seiten umfasst, herausfordernd, aber möglich.³¹⁶

Die Auseinandersetzung mit Volltexten ist nur in seltenen Fällen und etwa bei einem fächerübergreifenden Projekt gut umsetzbar, obwohl sie durchaus sinnvoll wäre. Für interdisziplinäre Projekte eignet sich vor allem das Unterrichtsfach Deutsch, eine Zusammenarbeit mit anderen Fremdsprachen- beziehungsweise Unterrichtsfächern ist aber ebenfalls möglich, so etwa mit den Fächern Englisch, Geografie, Psychologie/Philosophie oder Religion. Fällt die Entscheidung auf die Auseinandersetzung mit einer Ganzschrift, so sollten Lehrkräfte auf die Sprachbeherrschung und die Lesekompetenz ihrer Schüler*innen achten. Zu berücksichtigen ist auch, dass kaum der gesamte Umfang des Buches in der Schule gelesen werden kann und die Schüler*innen mit großer Sicherheit auch zuhause arbeiten werden müssen, weswegen die Ablehnung gegen das Buch und die Aufgabenstellungen auf Schüler*innenseite nicht zu groß sein sollte. Auch wenn Teile des Projektes zuhause bearbeitet werden, sollte trotzdem genügend Unterrichtszeit eingeplant werden, sodass zumindest für schwierige oder problematische Textstellen genug Platz zur gemeinsamen Bearbeitung, Besprechung oder Diskussion bleibt.³¹⁷

Häufiger findet eine Auseinandersetzung mit einzelnen Textausschnitten statt, die mittlerweile auch zunehmend Eingang in Schulbücher finden.³¹⁸ So bieten etwa die Schulbücher des Verlags *C.C.Buchner* für das Unterrichtsfach Geschichte mehrmals Doppelseiten mit Ausschnitten aus historischen KJL-Romanen und dazu passenden Aufgabenstellungen. Diese fordern jedoch in den meisten Fällen nur ein Recherchieren über die geschichtswissenschaftliche Akkuratheit des Gelesenen, wohingegen das historische Denken von Schüler*innen nur im geringen Ausmaß angestoßen wird.³¹⁹ In anderen

³¹⁶ Vgl.: Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, S. 57.

³¹⁷ Vgl.: Kamenschenk, Die Verwendung historischer Romane im Geschichtsunterricht, S. 71-72.

³¹⁸ Vgl.: von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 79-80.

³¹⁹ Vgl.: Hinz, Kinkel, Historische Romane, S. 52.

Schulbuchreihen sind nur am Ende eines Kapitels oder des Schulbuchs Lektüretipps zu den jeweils thematisierten historischen Epochen oder Ereignissen zu finden.³²⁰ Die KJL-Buchabschnitte (inklusive Aufgabenstellungen) zielen jedoch nur selten auf die Ausbildung von historischem Wissen oder einer geschichtskulturellen Kompetenz ab, diese Zielsetzungen sind oftmals nur in geschichtswissenschaftlichen Praxiszeitungen zu finden.³²¹

Sauer plädiert dafür, dass Lehrkräfte Schüler*innen historische KJL nicht nur für den Unterricht, sondern vor allem als Freizeitlektüre vermehrt anbieten sollen. Der Wissensdurst, der über das Lektüreerlebnis geweckt werden kann, wirkt sich etwa positiv auf den Geschichtsunterricht aus. Nicht nur Buchempfehlungen (hier kann sich an den Empfehlungen der beiden Praxiszeitschriften *Geschichte lernen* und *Praxis Geschichte* orientiert werden), sondern vor allem Klassenbibliotheken oder Bücherkisten (diese werden oft auch von Bibliotheken zur Verfügung gestellt) regen zum verstärkten Lesen von Schüler*innen an.³²² Eine Auswahl von über 20 historischer KJ- Bücher, nach Epochen geordnet und jeweils mit einer Altersempfehlung und einer kurzen Inhaltsangabe versehen, ist in Sauers *Geschichte unterrichten* zu finden.³²³

Rox-Helmer bietet in *Jugendbücher im Geschichtsunterricht* eine Vielzahl von Bearbeitungsformen historischer KJL für Schüler*innen, vorwiegend für die Sekundarstufe 1. Sie spricht sich auch für die Bearbeitung von Buchausschnitten aus, da die Arbeit mit Ganzschriften zwar sicherlich ertragreich, jedoch aufgrund einer Fülle von Hindernissen, wie oberhalb dargestellt, unrealistisch sei.³²⁴

Rox-Helmer empfiehlt für den Einsatz historischer KJL Im Unterricht mit Buchvorstellungen zu beginnen, dann Textausschnitte zusammen in der Klassengemeinschaft zu lesen, bevor dieser Abschnitt in die Gesamthandlung des Buches eingeordnet und mit Hilfe von bestimmten Fragestellungen und handlungsorientierten Methoden bearbeitet wird. Es können jedoch auch nur Textausschnitte, ohne Besprechen der Gesamthandlung bearbeitet werden. Rox-Helmer schlägt unter anderem die folgenden Operatoren zum handlungsorientierten Arbeiten vor:³²⁵

- Tagebucheinträge aus der Sicht einer literarischen Figur schreiben; [...]
- den Text aus der Perspektive einer anderen Figur erzählen oder die Erzählperspektive ändern;
- die Vor- oder Nachgeschichte zu einem Textausschnitt schreiben

³²⁰ Vgl.: Rox-Helmer, Der historische Jugendroman, S. 297.

³²¹ Vgl.: Rox-Helmer, Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung, S. 94-95.

³²² Vgl.: Sauer, Geschichte unterrichten, S. 274.

³²³ Vgl.: Sauer, Geschichte unterrichten, S. 274-276.

³²⁴ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 68-71.

³²⁵ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 68-69.

- Alternativen zur Handlung einer Person entwickeln; [...]
- eine Figur mit ihren historischen Problemen und Sichtweisen in die Gegenwart versetzen und aus ihrem Blickwinkel ausgewählte Aspekte der Gegenwart beschreiben.³²⁶

Neben Arbeitsaufträgen, die handlungsorientiertes Arbeiten fordern, können Schüler*innen mittels entsprechender Aufträge auch analytisch oder interpretatorisch arbeiten.³²⁷ Hierfür nennt Rox-Helmer unter anderem folgende Operatoren:

- Über den historischen Hintergrund des Textausschnittes informieren; [...]
- Analyse von Motiven für das Handeln einer Person oder von Personengruppen;
- Erörtern von Handlungsalternativen; [...]
- Vergleich eines fiktionalen Textausschnittes zu einem bestimmten historischen Ereignis mit der Darstellung des gleichen Ereignisses im Geschichtsbuch;
- Vergleich mit Zeitzeugenaussagen; Einordnung eines Textausschnittes in die historische Situation;³²⁸

Außerdem nennt Rox-Helmer auch dekonstruktivistische Verfahren zur Bearbeitung von historischer KJL im Geschichtsunterricht. Hierfür muss auch mit der Quelle, auf welcher der Text beruht, gearbeitet werden.³²⁹ Folgende Handlungsaufforderungen können für diese Bearbeitungsweise genannt werden:

- Vergleich von Textausschnitten, die verschiedene Perspektiven auf die Handlung oder ein historisches Ereignis darstellen;
- Analyse der Darstellungsweise, der Wertungen oder der Personencharakteristik;
- Analyse der Aussageabsicht des Autors.³³⁰

Vor der Auswahl der Bearbeitungsweise und der konkreten Fragestellungen muss jedoch das geeignete Buch oder müssen die geeigneten Textausschnitte gefunden werden. Hier spricht sich Rox-Helmer dafür aus, dass der Roman(-ausschnitt) folgenden Kriterien entspricht:

Er muss ohne lange Erklärungen zur Vorgeschichte in sich verständlich sein, einen Handlungsgang möglichst vollständig darstellen und die Zeitatmosphäre deutlich werden lassen. Vor allem aber sollte er zur Beschäftigung mit dem Text und dem verarbeiteten Thema einladen.³³¹

Für Grenz ist bei der Auswahl der passenden historischen KJL zu Holocaust/Nationalsozialismus wichtig, dass diese dem aktuellen Wissensstand der Geschichtswissenschaft entspricht³³² und nicht etwa „[...] die Unhaltbarkeit der Aufteilung der Deutschen in ‚böse Nazis‘, ‚gute Deutsche‘ und jüdische Opfer [...]“³³³ weitergeführt wird.

³²⁶ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 69-70.

³²⁷ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 70.

³²⁸ Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 70.

³²⁹ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 70.

³³⁰ Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 70.

³³¹ Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 71.

³³² Grenz, Kinder- und Jugendliteratur und Holocaust, S. 119.

³³³ Grenz, Kinder- und Jugendliteratur und Holocaust, S. 119.

Auch Shavit teilt diese Meinung, sie bemängelt, dass in vielen (deutschen) historischen KJL-Büchern zu Holocaust/Nationalsozialismus die Nationalsozialisten beinahe entmenslicht werden.³³⁴

Die Nazis werden immer quasi dämonisiert. Sie sind nicht nur unsympathisch, sondern sadistisch, häßlich, tyrannisch, körperlich und geistig deformiert, teilweise oder ganz zurückgebliebene Leute. Was damit implizit angedeutet wird, ist nicht nur, daß ‚normale‘ Leute an Hitler nicht geglaubt haben, sondern auch ein Aufbau einer Opposition zwischen echten Deutschen und den Nazis, die nicht zur deutschen Welt gehörten. Sie gehörten zu der anderen Welt, der ‚außen‘- Welt. [...] Nazismus ist eine Krankheit, an der Hitler und dieser allein schuldig ist.³³⁵

Umgekehrt sind die Hauptpersonen meist sehr positiv dargestellt und positionieren sich gegen den Nationalsozialismus und Hitler. Sollten sie sich doch an den Verbrechen der Nationalsozialisten beteiligt haben, hatten sie hierfür nachvollziehbare Gründe.³³⁶ Auch gibt es überproportional viele Widerstands- oder Freundschaftsgeschichten, in denen etwa einem*r verfolgten Juden*Jüdin geholfen wird. Hier wird etwas, was Ausnahmen dargestellt hat, als Normalfall beschrieben.³³⁷

Für die Auswahl des passenden KJL-Buches gilt es diese Kritik zu beachten.

Van Reeken nennt in seinem Beitrag *Das historische Jugendbuch* acht Basiskriterien, die bei der Auswahl eines „guten“ historischen KJL-Buches für die private, aber auch für die schulische Nutzung hilfreich sein können.

1. Historische Trifftigkeit: die Fakten müssen ‚stimmen‘, das Verhalten der Personen muss dem wahrscheinlichen Verhalten historischer Personen entsprechen [...].
2. Die Fiktionalität muss als solche erkennbar sein.
3. Das Buch sollte auf Personalisierungen, Stereotype und Klischees u. ä. verzichten.
4. Das Buch sollte Identifikationsangebote bereitstellen- meist über die jugendlichen Protagonisten der Erzählung [...]. Allerdings darf die Identifikation nicht so erfolgen, daß kritische Reflexion und Distanzierung unterbunden werden.
5. Inhaltlich sollte der Schwerpunkt im Bereich der Alltags-, Sozial- und Mentalitätsgeschichte liegen. Hier liegt die eigentliche Stärke des historischen Jugendbuches und gleichzeitig die Schwäche eines vorwiegend quellengestützten Geschichtsunterrichts, weil zur breiten Masse der Bevölkerung Quellen fehlen.
6. Wenn möglich sollte Multiperspektivität das Buch prägen, der Leser sollte also nicht nur vom Protagonisten, vom ‚Helden‘ an der kurzen Leine der Identifikation geführt werden.

³³⁴ Vgl.: Shavit, Die Darstellung des Nationalsozialismus und des Holocaust in der deutschen und israelischen Kinder- und Jugendliteratur, S. 30.

³³⁵ Shavit, Die Darstellung des Nationalsozialismus und des Holocaust in der deutschen und israelischen Kinder- und Jugendliteratur, S. 30.

³³⁶ Vgl.: Shavit, Die Darstellung des Nationalsozialismus und des Holocaust in der deutschen und israelischen Kinder- und Jugendliteratur, S. 33.

³³⁷ Vgl.: Pandel, Erzählen, S. 416.

7. Das Buch sollte dazu anregen weiterzufragen. Es sollte Probleme aufwerfen, ohne sie vollständig und eindimensional zu beantworten.

8. Last, but not least: Die Kinder und Jugendlichen sollten Spaß beim Lesen des Buches haben sonst wäre die Stärke des Jugendbuches als Medium verfehlt.³³⁸

Auch führt von Reeken mehrere mögliche Analysefragen zu einigen dieser Kriterien an, die folgenden etwa zur Notwendigkeit einer Identifikationsfigur:

- Wer wird als Identifikationsfigur angeboten?
- Ist die I. repräsentativ für eine bestimmte Gruppe, Schicht oder Klasse in der betreffenden Gesellschaft? [...]
- Macht die I. im Verlauf des Geschehens eine Entwicklung bzw. einen Lernprozeß durch?³³⁹

Auch in Bezug auf die historische Triftigkeit, hier den historischen Hintergrund der Erzählung betreffend, formuliert er Analysefragen:

- Wird das Geschehen zeitlich genau fixiert?
- Werden historisch nachweisbare Ereignisse und/oder Personen erwähnt? Wie werden sie dargestellt?
- Wird das Geschehen in gesamtgesellschaftlich politische, ökologische, soziale und kulturelle Entwicklungen/Gegebenheiten eingebettet?

Des Weiteren werden Fragestellungen zu der historischen Problemdarstellung, dem expliziten und impliziten Gegenwartsbezug, sowie dem Darstellungsmittel von von Reeken angeboten.

So führt er beispielsweise die folgenden Analysefragen zur historischen Problemstellung an:

- Welche individuellen bzw. gesellschaftlichen Probleme stehen im Mittelpunkt der Handlung?
- Werden Ursachen für die behandelten Probleme/Konflikte genannt oder erscheinen sie schicksalhaft?
- Welche Qualität haben die angegebenen Ursachen? Liegen sie ausschließlich im Individuum begründet oder werden überindividuelle Phänomene verantwortlich gemacht? [...]
- Erscheinen historische Zustände als geworden und damit prinzipiell als veränderbar?
- Werden Vorurteile, Klischees oder Ideologien bestätigt oder in Frage gestellt? [...]
- Werden die dargestellten Probleme/Konflikte einer Lösung nahegebracht oder erscheinen sie am Ende des Buches als unlösbar?
- Welche Qualität hat die angebotene Lösung: Erscheint sie zufällig oder ist die gewollt?³⁴⁰

Auch Rox-Helmer führt in *Jugendbücher im Geschichtsunterricht* acht Auswahl- und Analyse Kriterien zur Wahl des „richtigen“ KJL-Buches an.

Diese acht Kriterien werden mit Hilfe der folgenden Überschriften über je ca. eine halbe Seite mit Analysestichpunkten, manchmal auch Beispielbüchern ausgeführt³⁴¹;

1. Literarische Qualität,
2. Brücke zur Freizeitliteratur,

³³⁸ von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 77-78.

³³⁹ von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 78.

³⁴⁰ von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 78-79.

³⁴¹ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 49-55

3. Klassiker,
4. Vorwissen,
5. Fachliche Qualität,
6. Multiperspektivität,
7. Personifizierung von Geschichte,
8. Lesegenuss³⁴²

Einige der acht Auswahl- und Analyse Kriterien Rox-Helmers sind jenen von Reekens durchaus ähnlich, andere fehlen oder sind nur hier zu finden. So ist etwa der Punkt *fachliche Qualität* (5.) auch bei von Reekens *historischer Triftigkeit* (1.) finden, Rox-Helmers Analysepunkt *Personifizierung von Geschichte* (7.) lässt sich bei von Reekens im *Identifikationsangebot* (4.), außerdem im *Schwerpunkt: Alltags-, Sozial- und Mentalitätsgeschichte* (5.) einordnen und auch die Merkmale *Multiperspektivität*, sowie *Lesegenuss* sind in beiden Kriterienkatalogen integriert. Die Analyse Kriterien *literarische Qualität* (2.), *Brücke zur Freizeitliteratur* (2.), *Klassiker* (3.) und *Vorwissen* (4.) sind nur in Rox-Helmers Kriteriensammlung aufgelistet. Umgekehrt führt nur von Reeken die Forderungen nach *Erkennbarkeit der Fiktionalität* (2.), *Verzicht auf Personalisierungen, Stereotypen und Klischees* (3.) und *Anregungen zum Weiterfragen* (7.) an.³⁴³

Der Verein *Gemeinschaft zur Förderung von Kinder- und Jugendliteratur e. V.* bietet in seiner Publikation *Roter Elefant. Das Vergangene ist nicht tot! Kinder- und Jugendbücher zum Thema Faschismus/Nationalsozialismus. Ein Verzeichnis*³⁴⁴ ab S. 15 alphabetisch geordnet Empfehlungen für KJL zu Holocaust/Nationalsozialismus an, die bis zum Jahr 1990 publiziert wurden. Über die Website sind außerdem Rezensionen zu empfehlenswerter KJL abrufbar.³⁴⁵ Das *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)* bietet ebenfalls Buchrezensionen, sowie didaktische Hinweise zu (unter anderem) historischer KJL. Unter *Rezension/Lesemotivation* lassen sich die Bücher nach bestimmten Suchbegriffen sortieren, so etwa nach dem Unterrichtsfach, der Jahrgangsstufe oder und in welcher Weise das Buch als Klassenlektüre einsetzbar ist, etwa „themenspezifisch geeignet [...] in Auszügen geeignet [...] sehr gut als Klassenlektüre geeignet [...]“.³⁴⁶

³⁴² Rox-Helmer, *Jugendbücher im Geschichtsunterricht*, S. 49-55.

³⁴³ Vgl.: Rox-Helmer, *Jugendbücher im Geschichtsunterricht*, S. 49-55 und vgl.: von Reeken, *Das historische Jugendbuch*, S. 77-78.

³⁴⁴ *Roter Elefant, Arbeitskreis Kind, Bücher, Medien e.V.*, *Das Vergangene ist nicht tot! Kinder- und Jugendbücher zum Thema Faschismus/Nationalsozialismus. Ein Verzeichnis* (Bad Homburg 1990).

³⁴⁵ Vgl.: Kathrin Buchmann, Elena Philipp, Frank Schulz, Annette Wostrak, *Der rote Elefant. Kinder- und Jugendbuchempfehlungen*, online unter <https://www.der-rote-elefant.org/> (22.07.2025).

³⁴⁶ *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)*, *Buchbesprechungen: Literatur für Kinder, Jugendliche und (junge) Erwachsene*, online unter <https://www.lesen.bayern.de/buchbesprechungen/> (22.07.2025).

5.2 Unterrichtsplanungen *Malka Mai* (Mirjam Pressler, ²2001)

5.2.1 Über die Autorin

Mirjam Pressler, geboren am 18. Juni 1940 in Darmstadt, wuchs in einer Pflegefamilie sowie im Kinderheim auf. Ihre jüdische Abstammung erfuhr sie erst mit elf Jahren, als sie ein Internat besuchte. Sie studierte in Frankfurt am Main und in München Malerei und Sprachen, bevor sie für ein Jahr in einem Kibbuz in Israel lebte. Nach ihrer Rückkehr nach Deutschland arbeitete sie in verschiedenen Bereichen, im Jahr 1980 trat sie als Autorin und Übersetzerin die Selbstständigkeit an. 1980 erschien ihr erster Jugendroman *Bitterschokolade*.

Mirjam Pressler verfasste über 30 Bücher, über 300 Übersetzungen aus unter anderem dem Hebräischen, Niederländischen und Afrikaans, sowie eine Vielzahl an Hörbüchern. So übersetzte sie etwa die Tagebücher der Anne Frank aus dem Niederländischen ins Deutsche. Für ihr literarisches Schaffen erhielt Pressler viele Auszeichnungen, unter anderem *Das große Bundesverdienstkreuz 2018 für die Völkerverständigung insbesondere zwischen Israel und Deutschland* und die *Erinnerung an das nationalsozialistische Unrecht, den deutschen Jugendliteraturpreis* im Jahr 2010 oder 2002 den *deutschen Bücherpreis* (Kinderbuch) für *Malka Mai*. Im Jänner 2019 verstarb die Schriftstellerin und Übersetzerin in Landshut, Deutschland.³⁴⁷

5.2.2 Inhalt und Struktur

Das historische Kinder- und Jugendbuch *Malka Mai* stellt eine teilbiografische Erzählung dar, welche über die Erlebnisse der damals siebenjährigen jüdischen Malka während des Nationalsozialismus berichtet. Das Buch erschien 2001 im Gulliver-Programm des Verlags Beltz & Gelberg.³⁴⁸

Ausschlaggebend für das Verfassen des Romanes war die Bitte der realen Malka Mai, Pressler möge ihr Schicksal in einen Roman verfassen. Ihre Erinnerungen an die Torturen während der Flucht vor den Nationalsozialisten schrieb Mai zuvor für eine Gedenkstätte in Israel als kurzen Text nieder, Pressler füllte die vielen Lücken der Erinnerungsschilderungen durch akribische Recherche und Fiktion. Mai lebt heute in Tel Aviv, Israel.³⁴⁹

³⁴⁷ Vgl.: Marianne *Miemitz-Saleh*, Vita. In: Mirjam Pressler, online unter <https://www.mirjampressler.de/> (02.09.2024), vgl.: Karin *Richter*, Jana *Mikota*, Mirjam Pressler (1940-2019). Romane – Erzählungen – Übersetzungen. Biographische Daten- Literaturwissenschaftliche Analysen- Modelle für den Literaturunterricht. Anregungen für Universität, Schule und Studienseminare (Baltmannsweiler 2021), S. 19 und 31-32 und vgl.: Marianne *Miemitz-Saleh*, Meine Autorentätigkeit, online unter <https://www.mirjampressler.de/werk/> (17.07.2025).

³⁴⁸ Vgl.: *Pressler*, Malka Mai.

³⁴⁹ Vgl.: *Richter*, *Mikota*, Mirjam Pressler (1940-2019), S. 67 und vgl.: *Pressler*, Malka Mai, S. 323.

Malka lebt zu Beginn des Romans mit ihrer Mutter Hanna, einer Ärztin und ihrer 16-jährigen Schwester Minna in dem kleinen polnischen Ort Lawoczne, nahe der ungarischen Grenze. Als die Deutschen im Jahr 1943 auch hier mit den Deportationen der ansässigen jüdischen Bevölkerung beginnen, beschließt Hanna überstürzt mit ihren beiden Töchtern zu Fuß über die Karpaten nach Budapest zu fliehen. Malka erkrankt jedoch und Mutter und Schwester müssen sich von ihr trennen. Malka bleibt bei einer jüdischen Familie. Der Familienvater verspricht, sie Hanna und Minna nachzubringen, sobald das Kind wieder gesund genug ist. Mutter und Schwester schließen sich einer organisierten Flüchtlingsgruppe an, deren Ziel Budapest ist. Doch das Kind wird schon wenige Tage später von der Bauernfamilie, entgegen dem Abkommen des Vaters mit Malkas Mutter, weggebracht und ist nun, bis auf wenige Momente, auf sich allein gestellt. Sie durchlebt Gefangenschaften durch die ungarische und polnische Polizei, Zuflucht, Wärme und Liebe, wenn auch von kurzer Dauer, bei einer polnischen Familie und einer alten polnischen Frau, sowie lange Zeit in zwei verschiedenen jüdischen Ghettos. Dort schafft Malka es unter verschiedenen Überlebensstrategien, Weglaufen, Verstecken und dem Ausblenden von Gedanken an Wärme, Hunger und ihre Mutter, höchstens denkt sie noch an „Frau Doktor Mai“, drei „Aktionen“ der Deutschen zu entkommen, in denen die Ghettos geräumt werden, die Bewohner*innen (wieder) deportiert werden, bevor abermals neue Bewohner*innen kommen, um in den Ghettos zu leben. Schlussendlich reist Hanna von einem Ort nahe Budapest, wo sie, unter falscher polnisch-christlicher Identität lebend, als Ärztin arbeiten kann, zurück nach Polen, um Malka zu finden. Unter Hilfe der polnischen Familie, die Malka einige Zeit bei sich aufgenommen hatte, bevor das Verstecken Malkas für ihren Sohn mit Down-Syndrom zu gefährlich wurde, wird Malka, trotz großem Widerstand ihrerseits, zu Hanna in die polnischen Berge an der Grenze zu Ungarn gebracht, während Minna in Budapest auf eine Einreisebewilligung nach Erez- Israel wartet.³⁵⁰

Die Geschichte bewegt sich zeitlich zwischen der Flucht der Familie Mai im September 1943 und der Wiedervereinigung Malkas mit ihrer Mutter im März 1944. Das Ende des Romans stellt jedoch trotz Wiedervereinigung von Mutter und Tochter kein glückliches Ende dar, zu viele Probleme der Protagonistinnen bleiben ungelöst.³⁵¹

Steinlein zählt *Malka Mai* zu den sogenannten „harten“ kinderliterarischen Holocausterzählungen. Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass die kindlichen Protagonist*innen während der unterschiedlichen Arten der Bedrohungen durch den

³⁵⁰ Vgl.: Richter, Mikota, Mirjam Pressler (1940-2019), S. 22-23 und vgl.: Pressler, Malka Mai, S. 5-322.

³⁵¹ Vgl.: Steinlein, Geschichtserzählende KJL seit den 1990er- Jahren, S. 179.

Nationalsozialismus (Deportation, ...), im Gegensatz zu den sogenannten „weichen“ kinderliterarischen Holocausterzählungen, keinen oder nur zeitlich begrenzten Schutz durch Erwachsene erhalten und ihr Schicksal sich unmittelbar bei oder in Vernichtungsorten abspielt.³⁵²

*Der Roman vermittelt nicht nur detaillierte Einblicke in die historische und politische Situation jener Zeit, sondern er offenbart, wie selbst die Überlebenden nie wieder zu einem ‚normalen‘ Leben zurückfinden können und elementare Beziehungen gestört bleiben.*³⁵³

Die Erzählung wechselt zwischen zwei Erzählebenen, jeweils auf einige wenige Seiten beschränkt. Einer auktorialen Erzählung durch Malka und dann wieder durch ihre Mutter Hanna, sodass nicht nur die beiden Handlungsstränge, sondern auch die unterschiedlichen Gedanken und Gefühle Raum erhalten, gehört zu werden.³⁵⁴

[...] Pressler [verzichtet] auf jegliche pädagogisierende Handlungskonstruktion. Ein unvorstellbarer Alptraum wird vor den Lesern entwickelt, in dessen Mittelpunkt [...] ein kleines Mädchen aus wohlbehüteten Verhältnissen gerückt wird, das erst nach und nach und auch dann nie vollständig begreift, was da eigentlich mit ihm passiert, und das mit Instinkt und Glück um sein Überleben kämpfen muss.³⁵⁵

Von Reeken³⁵⁶ sowie Rox-Helmer³⁵⁷ führen eine Reihe von Kriterien an, die bei der Auswahl eines „guten“, adäquaten Kinder- und Jugendbuch unterstützen können.³⁵⁸ Im Folgenden soll anhand von vier der in Summe 16 Kriterien der beiden eine Analyse von *Malka Mai* vorgenommen werden. Die Auswahl der vier Kriterien lässt sich bei zwei mit dem Auffinden in beiden Kriterienkatalogen begründen (*Historische Triftigkeit/fachliche Qualität* und *Identifikationsangebote mit kritischer Distanz/Personifizierung von Geschichte*), die anderen beiden sind je nur bei von Reeken (*Erkennbarkeit der Fiktionalität*) und bei Rox-Helmer (*Literarische Qualität*) zu finden.

- Historische Triftigkeit³⁵⁹/fachliche Qualität³⁶⁰:

Rox-Helmer schreibt zu dem Kriterium *fachliche Qualität*: Es ist

[...] entscheidend, dass eine Erzählung tatsächlich in der Vergangenheit angesiedelt ist: dass das Handeln, Sprechen und Denken der Figuren historisiert sind, dass die Zeit eine konstitutive Rolle für die Handlung spielt und dass zeittypische Ereignisse Auswirkungen auf das Leben der Figuren haben. [...]

³⁵² Vgl.: Steinlein, Geschichtserzählende KJL seit den 1990er- Jahren, S. 184.

³⁵³ Vgl.: Richter, Mikota, Mirjam Pressler (1940-2019), S. 69.

³⁵⁴ Vgl.: Richter, Mikota, Mirjam Pressler (1940-2019), S. 67-68 und vgl.: Steinlein, Geschichtserzählende KJL seit den 1990er- Jahren, S. 179.

³⁵⁵ Steinlein, Geschichtserzählende KJL seit den 1990er- Jahren, S. 179.

³⁵⁶ Vgl.: von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 77-78.

³⁵⁷ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 49-60.

³⁵⁸ Vgl.: von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 77-78.

³⁵⁹ Vgl.: von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 77.

³⁶⁰ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 53-54.

Das bedeutet, dass trotz aller Fiktionalität die Handlung historisch triftig und das Thema sachlich korrekt dargestellt sein muss: Das Verhalten der Personen muss dem wahrscheinlichen Verhalten historischer Personen entsprechen, es dürfen keine falschen Modernisierungen vorgenommen sein, strukturelle Gegebenheiten der Zeit müssen berücksichtigt werden und Fakten müssen stimmen.³⁶¹

Malka Mai zeigt, ohne genaue Daten zu nennen, eine hohe historische Genauigkeit. Die Schilderungen von Entrechtung und Enteignung der jüdischen Bevölkerung (Polens)³⁶², von den Fluchtgründen und -Bedingungen jüdischer Familien³⁶³ entsprechen dem Stand der Forschung. So wird beispielsweise auf S. 9 davon erzählt, dass Hanna Mai ihre Lizenz als Kreisärztin verlor und nunmehr nur deswegen noch selten praktizierte, da sie die einzige Ärztin in einem Umkreis von vielen Kilometern war.

Auch von der Vertreibung der jüdischen Bevölkerung, die am Land lebte, um sie in den größeren Städten in Ghettos zusammenzufassen, ist in *Malka Mai* zu lesen, woraufhin Malka mit ihrer Mutter und Schwester vor der bevorstehenden *Aktion* aus ihrem Heimatort fliehen.³⁶⁴

Auch die Ghettos in den Städten werden mit ihrer Überfüllung und den regelmäßigen Aktionen dargestellt, Malka lebt für eine bestimmte Zeit in ihnen.³⁶⁵ Bei Hilberg ist hierzu zu lesen: „Man kam überein, die deutschsprachigen Gebiete Polens von Juden zu säubern, sowie die jüdische Landbevölkerung zu evakuieren und in Ghettos innerhalb der größeren Städte zusammenzufassen.“³⁶⁶

Auch die Beschreibung der illegalen Grenzübertritte³⁶⁷ und der Erfahrungen während der Flucht in *Malka Mai* zeigen ein hohes Maß an historischer Authentizität. Das Verhalten der Figuren – insbesondere der Mutter, die sich etwa in einer Extremsituation gezwungen sieht, ihre jüngere Tochter zurückzulassen³⁶⁸ – ist dabei psychologisch und historisch nachvollziehbar.³⁶⁹

- Identifikationsangebote mit kritischer Distanz³⁷⁰/Personifizierung von Geschichte³⁷¹

Malka (für ältere Leser*innen auch ihre 16-jährige Schwester Minna) stellt eine glaubwürdige Identifikationsfigur für junge Leser*innen dar. Ihre kindliche Perspektive, ihre Ängste,

³⁶¹ Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 53.

³⁶² Vgl.: Raul Hilberg, Die Vernichtung der europäischen Juden (Band 1, Frankfurt/M. 122016), S. 85.

³⁶³ Vgl.: Markus Nesselrodt, Dem Holocaust entkommen. Polnische Juden in der Sowjetunion, 1939-1946 (Europäisch-jüdische Studienbeiträge 44, Berlin/Boston 2019), S. 36-42.

³⁶⁴ Vgl.: Pressler, Malka Mai, S. 20.

³⁶⁵ Vgl. u.a.: Pressler, Malka Mai, S. 160-168 und S. 178-183.

³⁶⁶ Hilberg, Die Vernichtung der europäischen Juden, S. 201.

³⁶⁷ Vgl.: Pressler, Malka Mai, S. ab S. 20.

³⁶⁸ Vgl.: Pressler, Malka Mai, S. 94-97.

³⁶⁹ Vgl.: o. A., Lichtflecke: Frau sein im Holocaust. Mutterschaft. Einführung. In: Yad Vashem – Internationale Holocaust Gedenkstätte, online unter <https://www.yadvashem.org/yv/de/exhibitions/women-in-the-holocaust/motherhood/index.asp> (22.08.2025).

³⁷⁰ Vgl.: von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 77.

³⁷¹ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 55-56.

Hoffnungen und ihre Entwicklung während der Flucht beziehungsweise während der Zeit, in der sie auf sich allein gestellt ist, ermöglichen einen emotionalen Zugang zur Thematik - den Leiden und der Flucht jüdischer Kinder während des 2. Weltkrieges. Allerdings wird durch zentrale Erzählmomente, so etwa die Trennung von der Mutter³⁷² oder ihre Erfahrungen auf sich allein gestellt im Ghetto³⁷³, eine kritische Auseinandersetzung mit moralischen und existenziellen Entscheidungen angeregt. Leser*innen sind gefordert (empathisch) zu reagieren, ohne die Erzählung unreflektiert zu übernehmen.

- Erkennbarkeit der Fiktionalität³⁷⁴

Die Fiktionalität der Erzählung ist erkennbar. Zwar basiert das Werk auf historischen Ereignissen, die Handlung selbst ist jedoch literarisch gestaltet. Die Ich-Perspektive Malkas und die subjektiven Wahrnehmungen der Geschehnisse zeigen, dass es sich nicht um einen dokumentarischen Bericht handelt. Die Nachbemerkung der Autorin zu Ende des Buches ordnet die Erzählung nochmals in ihrer Fiktion und Historizität ein.³⁷⁵

- Literarische Qualität³⁷⁶

Das Kriterium der *literarischen Qualität* bei Rox-Helmer fordert, dass ein historisches KJL-Buch sprachlich- stilistisch anspruchsvoll, mit einer originellen Handlung, sowie Charakteren ist, sodass mit der Nutzung von KJL im Geschichtsunterricht auch „[...] die Erweiterung der literarischen Kompetenz und die Teilhabe an der Lesekultur [...] mitverfolgt [werden kann].“³⁷⁷

Malka Mai erfüllt diese Erwartungen durch eine klare, fast nüchterne Sprache, die ohne Pathos und Übertreibung auskommt, aber dennoch emotional tief wirkt. Pressler reduziert bewusst auf das Wesentliche. So ist in einer Buchrezension von *Die Zeit* zu lesen: „Ganz karg ist dieses Buch, überall ist eine Reduktion auf das Wesentliche am Werk, ganz reich ist dieses Buch, voller Blicke, Gesten und Bewegungen.“³⁷⁸ Auch *Der Tagesspiegel* schreibt:

Mit seltener Intensität erzählt Mirjam Pressler von einer verletzten Kindheit, den Strapazen der Flucht und dem Verhalten der Menschen in einer schwierigen Zeit. Mirjam Pressler hat die Gabe, das Schwere mit Poesie und Spannung auszusprechen, ohne es zu verharmlosen.³⁷⁹

³⁷² Vgl.: Pressler, Malka Mai, S. 96.

³⁷³ Vgl.: Pressler, Malka Mai, S. 160-246.

³⁷⁴ Vgl.: von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 77.

³⁷⁵ Vgl.: Pressler, Malka Mai, S. 323.

³⁷⁶ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 49-50.

³⁷⁷ Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 50.

³⁷⁸ *Die Zeit*, Presse-/Leserstimmen. In: *Verlagsgruppe BELTZ*, Malka Mai. Roman, online unter https://www.beltz.de/kinderbuch_jugendbuch/produkte/details/2282-malka-mai.html (14.08.2025).

³⁷⁹ *Der Tagesspiegel*, Presse-/Leserstimmen. In: *Verlagsgruppe BELTZ*, Malka Mai. Roman, online unter https://www.beltz.de/kinderbuch_jugendbuch/produkte/details/2282-malka-mai.html (14.08.2025).

Die parallel geführten Perspektiven, Malka auf der einen und ihrer Mutter Hanna auf der anderen Seite, erlauben eine vielschichtige Darstellung innerer Konflikte. Dabei werden traumatische Ereignisse und Erfahrungen jedoch nicht ausgeschmückt, sondern unaufdringlich und mit fast schon distanzierter Klarheit geschildert.

Zahlreiche renommierte Literaturauszeichnungen, wie etwa den *Deutscher Bücherpreis* (Jugendbuch) im Jahr 2002³⁸⁰ belegen, dass Presslers Werk auch als literarisch besonders hochwertig anerkannt wird.

5.2.3 Bereits existierende Unterrichtsplanungen – Ein Auszug

Der *Beltz Verlag* bietet über seine Website für *Malka Mai* Unterrichtsmaterialien, die für die Schulstufe 7-10 konzipiert wurden, für registrierte Benutzer*innen kostenfrei als Download an. Hier werden auf 36 Seiten Angaben zum Inhalt des Buches und zur Autorin geboten, eine Methodenauswahl, sowie Vorschläge für eine Unterrichtseinheit, bevor 15 Kopiervorlagen inklusive Seitenangaben zu den betreffenden Stellen im Buch und der dazu passenden Unterrichtsmethode zur Auswahl stehen.³⁸¹

Weitere Unterrichtsplanungen und –konzepte, inklusive 70 Unterrichtsmaterialien zur Kopie, können kostenpflichtig, ebenfalls über den *Beltz Verlag*, von Böhmman/Stang erworben werden.³⁸² Auch über den Cornelsen-Verlag kann Unterrichtsmaterial für die 4. Klasse der Sek.1 käuflich erworben werden.³⁸³

Richter/Mikota bieten in ihrer Publikation *Mirjam Pressler (1940-2019). Romane – Erzählungen – Übersetzungen. Biographische Daten - Literaturwissenschaftliche Analysen – Modelle für den Literaturunterricht. Anregungen für Universität, Schule und Studienseminare*³⁸⁴ für insgesamt acht der KJL-Bücher mit dem Schwerpunkt Holocaust Mirjam Presslers (sowie drei ihrer Übersetzungen) Überlegungen für die Nutzung im Schulunterricht, außerdem ausgearbeitetes Unterrichtsmaterial an. Für *Malka Mai* sind auf 14 Seiten Angaben zum Inhalt und der Sinnhaftigkeit der Thematisierung dieses Werkes im Unterricht, Zielsetzungen und didaktische Überlegungen sowie detaillierte Unterrichtsschritte

³⁸⁰ Vgl.: *Miemietz- Saleh*, Meine Autorentätigkeit.

³⁸¹ Vgl.: Marc *Böhmman*, *Malka Mai im Unterricht* (Weinheim/Basel 2006), S. 1-32.

³⁸² Vgl.: Marc *Böhmman*, Verena *Stang*, Klassenlektüre Mirjam Pressler: »Malka Mai« Analysen und Unterrichtsentwürfe für die Klassenstufen 6-10, online unter <https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/1744-klassenlektuere-mirjam-pressler-malka-mai.html> (21.04.2025).

³⁸³ Vgl.: Heike *Wehren-Zessin*, *Malka Mai. Mirjam Pressler. Deutschbuch. Kopiervorlagen*, online unter <https://www.cornelsen.de/produkte/deutschbuch-gymnasium-malka-mai-empfohlen-fuer-das-8-schuljahr-kopiervorlagen-9783060613113> (21.04.2025).

³⁸⁴ *Richter, Mikota*, *Mirjam Pressler (1940-2019)*, S. 22-23.

zu finden, das Arbeitsmaterial (Arbeitsblätter und PowerPoint-Präsentationen) lässt sich über die der Publikation beigelegte DVD abrufen.³⁸⁵

5.2.4 Unterrichtsplanungen

Wie bereits in Kapitel 4 ausgeführt, erfolgt hier nun die Darlegung zweier Unterrichtsplanungen für die 4. Klasse AHS zum Thema Holocaust/Nationalsozialismus in Verbindung mit dem historischen Kinder- und Jugendbuch *Malka Mai*. Jede Unterrichtsplanung ist für eine Einheit zu 50 Minuten Unterrichtszeit konzipiert und basiert auf den acht „Stichpunkte[n] zur Unterrichtsplanung aus fachdidaktischer Perspektive“.³⁸⁶

5.2.4.1 Unterrichtsplanung 1

- Auswahl und Begründung des Themas

Die Auseinandersetzung mit den Themen *Holocaust/Nationalsozialismus* ist im Lehrplan für das Unterrichtsfach *Geschichte und politische Bildung* der AHS für die 8. Schulstufe verankert.³⁸⁷ Eine Begründung zur Beschäftigung mit diesem KJL-Buch und dem *Warum* hierzu ist oberhalb in Kapitel 5 zu finden.

Für diese Unterrichtsplanung ist nur eine Beschäftigung mit Lektüreausschnitten, nicht mit dem gesamten Buch vorgesehen. Die geplante 50-Minuten-Einheit (50'-Einheit) ist zwar in einer Unterrichtsreihe zu den Themen *Holocaust/Nationalsozialismus* zu verorten, eine Auseinandersetzung mit dem Jugendbuch ist jedoch, hauptsächlich aus Zeitgründen, nur in dieser Einheit vorgesehen.

Die beiden Szenen, mit denen sich die Schüler*innen beschäftigen sollen und die als Ausgangspunkt für die weitere Auseinandersetzung mit den Themen *Flucht, familiäre Trennung während Kriegszeiten* und *Vertrauen* genutzt werden - Malka wird von ihrer Mutter und Schwester zurückgelassen, und Malka muss die Bauernfamilie verlassen - sind zentrale Wendepunkte des Romans. Sie markieren den Anfang von Malkas Odyssee und zeigen die Zerbrechlichkeit familiärer Bindungen in Zeiten von Krieg, Verfolgung und Flucht. Für Schüler*innen bietet dieser Abschnitt die Möglichkeit, die historische Erfahrung von jüdischen Kindern im Holocaust über eine literarische Figur methodisch zu erschließen und zugleich die Frage nach Vertrauen und Verantwortung, vor allem in Zeiten von Krieg und Flucht, in der Vergangenheit und Gegenwart zu reflektieren.

³⁸⁵ Vgl.: Richter, Mikota, Mirjam Pressler (1940-2019), S. 22-23.

³⁸⁶ Vgl.: Sauer, Geschichte unterrichten, S. 98.

³⁸⁷ Vgl.: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 20.08.2025.

Die historische Fragestellung zu dieser Unterrichtseinheit lautet:

„Wie kann die Darstellung von Flucht und familiärer Trennung in literarischen Werken wie *Malka Mai* genutzt werden, um das Schicksal jüdischer Kinder während des Holocaust zu verstehen und daraus Orientierung für die Bedeutung von Vertrauen und Verantwortung in der Gegenwart zu gewinnen?“

- Sachanalyse

Historischer Hintergrund: Unter den Bedingungen nationalsozialistischer Judenverfolgung mussten viele Familien auf der Flucht schmerzhaft Entscheidungen treffen. Kinder wurden von der Familie getrennt und zurückgelassen oder allein weggeschickt, um deren Überleben zu sichern.³⁸⁸

- Lernvoraussetzungen

(siehe Kapitel 4)

Es wird davon ausgegangen, dass sich die Klasse bereits eine Zeit lang mit den Themen Holocaust/Nationalsozialismus auseinandergesetzt hat und die Schüler*innen einen Großteil der Anwendungsbereiche des Lehrplans bereits kennengelernt haben („Anwendungsbereiche: [...] die Ideologie des Nationalsozialismus, [...] Holocaust/Shoah und Genozid (Formen des Antisemitismus und des Rassismus; Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus – Opfergruppen, industrieller Massenmord, NS-Euthanasie, Verbrechen der Wehrmacht; Perspektiven von Deserteuren, Opfern, Täterinnen und Tätern sowie Mitläuferinnen und Mitläufern)“³⁸⁹). Außerdem verfügen sie über eine entsprechende Lesekompetenz, benötigen aber sowohl methodische Unterstützung als auch Reflexionsangebote, um mit dem zu bearbeitenden Thema adäquat umzugehen.

- Lernziele

Historische Methodenkompetenz (Basisoperation: De-Konstruktion):

- Schüler*innen können die in *Malka Mai* dargestellten Erfahrungen jüdischer Kinder auf der Flucht während des Holocaust dekonstruieren, indem sie die vorgegebene Textstelle, die Malkas Schicksal exemplarisch darstellt, im Hinblick auf ihre historischen Hintergründe analysieren.

Historische Orientierungskompetenz (Kernkompetenz: Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens [Alterität]):

³⁸⁸ Vgl.: o. A., Lichtflecke: Frau sein im Holocaust. Mutterschaft.

³⁸⁹ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. Fassung vom 20.08.2025.

- Schüler*innen können über Vertrauen, Verantwortung und Flucht in Vergangenheit und Gegenwart reflektieren.
- Schüler*innen können Werturteile und Bezüge zur heutigen Lebenswelt herstellen.

- Materialien

- Textauszug *Malka Mai* (S. 94–97 und S. 101–109) als Buch oder Kopie des Buchs (benötigt in: Arbeits-, Sicherung- und Reflexionsphase 1)

Inhalt: Malka wird von ihrer Mutter und Schwester aufgrund ihrer Verletzungen/Erkrankung und den vor ihnen liegenden Strapazen der Grenzüberquerung nach Ungarn auf einem Bergbauernhof nahe der Grenze mit dem Versprechen zurückgelassen, dass sie von der Bauernfamilie gut versorgt wird und die Mutter sie bald zu sich holt. Doch schon nach wenigen Tagen wird sie aus Angst vor einer Razzia von der Bauernfamilie weggebracht - entgegen des Versprechens der Mutter gegenüber.

- Arbeitsblatt mit Leitfragen und Erwartungshorizont³⁹⁰ (benötigt in: Arbeitsphase 1, 2)
- Begleitmaterial: Bild eines Koffers³⁹¹ (benötigt in: Einstiegsphase)
- Tafel/Smartboard (benötigt in: Sicherung- und Reflexionsphase 1, 2, Abschlussphase)
- Schüler*innenhefte (benötigt in: Arbeitsphase 1, 2)

- Strukturierung und Methoden

- Einstiegsphase (5')

Gegenstandsbezogener Einstieg: Herzeigen eines Bildes von älteren Koffern, Sammlung von Vermutungen, was in den Koffern sein könnte und was sie allgemein symbolisieren.

Überleitung zum Thema Flucht: Was könnte hier in den Koffern sein und was symbolisieren sie dann?

- Arbeitsphase 1 (15')

Bearbeitung Arbeitsblatt Teil 1: Einzelarbeit in Lektüre und Heft

- Sicherung- und Reflexionsphase 1 (5')

Besprechen der Fragestellungen und Antworten im Plenum, Orientierung an

Erwartungshorizont; Nachfragen bei Unklarheiten ermutigen

- Arbeitsphase 2 (15')

Bearbeitung Arbeitsblatt Teil 2: Kleingruppenarbeit im Heft

- Sicherung- und Reflexionsphase 2:

³⁹⁰ Vgl.: Anhang, Kap. 9.1.1.1

³⁹¹ Vgl.: Anhang, Kap. 9.1.1.2

Besprechen der Fragestellungen und Antworten im Plenum, Orientierung an

Erwartungshorizont; Nachfragen bei Unklarheiten ermutigen

- Abschlussphase (5')

"Exit Ticket": Schüler*innen erhalten ein Stück Papier und sollen je einen Satz zu den Wörtern *Flucht* und *Vertrauen* in Bezug auf *Malka Mai* und *Krieg* niederschreiben. Diese Gedanken werden gesammelt und die Zettel auf der Tafel befestigt; Rückgriff hierauf in der nächsten Stunde möglich.

• Planungsübersicht

Name:	/
Schule:	/ (AHS)
Klasse:	/ (4. Klasse)
Datum:	/
Stunde:	/
Lehrer*in:	/
Thema der Unterrichtseinheit:	Erfahrungen jüdischer Kinder auf der Flucht während des Holocausts.
Lernziele:	Historische Methodenkompetenz (Kernkompetenz: De-Konstruktion): – Schüler*innen können die in <i>Malka Mai</i> dargestellten Erfahrungen jüdischer Kinder auf der Flucht während des Holocaust dekonstruieren, indem sie die vorgegebene Textstelle, die Malkas Schicksal exemplarisch darstellt, im Hinblick auf ihre historischen Hintergründe analysieren. Historische Orientierungskompetenz (Kernkompetenz: Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens [Alterität]): – Schüler*innen können über Vertrauen, Verantwortung und Flucht in Vergangenheit und Gegenwart reflektieren. – Schüler*innen können Werturteile und Bezüge zur heutigen Lebenswelt herstellen.
Kompetenzen:	FUER-Kompetenzmodell: historische Methoden- und Orientierungskompetenz

Phase	Zeit	Inhalt	L-SuS ³⁹² -Aktivität	Sozialform	Material/Methode	Kompetenzschwerpunkt
Einstiegsphase	5'	Herzeigen eines Bildes von Koffern, Sammlung von Vermutungen, was in den Koffern sein könnte und was sie allgemein symbolisieren. Überleitung zum Thema Flucht: was könnte hier in den Koffern sein und was symbolisieren sie dann?	Anregung der SuS zur Gesprächsbeteiligung durch L, Gespräch	Plenum	Bildimpuls (Abbildung Koffer) – Gegenstandsbezogener Einstieg	Hinleitung zu Methoden- und Orientierungskompetenz
Arbeitsphase 1	15'	Arbeitsblatt Teil 1: Einzelarbeit in Lektüre und Heft	L steht für Rückfragen zur Verfügung	Einzelarbeit	Arbeitsblatt, Lektüre/Kopien, Heft	Methodenkompetenz (De-Konstruktion)

³⁹² Lehrpersonen werden in den Planungsübersichten als L, Schüler*innen als SuS (Schüler und Schülerinnen) bezeichnet.

Sicherungs-, Reflexionsphase 1	5'	Besprechen der Fragestellungen und Antworten im Plenum, Orientierung an Erwartungshorizont	Gesprächsmoderation durch L L regt zur Nachfrage bei Unklarheiten an und zum Ergänzen, sollten wichtige Bestandteile der Antwort fehlen	Plenum	Arbeitsblatt, Lektüre/Kopien, Heft Tafel/Smartboard	(Methodenkompetenz (De-Konstruktion))
Arbeitsphase 2	15'	Arbeitsblatt Teil 2: Kleingruppenarbeit im Heft	L steht für Rückfragen zur Verfügung	Kleingruppenarbeit	Arbeitsblatt, Heft	Orientierungskompetenz
Sicherungs-, Reflexionsphase 2	5'	Gemeinsames Besprechen der Fragestellungen und Antworten im Plenum, Orientierung an Erwartungshorizont	Gesprächsmoderation durch L L regt zur Nachfrage bei Unklarheiten an und zum Ergänzen, sollten wichtige Bestandteile der Antwort fehlen	Plenum	Arbeitsblatt, Heft Tafel/Smartboard	(Orientierungskompetenz)
Abschlussphase	5'	SuS erhalten ein Stück Papier und sollen je einen Satz zu den Wörtern <i>Flucht</i> und <i>Vertrauen</i> in Bezug auf <i>Malka Mai</i> und <i>Krieg</i> niederschreiben. Diese Gedanken werden gesammelt und auf der Tafel befestigt. Rückgriff hierauf in der nächsten Stunde möglich.	L steht für Rückfragen zur Verfügung, Einsammeln der SuS-Aussagen	Einzelarbeit	1 Stück Papier/SuS, Tafelanschrift „Exit Ticket“,	Orientierungskompetenz

- Zusammenfassung/Präsentation/Festigung

Schüler*innen haben nach Abschluss der Unterrichtseinheit ein ausgearbeitetes Arbeitsblatt, welches Dank der beiden Sicherungsphasen auch ähnliche Ergebnisse bei allen aufweist.

In der kommenden Unterrichtseinheit können auf die schriftlichen Gedanken der Schüler*innen (Abschlussphase) nochmals zurückgegriffen und die erworbenen Kompetenzen zur Erarbeitung neuer historischer Fragestellungen genutzt werden.

5.2.4.2 Unterrichtsplanung 2

- Auswahl und Begründung des Themas

(siehe Kapitel 5.2.4.1 - Unterrichtsplanung 1 *Malka Mai*)

Die historische Fragestellung zu dieser Unterrichtseinheit lautet:

„Was erfahren wir aus dem Jugendbuch *Malka Mai* über das Leben in einem jüdischen Ghetto und die dort durchgeführten Deportationen? Welche historischen Fragen leiten wir daraus ab, um die beschriebenen Ereignisse in einen historischen Kontext einzuordnen?“

- Sachanalyse

Historischer Hintergrund: Das jüdische Leben im Ghetto bzw. das Ghetto selbst (Es war „[...] so konzipiert, dass es einem Maximum an Juden auf einem Minimum an Fläche [...] weniger als das Lebensnotwendige bot [...].“) ist in *Malka Mai* adäquat dargestellt.

- Lernvoraussetzungen

(siehe Kapitel 4 und siehe Kapitel 5.2.4.1 - Unterrichtsplanung 1 *Malka Mai*)

- Lernziele

Historische Fragekompetenz (Kernkompetenz: Eigene Fragen an Vergangenheit und Geschichte stellen können):

- Schüler*innen können eigene historische Fragen zu den in *Malka Mai* dargestellten Ereignissen des Ghettolebens und der Deportationen stellen.

Historische Sachkompetenz (Kernkompetenzen: Begriffskompetenz):

- Schüler*innen können fachspezifische Begriffe wie *Ghetto* und *Deportation* definieren und in einen historischen Kontext einordnen.
- Schüler*innen können die gewonnenen Erkenntnisse aus *Malka Mai* zu einem kohärenten, strukturierten historischen Bild zusammenfügen.

- Materialien

- Textauszug *Malka Mai* (S. 164-168, S. 178-183 und S. 187-196), als Buch oder Kopie des Buchs (benötigt in: Arbeitsphase 1, 2).

Inhalt: Als die Deutschen mit Lautsprechern ins Ghetto einfahren und eine Aktion durchgeführt wird, darf sich Malka nicht bei der Familie Goldfaden verstecken, kann sich aber in einem Kellerverschlag hinter Kohle verkriechen. Nach einiger Zeit verlässt sie ihr Versteck, es wird viel geschossen und schafft es auf die arische Seite zu laufen, wo sie von einer alten Dame für ein paar Tage aufgenommen wird. Als sie von dieser wieder ins Ghetto zurückgebracht wird („Jetzt kannst du wieder nach Hause“, sagt Ciotka. „Es ist vorbei, im

Ghetto herrscht wieder Ruhe.““) ist dieses bis auf ein paar wenige Kinder leer, auch die Familie Goldfaden ist nicht in ihrem Versteck. Malka bekommt von den Buben den Rat, sich einfach in den leerstehenden Wohnungen Essen zu holen, was sie, zusammen mit neuer, zusätzlicher Kleidung, auch macht, bevor einige Tage später plötzlich wieder viele neue Bewohner*innen ins Ghetto kommen und in die Wohnungen ziehen. Niemand hat einen Platz für Malka.

- Tafel/Whiteboard für die gemeinsame Erarbeitung von Begriffsdefinitionen und die Sammlung von Fragen.
 - Schüler*innenhefte (benötigt in: Arbeitsphase 2, Sicherung- und Reflexionsphase)
 - Tafel/Smartboard (benötigt in: Sicherung- und Reflexionsphase)
 - Ausdruck von Definitionen aus Fachlexika → Erwartungshorizont für die Lehrkraft (benötigt in: Sicherung- und Reflexionsphase)³⁹³
- Strukturierung und Methoden
 - Einstiegsphase (5')

Impulsgesteuertes Gespräch im Plenum: Die Lehrperson fragt die Schüler*innen, was sie von Malka Mais Flucht bisher noch Erinnerung haben. Die Frage „Was wissen wir über Malka und ihre Geschichte?“ dient als Einstieg, um das Vorwissen zu aktivieren.

- Arbeitsphase 1 (15')

Lese-Detektiv*innen: Schüler*innen lesen still die Textabschnitte aus dem Buch (S. 164-168, S. 178-196). Ihre Aufgabe ist es, mit einem Marker oder Stift „Spuren“ zu finden, die auf die Lebensbedingungen im Ghetto und die Deportationen hinweisen. Sie sollen Wörter, Sätze oder ganze Passagen markieren, die ihnen besonders ins Auge stechen, Verwirrung stiften oder Gefühle auslösen.

- Arbeitsphase 2 (15')

Fragen-Werkstatt: In Partner*innenarbeit diskutieren Schüler*innen ihre markierten „Spuren“. Gemeinsames Formulieren von mind. 5 „W-Fragen“ (Wer, Was, Wann, Warum, Wie,) an den Text und seinen Inhalt auf dem Arbeitsblatt. Beispiele hierfür: „Warum wurden die Menschen ins Ghetto gebracht?“ oder „Wie waren die Deportationen organisiert?“.

- Sicherungs- und Vertiefungsphase (10')

Vorstellung der wichtigsten Fragen im Plenum. Die Lehrperson sammelt die Fragen an der Tafel oder auf einem großen Plakat, Erstellung einer gemeinsamen „Fragendatenbank“.

Gemeinsame Diskussion, welche Fragen mit den Textstellen beantwortet werden können und

³⁹³ Vgl.: Anhang, Kap. 9.1.2.1

welche weitere Recherche erfordern. Aus den markierten „Spuren“ erarbeiten die Schüler*innen nun in einer gemeinsamen Diskussion die Definitionen der Begriffe *Ghetto* und *Deportationen*. Vergleich dieser mit Definitionen aus Fachlexika (Orientierung an Erwartungshorizont).

- Abschlussphase (5')

Kurzer Ausblick auf die nächste Stunde, dort dienen gesammelte Fragen und die erarbeiteten Begriffe als Grundlage für die Weiterarbeit.

- Planungsübersicht

Name:	/
Schule:	/ (AHS)
Klasse:	/ (4. Klasse)
Datum:	/
Stunde:	/
Lehrer*in:	/
Thema der Unterrichtseinheit:	Ghettoleben und Deportationen – Lebenswelt von jüdischen Kindern im Ghetto im Nationalsozialismus anhand historischer Jugendbuchliteratur
Lernziele:	Historische Fragekompetenz (Kernkompetenz: Eigene Fragen an Vergangenheit und Geschichte stellen können): – Schüler*innen können eigene historische Fragen zu den in Malka Mai dargestellten Ereignissen des Ghettolebens und der Deportationen stellen, die über die reine Inhaltswiedergabe hinausgehen. Historische Sachkompetenz (Kernkompetenz: Begriffskompetenz): – Schüler*innen können fachspezifische Begriffe wie <i>Ghetto</i> und <i>Deportation</i> definieren und in einen historischen Kontext einordnen. – Schüler*innen können die gewonnenen Erkenntnisse aus dem Buch zu einem kohärenten, strukturierten historischen Bild zusammenfügen.
Kompetenzen:	FUER-Kompetenzmodell: historische Frage- und Sachkompetenz

Phase	Zeit	Inhalt	L-SuS-Aktivität	Sozialform	Material/Methode	Kompetenzschwerpunkt
Einstiegsphase	5'	L fragt SuS, was sie von Malka Mais Flucht bisher noch Erinnerung haben.	Anregung der SuS zur Gesprächsbeteiligung durch L Gespräch	Plenum	/	Hinleitung zu Frage- und Sachkompetenz
Arbeitsphase 1	15'	Stilles Lesen der Textabschnitte, Markierung der Passagen, die besonders wichtig oder unklar erscheinen.	L steht für Rückfragen zur Verfügung	Einzelarbeit	Lektüre/Kopien Lese-detektiv*innen	(Fragekompetenz)

Arbeitsphase 2	15'	SuS diskutieren ihre markierten „Spuren“. Gemeinsames Formulieren von mind. 5 „W-Fragen“ (Wer, Was, Wann, Warum, Wie) an den Text und seinen Inhalt. Notierung in Heft.	L steht für Rückfragen zur Verfügung	Partner*innenarbeit	Lektüre/Kopien, Heft Fragenwerkstatt	Fragekompetenz
Sicherungs-, Reflexionsphase	10'	Vorstellung der wichtigsten Fragen der Teams im Plenum. Sammlung der Fragen an der Tafel. Gemeinsame Diskussion, welche Fragen mit den Textstellen beantwortet werden können. Welche brauchen weitere Recherche? Dann gemeinsame Definition der Begriffe <i>Ghetto</i> , <i>Deportation</i> . Im Anschluss Vergleich dieser mit Definitionen aus Fachlexika. Notation der passendsten Definitionen (eigene & fachwissenschaftliche), Orientierung an Erwartungshorizont	Gesprächsmoderation durch L L regt zur Nachfrage bei Unklarheiten an und zum Ergänzen, sollten wichtige Bestandteile der Antwort fehlen	Plenum	Tafel/Smartboard, Ausdruck von Definitionen aus Fachlexika, Heft	(Fragekompetenz) Sachkompetenz
Abschlussphase	5'	Ausblick auf die nächste Stunde. Hier sind die gesammelten Fragen (und Antwortversuche) und die Begriffsdefinitionen Grundlage für die Weiterarbeit.	L spricht, SuS hören zu	Frontalunterricht, Monolog L	/	(Frage-, Sachkompetenz)

- Zusammenfassung/Präsentation/Festigung

Schüler*innen haben sich nach Abschluss der Unterrichtseinheit in ihrem Heft je zwei Definitionen (eigene und fachwissenschaftliche) der Begriffe *Ghetto* und *Deportation* notiert und sich außerdem Dank der Arbeits- und Sicherungsphasen intensiv mit den Erlebnissen Malkas im Ghetto und eigenen Fragestellungen an diese auseinandergesetzt.

In der kommenden Unterrichtseinheit wird auf die gesammelten Fragen und Begriffsdefinitionen der Schüler*innen nochmals zurückgegriffen und die erworbenen Kompetenzen zur Erarbeitung neuer historischer Fragestellungen genutzt.

5.3 Unterrichtsplanungen *Lauf, Junge, Lauf* (Uri Orlev, 2004)

5.3.1 Über den Autor

Uri Orlev wurde am 24.02.1931 mit dem Namen Jerzy Henryk Orłowski als Sohn jüdischer Eltern in Warschau geboren³⁹⁴ und gilt als einer der bekanntesten jüdische Kinder- und Jugendbuchautoren.³⁹⁵

Sein Vater war Arzt und geriet als Offizier der polnischen Armee in Russland in Gefangenschaft, seine Mutter Chemikerin und wurde von deutschen Soldaten ermordet. Orlev verbrachte einen Teil seiner Kindheit im Warschauer Ghetto. Sein Bruder und er wurden dort einige Zeit nach Kriegsbeginn von seiner Tante herausgeschmuggelt und von polnischen Familien versteckt. 1943 wurden seine Tante, sein Bruder und er jedoch entdeckt und in das Konzentrationslager Bergen-Belsen deportiert, in welchem sie zwei Jahre lang inhaftiert waren. Nach der Befreiung wanderte er in das damals noch nicht gegründete Israel aus.³⁹⁶ Orlev verfasste über 30 Kinder- und Jugendbücher, welche unter anderem seine Kindheit im Nationalsozialismus beziehungsweise jene von anderen thematisieren. Unter anderem erschienen von ihm *Die Bleisoldaten* (1999), *Das Sandspiel* (1994) oder *Lauf, Junge, Lauf* (2002). Außerdem war Orlev als Übersetzer tätig und verfasste Drehbücher.

Uri Orlev starb 2022 im Alter von 91 Jahren. Für seine Werke, die in viele Sprachen übersetzt wurden, wurde er mit einer Vielzahl an Literaturpreisen ausgezeichnet.³⁹⁷

Schüler*innen sollten, werden Orlevs KJL-Bücher im Unterricht eingesetzt, Vorinformationen zur polnischen Geschichte und zum Nationalsozialismus in Polen geboten werden. Die Bücher sollten nicht als Einstieg oder Informationsmaterial in das Thema Holocaust/Nationalsozialismus gewählt werden, sie bieten aber unter anderem die Möglichkeit zur Erweiterung und Übernahme einer kindlichen nicht-deutschen Perspektive während dieser Zeit.³⁹⁸

³⁹⁴ Vgl.: Anna Stocker, Daniel Rozenga, Interview mit dem Überlebenden und Autor Uri Orlev. In: Vad Vashem. Internationale Holocaust Gedenkstätte, online unter <https://www.yadvashem.org/de/education/educational-materials/interviews/uri-orlev.html> (05.08.2025).

³⁹⁵ Vgl.: Gottfried Kößler, Monica Kingreen, Rezensionen. Kinder- und Jugendliteratur zur jüdischen Geschichte. In: Geschichte lernen 152 (2013), S. 62.

³⁹⁶ Vgl.: Mona Helfert, „Lauf, Junge, lauf“ im Unterricht. Lehrerhandreichung zum Jugendroman von Uri Orlev. (Lesen – Verstehen – Lernen. Materialien für einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht, Weinheim/Basel 2011), S. 10.

³⁹⁷ Vgl.: o. A., Uri Orlev. In: The Israeli Institute for Hebrew Literature, online unter <https://www.ithl.org.il/writer/uri-orlev/> (02.09.2024), vgl.: Stocker, Rozenga, Interview mit dem Überlebenden und Autor Uri Orlev und vgl.: Orlev, Lauf, Junge, lauf, S. 229.

³⁹⁸ Vgl.: Kößler, Kingreen, Rezensionen. Kinder- und Jugendliteratur zur jüdischen Geschichte, S. 62.

5.3.2 Inhalt und Struktur

Das Jugendbuch *Lauf, Junge, Lauf* erschien 2002³⁹⁹ und erzählt auf etwas mehr als 230 Seiten die teilbiografische Geschichte des Juden Yoram Fridman, der es während der Zeit des Nationalsozialismus als Kind schafft aus dem Warschauer Ghetto zu fliehen.⁴⁰⁰

Das Buch wurde 2004 von Mirjam Pressler aus dem Hebräischen ins Deutsche übersetzt⁴⁰¹ und 2005 für den deutschen Jugendliteraturpreis nominiert. 2013 wurde es durch den Oskarpreisgekrönten deutschen Regisseur Pepe Danquart verfilmt.⁴⁰²

Orlev traf den echten Joram Friedman, nachdem ihm erzählt worden war, dass die Geschichte Friedmans über seine Kindheit im Nationalsozialismus, die Deportation seiner Familie in das Warschauer Ghetto und das unmenschliche Leben dort, hörenswert sei und als Ausgang für eines seiner Bücher genutzt werden könnte. Friedman hatte bereits zuvor seine Geschichte an vielen Orten erzählt, etwa in Schulen oder Militärstützpunkten.

Während des Gesprächs machte sich Orlev Notizen, welche er in den nächsten Monaten literarisch verarbeitete. Im Zuge des Schreibprozesses hielt Orlev immer wieder Rücksprache mit Friedman.⁴⁰³

Die Geschichte setzt ein, als Sruлик, der damals siebenjährige polnisch-jüdische Protagonist, zusammen mit seinen Eltern aus dem Warschauer Ghetto zu fliehen versucht. Doch die Flucht missglückt. Sruлик und seine Mutter werden zurück ins Ghetto gebracht, der Vater bleibt verschwunden.

Sruлик ist nun mit seiner Mutter regelmäßig im Ghetto unterwegs, um in Mistkübeln nach Essensresten zu suchen, da die Rationen der Lebensmittelkarten nicht zum Überleben ausreichen. Eines Tages steigt Sruлик aus einem der Mistkübel, nur um zu entdecken, dass seine Mutter verschwunden ist.⁴⁰⁴

Bald wird Sruлик in eine Kinderbande aufgenommen, doch als eine Aktion im Ghetto stattfindet und die Buben auf die deutsche Seite flüchten wollen, wird Sruлик als einziger von einem Bauern vor der Polizei gerettet. Dieser bringt ihn auf seinem Pferd aus der Stadt heraus zu einem Dorf, wo Sruлик jedoch absteigen muss.⁴⁰⁵

³⁹⁹ Vgl.: Klaus Brill, Holocaust-Film "Lauf, Junge, lauf". Kind in Zeiten des Krieges. In: Süddeutsche Zeitung (10.01.2024), online unter <https://www.sueddeutsche.de/kultur/holocaust-film-lauf-junge-lauf-kind-in-zeiten-des-krieges-1.1859716> (05.08.2025).

⁴⁰⁰ Vgl.: Richter, Mikota, Mirjam Pressler (1940-2019), S. 259.

⁴⁰¹ Vgl.: Jagdschian, Travelling memories, S. 23.

⁴⁰² Vgl.: Richter, Mikota, Mirjam Pressler (1940-2019), S. 262.

⁴⁰³ Vgl.: Stocker, Rozenga, Interview mit dem Überlebenden und Autor Uri Orlev und vgl.: Richter, Mikota, Mirjam Pressler (1940-2019), S. 259.

⁴⁰⁴ Vgl.: Orlev, Lauf, Junge, lauf, S. 7-13.

⁴⁰⁵ Vgl.: Orlev, Lauf, Junge, lauf, S. 14-30.

An der Dorfgrenze stößt Sruлик zu einer Gruppe jüdischer Waisenkinder, die ihn abermals aufnehmen. Doch als einige Tage später im Wald, in dem sie sich hauptsächlich aufhielten, Schüsse fallen, fliehen alle und verlieren sich. Sruлик verbringt erst einige Tage allein im Wald und sucht dann Zuflucht und Nahrung bei einer Bauernfamilie. Doch der Mann sperrt ihn in einen Schuppen ein, als er mit seinem Motorrad wegfährt, befreit ihn die Frau mit den Worten „Lauf, Junge, lauf“.⁴⁰⁶

Nun verbringt Sruлик einige Zeit allein im Wald und lernt dort mit und von der Natur zu leben. Als ihn eines Tages ein Mann entdeckt, bringt er ihn zu seiner Schwester, damit ihr Sruлик, der sich dem Mann und seiner Schwester gegenüber *Jurek* nennt, auf dem Bauernhof, vor allem aber mit den Weidetieren als Hirtenjunge hilft.⁴⁰⁷ Bei der Bäuerin geht es Sruлик gut und er bleibt gerne bei ihr. Eines Tages kommt jedoch ein Auto mit deutschen Soldaten, die von den Bauernhöfen Tiere holen. Als sie die Bäuerin nach dem jüdischen Jungen fragen, den sie versteckt hält, flieht Sruлик in einem unbeobachteten Moment aus seinem Versteck. Doch seine Flucht wird von den deutschen Soldaten erkannt und sie verfolgen ihn mit ihrem Auto. Auf einem Erdäpfelfeld, aus dem er sich vor den Soldaten versteckt, entdeckt Sruлик einen ausgezehrtten Mann. Dieser stellt sich als sein Vater heraus. Er rät ihm, sich einen polnischen Namen zuzulegen - Jurek Staniak -, immer bei den Armen Zuflucht zu suchen, die Gewohnheiten der polnischen Christen anzunehmen und alles aus seinem früheren Leben zu vergessen, außer, dass er Jude ist. Sein Vater opfert für Sruлик sein Leben, läuft gut erkennbar vor den deutschen Soldaten davon, sodass sein Sohn fliehen kann.⁴⁰⁸

Nachdem Sruлик lange Zeit im Wald lebt, kommt der Winter und mit ihm die Kälte. Er wird krank, wird jedoch von der schönsten Frau, die Sruлик je gesehen hat, gesund gepflegt. Sie ist es auch, die ihm die Riten der christlichen Religion beibringt und mit ihm eine erfundene Lebensgeschichte einstudiert, wodurch ihm später immer wieder fremde Türen geöffnet werden und Arbeit beziehungsweise Nahrung angeboten wird. Er muss weiterziehen, findet Unterkunft und Arbeit bei polnischen Bauern, doch nach einiger Zeit muss er sowohl von der ersten, als auch von der zweiten Familie fliehen.⁴⁰⁹

Eines Tages wird Sruлик zur Gestapo gebracht, er flieht von dort, wird aber abermals hingebracht und bleibt dann als Diener des Gestapo-Offiziers dort. Dieser bringt ihn zu seiner Freundin, einer deutschstämmigen Polin, die mit der Gestapo zusammenarbeitet, die Sruлик auf ihrem großen Hof arbeiten lässt. Doch Sruлик verletzt sich eines Tages schwer an einer

⁴⁰⁶ Vgl.: *Orlev*, Lauf, Junge, lauf, S. 31-54.

⁴⁰⁷ Vgl.: *Orlev*, Lauf, Junge, lauf, S. 55-67.

⁴⁰⁸ Vgl.: *Orlev*, Lauf, Junge, lauf, S. 68-85.

⁴⁰⁹ Vgl.: *Orlev*, Lauf, Junge, lauf, S. 86-120 und vgl.: *Richter, Mikota*, Mirjam Pressler (1940-2019), S. 260.

Mühle und verletzt sich am Arm schwer. Da sich der Arzt im Krankenhaus weigert, einen jüdischen Jungen zu behandeln, muss ihm Tage später der Arm von einem anderen Arzt abgenommen werden, der ihm so das Leben rettet. Als er später auf den Hof zurückkehren kann, muss er diesen bald darauf auch verlassen, ein einarmiger Jude, von dem die Gestapo wusste, konnte nicht am Hof behalten werden.⁴¹⁰

Srulik, der sich seit dem Treffen und dem Gespräch mit seinem Vater nur noch Jurek nennt, wird von einem deutschen Soldaten in seinem Versteck in einem Bunker aufgenommen und findet später Zuflucht und Arbeit bei mehreren polnischen Familien und bei russischen Soldaten, die zu Kriegsende nach Berlin unterwegs sind. Schlussendlich bleibt er bei einer polnischen Familie, von der aus er nach Kriegsende von einigen jüdischen Überlebenden besucht wird, die ihn zu sich holen oder gar adoptieren wollen. Jurek ist nie einverstanden und auch als er gewaltsam in ein jüdisches Waisenhaus gebracht wird, braucht es einige Anläufe beziehungsweise Ausbrüche, bis er freiwillig dort bleibt. Schlussendlich wird ihm geholfen seine alte, jüdische Identität wiederzufinden.⁴¹¹

Die Geschichte spielt ab dem Jahr 1942, als der Fluchtversuch der Familie aus dem Ghetto scheitert, bis über das Kriegsende 1945 hinaus.

Das Buch endet mit einem Nachwort des Autors, in dem das weitere Leben Jureks beschrieben wird. Er behält den „neuen“ Vornamen, nimmt aber seinen Nachnamen Friedman wieder an. Er holt die Schule nach und studiert in Polen. Nach einigen antisemitischen Angriffen zieht er nach Israel und nimmt dort den Vornamen Joram an. Er wird Lehrer, hat zwei Kinder und erzählt die Geschichte seiner Kindheit - unter anderem auch Uri Orlev, der daraus dieses KJL-Buch verfasst.⁴¹²

Die Geschichte erzählt von dem Horror des 2. Weltkriegs, von dem Schicksal eines polnisch-jüdischen Kindes, das auf sich allein gestellt ist- jedoch ohne mit dem Finger auf ein konkretes Feindbild zu zeigen.⁴¹³ Srulik/Jurek wird sowohl von christlichen Pol*innen geholfen, wie ihm auch Hilfe verweigert wird, etwa von einem Arzt oder polnischen Familien, die ihn vertreiben. Ihm wird Menschlichkeit von einem deutschen Soldaten, Werner, gezeigt, muss aber auch in ständiger Angst vor eben diesen Soldaten leben.⁴¹⁴

⁴¹⁰ Vgl.: Orlev, Lauf, Junge, lauf, S. 121-140.

⁴¹¹ Vgl.: Orlev, Lauf, Junge, lauf, S. 141-224

⁴¹² Vgl.: Orlev, Lauf, Junge, lauf, S. 225-227.

⁴¹³ Vgl.: o. A., Uri Orlev: Lauf, Junge, lauf. Besprechung. In: #lesen.bayern, online unter <https://www.lesen.bayern.de/9783407741073/> (11.08.2025).

⁴¹⁴ o. A., Uri Orlev: Lauf, Junge, lauf und vgl.: Richter, Mikota, Mirjam Pressler (1940-2019), S. 260.

Wie auch in Kapitel 5.2.2 für *Malka Mai*, soll nun auch für *Lauf, Junge, lauf* anhand von ausgewählten vier der insgesamt 16 Kriterien von Reekens⁴¹⁵ und Rox-Helmer⁴¹⁶ für „gute“ Kinder- und Jugendliteratur die Qualifizierung dieses Jugendbuches für den Einsatz im Unterricht dargelegt werden.

Abermals lässt sich die Auswahl dieser vier Kriterien damit begründen, dass zwei davon in beiden Kriterienkatalogen zu finden sind (*Historische Triftigkeit/fachliche Qualität* und *Lesegenuss*), die anderen beiden je nur bei von Reeken (*Verzicht auf Personalisierungen, Stereotypen und Klischees*) und bei Rox-Helmer (*Brücke zur Freizeitliteratur*).

- Historische Triftigkeit⁴¹⁷/fachliche Qualität⁴¹⁸:

Wie bereits oberhalb dargelegt, basiert das Buch auf wahren Begebenheiten. Es erzählt von den Erlebnissen des polnisch- jüdischen Jungen Sruлик/Jurek, später Yoram Friedman während des Nationalsozialismus von 1942 und seiner Flucht aus dem Warschauer Ghetto bis nach Kriegsende.⁴¹⁹ Auch Orte, wie das Warschauer Ghetto oder die Stadt Błonie werden akkurat abgebildet.

Die dargestellten Überlebensstrategien Sruлиks spiegeln die Not der Zeit wider. Das Verhalten des Jungen – Umherziehen von Ort zu Ort, Suche von Zufluchtsorten in Wäldern und der Natur, Furcht vor Entdeckung durch deutsche Soldaten und Verbündete, Misstrauen gegenüber Fremden, Annahme einer neuen Identität, ... – sind den Zeitzeug*innenberichten von jüdischen Waisenkindern, die sich allein im besetzten Polen überleben mussten, ähnlich.⁴²⁰

- Lesegenuss⁴²¹

Der Versuch der Beantwortung der Frage nach dem Zutreffen dieses Kriteriums ist schwierig, da Kinder/Jugendliche unterschiedlich sind und damit auch ihre Interessensgebiete, was ihnen gefällt, was sie fasziniert, was ihnen nicht gefällt, ... unterschiedlich ist.

Dennoch lässt sich festhalten, dass Orlev die Geschichte Sruлиks in einer Weise erzählt, die historische Authentizität mit narrativer Spannung verbindet. Die episodische Struktur und der

⁴¹⁵ Vgl.: von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 77-78.

⁴¹⁶ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 49-60.

⁴¹⁷ Vgl.: von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 77.

⁴¹⁸ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 53-54.

⁴¹⁹ Vgl.: o. A., Uri Orlev: Lauf, Junge, lauf. In: Arbeitsstelle Holocaustliteratur. Geschichte(n) bewahren, erforschen, vermitteln, online unter <https://www.holocaustliteratur.de/deutsch/Uri-Orlev-Lauf-Junge-lauf/> (12.08.2025) und vgl.: Orlev, Lauf, Junge, lauf, S. 5.

⁴²⁰ Vgl.: o. A., Uri Orlev: Lauf, Junge, lauf und Elisabeth Kohlhaas, Das Überleben jüdischer Kinder im besetzten Polen. Interviewprotokolle aus der frühen Nachkriegszeit. In: *Medaon – Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung* 9 (2015), online unter http://www.medaon.de/pdf/medaon_16_Kohlhaas.pdf (22.08.2025), S. 3 und S. 5- 6.

⁴²¹ Vgl.: von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 78 und vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 56-57.

häufige Ortswechsel sorgen etwa dafür, dass Lesenden von der Geschichte „gefesselt werden“ können. Die kindliche Perspektive Sruik ermöglicht eine emotionale Identifikation, die das Leseerlebnis intensiviert. Die Integration von gelegentlichen Hoffnungsmomenten und menschlicher Wärme vermögen es den ernsten Stoff immer wieder emotional abzufedern und so den Lesefluss zu unterstützen. Die klare, altersgerechte Sprache und der moderate Umfang verhindern Überforderung und sichern damit die von von Reeken geforderte Lesefreude.

- Verzicht auf Personalisierungen, Stereotypen und Klischees⁴²²

Orlev schildert die einzelnen Personen in der Erzählung differenziert, anstatt sie pauschal als „gut“ oder „böse“ darzustellen. So helfen Skruk etwa mal polnische Bauern aus Mitgefühl und Menschlichkeit, andere Male liefern sie ihn in der Aussicht auf eine Belohnung bei deutschen Soldaten aus. Ein polnischer Arzt verweigert ihm die Hilfeleistung, andererseits erlebt er von dem deutschen Soldaten Werner Unterstützung.⁴²³ Durch diese individuellen Beschreibungen rutscht Orlev nie in eindimensionale Klischees ab. Damit verhindert der Text pauschale Zuschreibungen und lädt zur konkreten Einzelfallbetrachtung ein.

- Brücke zur Freizeitliteratur⁴²⁴

Das von Rox-Helmer formulierte Kriterium *Brücke zur Freizeitliteratur* beschreibt, dass Schullektüren so gewählt sein sollten, dass sie „[...] eine Verbindung zwischen dem Lesen für die Schule und dem in der Freizeit schaffen [...] und Anregungen zum Lesen außerhalb der Schule geben.“⁴²⁵ Uri Orlevs *Lauf, Junge* erfüllt diese Anforderungen. Durch die kindliche Perspektive Sruiks und die episodisch aufgebaute Fluchtgeschichte erinnert die Erzählweise an Abenteuerliteratur. Gleichzeitig wird der historische Kontext des Nationalsozialismus authentisch und ohne belehrenden Tonfall vermittelt, wodurch die Thematik für die Zielgruppe zugänglich bleibt. Die Möglichkeit der emotionalen Identifikation mit Sruik und das Eintauchen in seine Gefühls- und Erfahrungswelt können bei den Lesenden ein nachhaltiges Interesse an ähnlicher Literatur hervorrufen, etwa an weiteren Werken des Autors oder thematisch verwandten Jugendromanen.

5.3.3 Bereits existierende Unterrichtsplanungen – Ein Auszug

In der Publikation Mirjam Pressler (1940-2019). *Romane – Erzählungen – Übersetzungen. Biographische Daten - Literaturwissenschaftliche Analysen - Modelle für den Literaturunterricht. Anregungen für Universität, Schule und Studienseminare*⁴²⁶ von

⁴²² Vgl.: von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 77-78.

⁴²³ Vgl.: Orlev, Lauf, Junge, lauf, S. 53-134.

⁴²⁴ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 50.

⁴²⁵ Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 50.

⁴²⁶ Richter, Mikota, Mirjam Pressler (1940-2019).

Richter/Mikota sind neben Unterrichtsmodellen und didaktischen Überlegungen für Mirjam Presslers eigene Texte auch ebensolche für einige ihrer Übersetzungen. So wurden auch für *Lauf, Junge, Lauf* von Uri Orlev, übersetzt von Mirjam Pressler, auf zehn Seiten eine Kurzfassung des Inhaltes, mögliche Zielsetzungen und didaktische Überlegungen sowie detaillierte Unterrichtsschritte für den Einsatz in der 6. Schulstufe formuliert. Filmbilder zum Einsatz im Unterricht sind der der Publikation beiliegenden CD zu entnehmen.⁴²⁷

Auch der *Beltz Verlag* bietet, genauso wie für *Malka Mai*, über seine Website eine kostenfreie Handreichung für Lehrpersonen als PDF zum Download an. Diese umfasst ebenfalls 36 Seiten, auf denen Informationsblätter zum Inhalt und dem Autor zu finden sind, außerdem eine Methodenkisten für den Einsatz des Buches im Unterricht und den Vorschlag für eine Unterrichtseinheit sowie 15 Kopiervorlagen und Lösungsvorschläge für die darin enthaltenen Arbeitsaufträge.⁴²⁸

Für die im Jahr 2013 erschienene Verfilmung des Buches ist ebenfalls Unterrichtsmaterial zu finden. So etwa über die Homepage zum Film⁴²⁹, wobei sich das Unterrichtsmaterial am Film und am Umgang mit Filmen orientiert.⁴³⁰

5.3.4 Unterrichtsplanungen

Wie auch in Kapitel 5.2.4 für das historische KJL-Buch *Malka Mai* sind im folgenden Kapitel nun zwei Unterrichtsplanungen für die 4. Klasse AHS zum Thema Holocaust/Nationalsozialismus in Verbindung mit dem historischen Kinder- und Jugendbuch *Lauf, Junge, lauf* zu finden. Jede Unterrichtsplanung ist für eine Einheit zu 50 Minuten Unterrichtszeit konzipiert und basiert auf den acht „Stichpunkte[n] zur Unterrichtsplanung aus fachdidaktischer Perspektive“.⁴³¹

5.3.4.1 Unterrichtsplanung 1

- Auswahl und Begründung des Themas

(siehe Kapitel 5.2.4.1 - Unterrichtsplanung 1 *Malka Mai*)

Die Auswahl der Passagen, in denen Sruik/Jurek, dem jüdischen Jungen, nicht geholfen wurde – Sruik/Jurek wird von einer Bauernfrau Essen angeboten, von ihrem Mann später

⁴²⁷ Vgl.: Richter, Mikota, Mirjam Pressler (1940-2019), S. 259-268 und 302.

⁴²⁸ Vgl.: Helfert, „Lauf, Junge, lauf“ im Unterricht.

⁴²⁹ o. A., Lauf, Junge, lauf. Schulmaterial, online unter <http://www.laufjungelauf-derfilm.de/schulmaterial.html> (11.08.2025).

⁴³⁰ Cornelia Hermann, Lauf, Junge, lauf. Nach einer wahren Begebenheit. Das Heft zum Film für die schulische und außerschulische Filmbildung ab Klasse 7/12 Jahren, online unter http://www.laufjungelauf-derfilm.de/LJL_Schulmaterial_09.pdf (11.08.2025).

⁴³¹ Vgl.: Sauer, Geschichte unterrichten, S. 98.

Arbeit, dieser sperrt ihn allerdings ein, womöglich, um ihn den Deutschen gegen eine Entlohnung zu übergeben⁴³²; Sruklik/Jurek wird von einem Bauernpaar auf dem Wagen mitgenommen, doch sie bringen ihn, unwissend, auf eine deutsche Wache der Gestapo⁴³³; Sruklik/Jurek wird im Krankenhaus die medizinische Hilfe verweigert, weil der Jude ist, wodurch wenige Zeit später sein zerquetschter Arm, der sonst noch zu retten gewesen wäre, aufgrund von Wundbrand amputiert werden muss⁴³⁴ - lässt sich mit der Notwendigkeit zur Thematisierung des Unterlassens von Hilfeleistungen und der Förderung der Ausbildung von Zivilcourage erklären⁴³⁵.

Die historische Fragestellung zu dieser Unterrichtseinheit lautet:

„Welche individuellen Handlungsoptionen der nicht-jüdischen Bevölkerung im Nationalsozialismus werden in *Lauf, Junge, lauf* sichtbar, warum verweigerten viele Menschen ihre Hilfe – und welche Bedeutung hat diese Auseinandersetzung für unser heutiges Verständnis von Verantwortung und Zivilcourage in Situationen von Ausgrenzung und Diskriminierung?“ oder „Warum haben viele Menschen im Nationalsozialismus jüdischen Kindern wie Sruklik/Jurek nicht geholfen – und was können wir daraus für unser eigenes Handeln und für Zivilcourage heute lernen?“

- Sachanalyse

Historischer Hintergrund: Die Verweigerung von Hilfe Juden*Jüdinnen gegenüber in jeglicher Form, sei es Arbeit, Nahrung, ein Schlafplatz, medizinische Versorgung oder ein Versteck, durch die nicht- jüdische Bevölkerung im Dritten Reich oder den eroberten Gebieten wird in *Lauf, Junge, lauf* aufgrund einer Vielzahl an Gründen, wie Angst, Habgier, Eigeninteresse, Antisemitismus, ..., ist nahe an der Realität dargestellt.⁴³⁶

- Lernvoraussetzungen

(siehe Kapitel 4, siehe Kapitel 5.2.4.1 - Unterrichtsplanung 1 *Malka Mai*)

- Lernziele

Historische Methodenkompetenz (Basisoperation: Re-Konstruktion):

⁴³² Vgl.: Orlev, Lauf, Junge, lauf, S. 54-55.

⁴³³ Vgl.: Orlev, Lauf, Junge, lauf, S. 121-122.

⁴³⁴ Vgl.: Orlev, Lauf, Junge, lauf, S. 131-134.

⁴³⁵ Vgl.: Günther Guge, Zivilcourage. Themenblätter im Unterricht/Nr. 108 (2017²). In: bpb: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter https://www.bpb.de/shop/materialien/themenblaetter/?field_filter_thema=all&field_date_content=all&d=1 (12.09.2025), S. 5-8.

⁴³⁶ Vgl.: o. A., Einführung in den Holocaust. In: Holocaust- Enzyklopädie. United States Holocaust Memorial Museum (2024), online unter <https://encyclopedia.ushmm.org/content/de/article/introduction-to-the-holocaust> (12.09.2025).

- Schüler*innen können aus der literarischen Quelle (*Lauf, Junge, lauf*, S. 53-54, S. 121-122, S. 131–134) Informationen über die Verweigerung von Hilfestellungen der nicht-jüdischen Bevölkerung gegenüber Juden*Jüdinnen gewinnen, diese strukturieren und daraus eine historische Narration über individuelle Handlungsoptionen im Nationalsozialismus entwickeln.

Historische Orientierungskompetenz (Kernkompetenz: Reflexion und Erweiterung der Handlungsdispositionen (Praxis)):

- Schüler*innen sind in der Lage, aus der Beschäftigung mit verweigerter Hilfeleistung im Nationalsozialismus Konsequenzen für die Gegenwart abzuleiten, indem sie Handlungsoptionen in Situationen von Ausgrenzung oder Diskriminierung reflektieren und die Bedeutung von Zivilcourage für heutiges Zusammenleben einschätzen.
- Materialien
 - Textauszug *Lauf, Junge, lauf* (S. 53-54, S. 121-122, S. 131–134), als Buch oder Kopie des Buchs (benötigt in: Einstiegsphase, Arbeitsphase 1)

Inhalt: Srulik/Jurek wird von einer Bauernfrau Essen angeboten, von ihrem Mann später Arbeit, dieser sperrt ihn allerdings ein, womöglich, um ihn den Deutschen gegen eine Entlohnung zu übergeben; Srulik/Jurek wird von einem Bauernpaar auf dem Wagen mitgenommen, doch sie bringen ihn, unwissend, auf eine deutsche Wache der Gestapo; Srulik/Jurek wird im Krankenhaus die medizinische Hilfe verweigert, weil der Jude ist, wodurch wenige Zeit später sein zerquetschter Arm, der sonst noch zu retten gewesen wäre, aufgrund von Wundbrand amputiert werden muss.

- Arbeitsblatt mit Leitfragen und Erwartungshorizont⁴³⁷ (benötigt in: Arbeitsphase 1, 2, Reflexionsphase 1, 2)
- Tafel/Smartboard (benötigt in: Reflexionsphase 1, 2, Abschlussphase)
- Schüler*innenhefte (benötigt in: Arbeitsphase 1, 2, Reflexionsphase 1, 2, Abschlussphase)
- Strukturierung und Methoden
 - Einstiegsphase (5')

Zitateinstieg: Die Lehrkraft liest der Klasse einen Ausschnitt aus *Lauf, Junge, lauf* laut vor:

Jurek wurde in das Krankenhaus von Nowy Dwór gebracht, einer kleinen Stadt am rechten Ufer der Wisla. Er wurde auf einen Behandlungstisch gelegt und zwei Schwestern wuschen ihn. Frau Herman ging zum Büro, um die Gebühr zu zahlen, und kam zurück, als er bereits auf dem Operationstisch lag.

⁴³⁷ Vgl.: Anhang, Kap. 9.2.1.1

Ein junger Arzt kam herein. Er untersuchte die Hand, untersuchte den Jungen und sagte: „Diesen Jungen operiere ich nicht.“ Frau Herman fragte erschrocken, warum. „Weil er ein Jude ist.“⁴³⁸

Schüler*innen äußern spontan ihre Gedanken zu den folgenden Fragen: Wie wirkt das auf euch? Welche Fragen tauchen auf?

- Arbeitsphase 1 (10')

Arbeitsblatt- Teil 1: Einzelarbeit mit Lektüre

Arbeitsblatt- Teil 2: Partner*innenarbeit

- Sicherung- und Reflexionsphase/Transferphase 1 (10')

Diskussion, gemeinsames Sammeln und analysieren der Motive (und mögliche Begründungen hierfür) der nicht-jüdischen Bevölkerung, Sammlung auf der Tafel und im Heft, Orientierung an Erwartungshorizont

- Arbeitsphase 2 (10')

Arbeitsblatt- Teil 3: Partner*innenarbeit

- Sicherung- und Reflexionsphase/Transferphase 2 (10')

Diskussion, gemeinsames Sammeln der SuS-Antworten. Thematisierung des Begriffs *Zivilcourage*, Orientierung an Erwartungshorizont

Optional: Bearbeitung folgender Situationen- was heißt es hier *zivilcouragiert* zu sein?

- „Max geht auf die Schultoilette und entdeckt einen Aufkleber mit der Aufschrift ‚Deutschland den Deutschen‘.“⁴³⁹
- „Eine Schwarze Deutsche geht spät abends in ein Bistro. Sie wird vom Gastwirt nicht bedient. Seine Begründung: ‚Für N*** gibt’s hier nichts.‘.“⁴⁴⁰
- „Stell’ dir vor, du kommst im Bahnhof auf das Gleis und siehst, wie zwei junge Männer ein Mädchen festhalten und belästigen. Du bist allein auf dem Bahnsteig.“⁴⁴¹
- Abschlussphase (5')

In Einzelarbeit: Bearbeitung der individuelle Reflexionsfrage im Heft: „Was nehme ich aus dieser Stunde für mich mit?“

- Planungsübersicht

Name:	/
Schule:	/ (AHS)
Klasse:	/ (4. Klasse)

⁴³⁸ Orlev, Lauf, Junge, lauf, S. 133.

⁴³⁹ Guge, Zivilcourage. Themenblätter im Unterricht/Nr. 108, S. 10.

⁴⁴⁰ Guge, Zivilcourage. Themenblätter im Unterricht/Nr. 108, S. 10.

⁴⁴¹ Guge, Zivilcourage. Themenblätter im Unterricht/Nr. 108, S. 10.

Datum:	/
Stunde:	/
Lehrer*in:	/
Thema der Unterrichtseinheit:	Hilfe verweigert – Die Erfahrungen von Sruik/Jurek in <i>Lauf, Junge, lauf</i> und die Bedeutung von Zivilcourage für unsere Gegenwart
Lernziele:	Historische Methodenkompetenz (Kernkompetenz: Re-Konstruktion): - Schüler*innen können aus der literarischen Quelle (<i>Lauf, Junge, lauf</i>, S. 53-54, S. 121-122, S. 131-134) Informationen über die Verweigerung von Hilfestellungen der nicht-jüdischen Bevölkerung gegenüber Juden*Jüdinnen gewinnen, diese strukturieren und daraus eine historische Narration über individuelle Handlungsoptionen im Nationalsozialismus entwickeln. Historische Orientierungskompetenz (Kernkompetenz: Reflexion und Erweiterung der Handlungsdispositionen (Praxis)) - Schüler*innen sind in der Lage, aus der Beschäftigung mit verweigerter Hilfeleistung im Nationalsozialismus Konsequenzen für die Gegenwart abzuleiten, indem sie Handlungsoptionen in Situationen von Ausgrenzung oder Diskriminierung reflektieren und die Bedeutung von Zivilcourage für heutiges Zusammenleben einschätzen.
Kompetenzen:	FUER-Kompetenzmodell: historische Methoden- und Orientierungskompetenz

Phase	Zeit	Inhalt	L-SuS ⁴⁴² -Aktivität	Sozialform	Material/Methode	Kompetenzschwerpunkt
Einstiegsphase	5'	Vorlesen des Buchausschnittes; Anregung zum Austausch über folgende Fragen: Wie wirkt das auf euch? Welche Fragen tauchen auf?	Vorlesen des Buchausschnittes; Anregung der SuS zur Gesprächsbeteiligung durch L, Gespräch	Plenum	Ausschnitt <i>Lauf, Junge, lauf</i> Zitateinstieg	Hinleitung zu Methoden- und Orientierungskompetenz
Arbeitsphase 1	10'	Arbeitsblatt Teil 1: Schüler*innen lesen die vorbereiteten Textstellen leise, finden und markieren Abschnitte, in denen Jurek nicht geholfen wurde. Arbeitsblatt Teil 2: Erarbeitung der Frage: Welche Motivation könnten die Leute gehabt haben, dass sie einem jüdischen Jungen nicht geholfen haben?	L steht für Rückfragen zur Verfügung	Einzelarbeit, Partner*innenarbeit	Lektüre/Kopien, Arbeitsblatt Teil 1 & 2, Heft Texterschließung	Methodenkompetenz (Re-Konstruktion)
Sicherungs-, Reflexionsphase 1	10'	Diskussion: Gemeinsames Sammeln der SuS-Antworten, Analyse der Motive der nicht-jüdischen Bevölkerung (z. B.: Angst,	Diskussion, Gesprächsmoderation durch L	Plenum	Lektüre/Kopien, Arbeitsblatt, Heft, Tafel/	Methodenkompetenz (Re-Konstruktion)

⁴⁴² Lehrpersonen werden in den Planungsübersichten als L, Schüler*innen als SuS (Schüler und Schülerinnen) bezeichnet.

		Antisemitismus, Gleichgültigkeit) für ein Unterlassen der Hilfeleistung → Sammlung auf d. Tafel & im Heft. Orientierung an Erwartungshorizont	L regt zur Nachfrage bei Unklarheiten an und zum Ergänzen, sollten wichtige Bestandteile der Antwort fehlen		Smart-board Diskussion	
Arbeitsphase 2 (Transfer)	10'	Arbeitsblatt Teil 1: (Partner*innenarbeit) Diskussion und Bearbeitung der folgenden Fragen: Wer erlebt womöglich heute Ausgrenzung? Wo und Wobei? Welche Möglichkeiten haben wir hier zu handeln?	L steht für Rückfragen zur Verfügung	Partner*innenarbeit	Arbeitsblatt, Heft	Orientierungskompetenz
Sicherungs-, Reflexionsphase 2 (Transfer)	10'	Diskussion: Gemeinsames Sammeln der SuS-Antworten → Sammlung auf d. Tafel & im Heft. Thematisierung des Begriffs <i>Zivilcourage</i> . Orientierung an Erwartungshorizont Optional: Bearbeitung von drei Situationen- was heißt es hier <i>zivilcouragiert</i> zu sein?	Diskussion, Gesprächsmoderation durch L	Plenum	Arbeitsblatt, Heft, Tafel/ Smart-board Diskussion	Orientierungskompetenz
Abschlussphase	5'	Bearbeitung individuelle Reflexionsfrage im Heft.	L steht für Rückfragen zur Verfügung,	Einzelarbeit	Tafel/ Smart-board, Heft Einzelarbeit	(Orientierungskompetenz)

- Zusammenfassung/Präsentation/Festigung

Schüler*innen finden nach Abschluss der Unterrichtseinheit in ihrem Heft das Arbeitsblatt und die bearbeiteten Reflexionsfragen. Sie haben sich außerdem Dank der Arbeits- und Sicherungsphasen intensiv mit den Erlebnissen Sruliks/Jureks auseinandergesetzt, den Motiven und ihren Gründen, warum die nicht- jüdische Bevölkerung ihm zeitweise nicht geholfen haben könnte und der noch immer bestehenden Bedeutsamkeit von Zivilcourage heute.

5.3.4.2 Unterrichtsplanung 2

- Auswahl und Begründung des Themas

(siehe Kapitel 5.2.4.1 - Unterrichtsplanung 1 *Malka Mai*)

Die Zeit nach 1945 wird oft als „Neuanfang“ dargestellt. Am Beispiel jüdischer Kinder zeigt sich jedoch, dass das Kriegsende nicht automatisch Befreiung von Not, Trauma und Heimatlosigkeit bedeutete. Gerade für Kinder, die ihre Familien verloren hatten, stellten Kinderheime, Adoptionen und die Frage nach der eigenen Identität große Herausforderungen dar.⁴⁴³

Die historische Fragestellung zu dieser Unterrichtseinheit lautet:

„Wie gestaltete sich das Schicksal vieler jüdischer Waisenkinder nach Kriegsende 1945?“

- Sachanalyse

Historischer Hintergrund: Die Darstellung der (Vertrauens-) Ängste Sruik/Jureks nach dem Ende des 2. Weltkriegs, des Schmerzes, den die Suche nach seiner jüdischen Identität und seiner verbleibenden Familie ausgelöst haben, sowie der Herausforderungen, welche mit der Frage nach dem weiteren Verbleiben des Jungen - Adoption, Kinderheim, schulische Bildung – kamen, sind geschichtswissenschaftlich nachvollziehbar dargestellt.⁴⁴⁴

- Lernvoraussetzungen

(siehe Kapitel 4, siehe Kapitel 5.2.4.1 - Unterrichtsplanung 1 *Malka Mai*)

- Lernziele

- Historische Fragekompetenz (Kernkompetenz: Fragen, die man von anderen Personen gestellt bekommt, zu verstehen und im eigenen Denken zu verarbeiten):

Schüler*innen können Fragen, die ihnen von Mitschüler*innen oder Lehrperson zum Schicksal jüdischer Kinder nach 1945 (z. B. zu Kinderheimen, Adoptionen, Identitätsproblemen) gestellt werden, verstehen und in ihren eigenen Denk- und Arbeitsprozess einbeziehen.

- Historische Sachkompetenz (Kernkompetenz: Begriffskompetenz):

⁴⁴³ Vgl.: *Kohlhaas*, Das Überleben jüdischer Kinder im besetzten Polen, S. 11 und vgl.: *Kristina Dietrich*, Jüdische Kindheit nach dem Zweiten Weltkrieg. Aufwachsen zwischen Trauma und Neubeginn von Kristina. In: *Alexander Denzler, Stefan Grüner, Markus Raasch* (Hg), *Kinder und Krieg. Von der Antike bis zur Gegenwart* (Berlin/Boston 2016), S. 372 und S. 376.

⁴⁴⁴ Vgl.: *Kohlhaas*, Das Überleben jüdischer Kinder im besetzten Polen, S. 11 und vgl.: *Dietrich*, Jüdische Kindheit nach dem Zweiten Weltkrieg, S. 372 und S. 376.

Schüler*innen können die verschiedenen Erfahrungen jüdischer Kinder nach 1945 strukturieren, indem sie diese in Kategorien einordnen (z. B. Kinderheime, Adoptionen, Identitätskonflikte, psychische Schwierigkeiten).

- Materialien
 - Textauszug *Lauf, Junge, lauf* (S. 206-215), als Buch oder Kopie des Buchs (benötigt in: Arbeitsphase 1 (, 2), Präsentations- und Diskussionsphase).

Inhalt: Nach Kriegsende kommt eines Tages ein Auto mit einem jüdischen Amerikaner, der Sruik/Jurek adoptieren möchte. Doch dieser weigert sich und bleibt standhaft bei der Aussage, dass er selbst kein Jude wäre. Als wieder ein jüdischer Mann, unterstützt von der Polizei kommt, hat Sruik/Jurek keine Wahl, als mit ihm mitzufahren. Er bringt ihn in ein jüdisches Waisenhaus in Warschau, von wo er bald wieder flieht, nur, um von dem polnischen Schmied und seiner Familie aus, bei denen er zuletzt gewohnt hat, bald wieder von der Polizei ins Waisenhaus zurück gebracht zu werden.⁴⁴⁵

- Arbeitsblatt mit Leitfragen und Erwartungshorizont⁴⁴⁶ (benötigt in: Arbeitsphase 1, 2, Präsentations- und Diskussionsphase)
- Tafel/Smartboard (benötigt in: Präsentations- & Diskussionsphase, Abschlussphase)
- Schüler*innenhefte (benötigt in: Arbeitsphase 1, 2, Reflexionsphase)
- Moderationskarten: Gruppenergebnisse (benötigt in: Arbeitsphase 2)

- Strukturierung und Methoden

- Einstiegsphase (5')

Frage an SuS: "Wie stellt ihr euch das Leben jüdischer Waisenkinder nach dem Krieg vor?".

Erste Gedanken und Hypothesen, L sammelt Stichpunkte an der Tafel.

- Arbeitsphase 1 (+ Festigungs- und Reflexionsphase 1) (15')

Lesen Textausschnitt (S. 206-215), Bearbeitung Arbeitsblatt: Einzelarbeit (Teil 1),

Besprechen der Antworten mit Partner*in (Teil 2), Orientierung an Erwartungshorizont

- Arbeitsphase 2 (15')

Bearbeitung Arbeitsblatt: Kleingruppenarbeit (4-5 Personen) (Teil 3)

- Präsentations- und Diskussionsphase (Reflexionsphase) (10')

Präsentation der Kleingruppenarbeiten. Je 1 P./Gruppe präsentiert die

Ergebnisse/Überlegungen, Orientierung an Erwartungshorizont

⁴⁴⁵ Vgl.: *Orlev*, Lauf, Junge, lauf, S. 206-215.

⁴⁴⁶ Vgl.: Anhang, Kap. 9.2.1.1

– Abschlussphase (5')

„Fragen-Speicher“: Schüler*innen erhalten ein Stück Papier und sollen 2-3 Fragen, die nach der Stunde noch ungeklärt geblieben sind/relevant sind, notieren. Diese Fragenzettel werden gesammelt und auf der Tafel befestigt. Rückgriff hierauf in der nächsten Stunde geplant.

• Planungsübersicht

Name:	/
Schule:	/ (AHS)
Klasse:	/ (4. Klasse)
Datum:	/
Stunde:	/
Lehrer*in:	/
Thema der Unterrichtseinheit:	Das Schicksal jüdischer Waisenkinder nach Kriegsende 1945
Lernziele:	Historische Fragekompetenz (Kernkompetenz: Fragen, die man von anderen Personen gestellt bekommt, zu verstehen und im eigenen Denken zu verarbeiten): - Schüler*innen können Fragen, die ihnen von Mitschüler*innen oder Lehrperson zum Schicksal jüdischer Kinder nach 1945 (z. B. zu Kinderheimen, Adoptionen, Identitätsproblemen) gestellt werden, verstehen und in ihren eigenen Denk- und Arbeitsprozess einzubeziehen. Historische Sachkompetenz (Kernkompetenz: Begriffskompetenz): - Schüler*innen können die verschiedenen Erfahrungen jüdischer Kinder nach 1945 strukturieren, indem sie diese in Kategorien einordnen (z. B. Kinderheime, Adoptionen, Identitätskonflikte, psychische Schwierigkeiten).
Kompetenzen:	FUER-Kompetenzmodell: historische Frage- und Sachkompetenz

Phase	Zeit	Inhalt	L-SuS ⁴⁴⁷ -Aktivität	Sozialform	Material/Methode	Kompetenzschwerpunkt
Einstiegsphase	5'	L fragt: "Wie stellt ihr euch das Leben jüdischer Waisenkinder nach dem Krieg vor?" SuS äußern erste Gedanken und Hypothesen. L sammelt Stichpunkte an der Tafel.	Diskussion, Gesprächsmoderation durch L	Plenum	Tafel/Smart-board	Fragekompetenz
Arbeitsphase 1 (+Festigungs- und Reflexionsphase 1)	15'	Arbeitsblatt Teil 1: SuS lesen Auszug aus <i>Lauf, Junge, lauf</i> (S. 206-215). Bearbeitung Arbeitsblatt mit Leitfragen zur Lektüre und zu Sruik/Jurek nach Kriegsende.	L steht für Rückfragen zur Verfügung	Einzelarbeit, Partner*innenarbeit	Lektüre/Kopien, Arbeitsblatt	Fragekompetenz

⁴⁴⁷ Lehrpersonen werden in den Planungsübersichten als L, Schüler*innen als SuS (Schüler und Schülerinnen) bezeichnet.

		Arbeitsblatt Teil 2: Austausch mit Partner*in über die indiv. Antworten, Orientierung an Erwartungshorizont				
Arbeits- phase 2	15'	Arbeitsblatt Teil 3: Bearbeitung der Aufgabenstellung, Diskussion innerhalb der Gruppe	L steht für Rückfrage n zur Verfügung	Kleingrupp enarbeit (4-5 SuS)	Lektüre/ Kopien, Arbeits- blatt, Heft Moderatio nskarten	Sach- kompetenz (Frage- kompetenz)
Präsen- tations- & Diskus- sions- phase (Re- flexions- phase 2)	10' (2'/ Gru ppe)	Präsentation der Ergebnisse der Kleingruppenarbeiten. Je 1 P./Gruppe präsentiert, L notiert Stichpunkte an der Tafel Orientierung an Erwartungshorizont	Gesprächs moderation durch L L notiert Stich- punkte an der Tafel, regt zur Nachfrage bei Unklar- heiten an und zum Ergänzen, sollten wichtige Bestand- teile der Antwort fehlen	Plenum	Lektüre/ Kopien, Arbeits- blatt, Heft, Modera- tionskarten Tafel/ Smart- board	Sach- kompetenz (Frage- kompetenz)
Ab- schluss- phase	5'	SuS erhalten ein Stück Papier und notieren darauf 2-3 Fragen, die nach der Stunde noch ungeklärt geblieben sind/relevant sind. Diese Fragenzettel werden von der L gesammelt, ein Rückgriff hierauf ist in der nächsten Stunde geplant.	L steht für Rück- fragen zur Verfügung, Ein- sammeln der SuS- Aussagen	Einzelarbei t	1 Stück Papier/ SuS, „Fragen- Speicher“	(Frage- und Sach- kompetenz)

- Zusammenfassung/Präsentation/Festigung

Schüler*innen haben nach Abschluss der Unterrichtseinheit ein ausgearbeitetes Arbeitsblatt, die individuellen Antworten wurden in Partner*innenarbeit bzw. in Kleingruppenarbeit und im Plenum diskutiert.

In der kommenden Unterrichtseinheit wird als Einstieg auf die Fragen der Abschlussphase zurückgegriffen.

5.4 Unterrichtsplanungen *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland* (Arnulf Zitelmann, 1991)

5.4.1 Über den Autor

Arnulf Zitelmann wurde im März 1929 in Oberhausen in Deutschland als zweitjüngster von in Summe sechs Kindern geboren. Seine Kindheit und Jugend war durch den 2. Weltkrieg und die Nachkriegszeit geprägt, darunter auch seine Schulzeit, er musste mehr als zehn Mal die Schule wechseln und konnte seine Matura erst mit 20 Jahren im Jahr 1949 ablegen. Er studierte Philosophie, Germanistik, Psychologie und evangelische Theologie an den Universitäten Marburg und Freiburg und arbeitete bis 1970 als Pfarrer. Von 1977 bis 1992 unterrichtete er als Religionslehrer in Darmstadt. Während dieser Zeit veröffentlichte er zahlreiche Biografien, Sachbücher und historische Romane, darunter auch sehr viele für Kinder und Jugendliche. Später war Zitelmann nur mehr als freier Schriftsteller tätig.⁴⁴⁸ Seine Werke wurden in zahlreiche Sprachen übersetzt, über zwei Millionen Mal verkauft und mit zahlreichen Preisen ausgestattet, so etwa 1994 mit dem *Großen Preis der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur* für sein Gesamtwerk. Sein historisches KJL-Buch *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland* wurde 1992 mit dem *Gustav-Heinemann-Friedenspreis für Kinder- und Jugendliteratur* ausgezeichnet.⁴⁴⁹

Der Theologe und Schriftsteller starb im Juli 2023 im Alter von 94 Jahren.⁴⁵⁰

2024 wurde ein Bericht in der deutschen Zeitung *Die Zeit* veröffentlicht, in welcher Zitelmann der sexualisierten Gewalt gegenüber einer seiner Töchter gegenüber bezichtigt wurde. In dem Zeitungsbericht erzählt die Tochter davon, dass sie sich bereits 1999 an einen befreundeten Pfarrer gewandt hatte, welcher sich daraufhin an den für Zitelmann zuständigen Dekan wendete- ohne jemals eine Reaktion zu erhalten. 2010 wurde ein kircheninternes Disziplinarverfahren gegen Zitelmann eingeleitet, welches wenige Jahre später wieder eingestellt wurde. 2023 erhielt die Tochter einen Brief der Anerkennungs-Kommission, in

⁴⁴⁸ Vgl.: o. A., Zum Tod Arnulf Zitelmann Der Theologe, Pfarrer, Lehrer und Autor ist am 8. Juli im Alter von 94 Jahren gestorben, 20. Juli 2023. In: Beltz & Gelberg, online unter https://www.beltz.de/kinderbuch_jugendbuch/aktuelles/aktuell/16495-trauer-um-arnulf-zitelmann.html (29.08.2025) und vgl.: o. A., Arnulf Zitelmann. In: Munzinger online, online unter https://www.munzinger.de/register/portrait/biographien/_/00/000027761 (29.08.2025).

⁴⁴⁹ Vgl.: Udo Schmoll, „Bruchstellen sind Fundstellen“. Zum Leben und Werk von Arnulf Zitelmann. In: zeitschrift kjl&m. forschung. schule. bibliothek 09.1 (2009), S. 38 und S. 42.

⁴⁵⁰ Vgl.: o. A., Arnulf Zitelmann.

welchem der Missbrauch anerkannt und ihr Vater als Täter benannt wurde, sie außerdem eine Entschädigungssumme erhielt.⁴⁵¹

Der 1994 verliehene *Große Preis der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur* für sein Gesamtwerk wurde Zitelmann von der Akademie wieder aberkannt. Denn

Man sei [...] nicht nur der Förderung der Literatur, ‚sondern auch der Fürsorge für die jugendlichen Leserinnen und Leser in besonderem Maße verpflichtet‘. Eine Auszeichnung beziehe sich auch auf die ‚moralische und pädagogische Integrität‘ der Autoren. Daher habe man Zitelmann den Preis aberkannt.⁴⁵²

Auch ich möchte mich ganz dezidiert von den Missbrauchsvorfällen Zitelmanns distanzieren und deutlich machen, dass ich diese, trotz der weiteren Thematisierung seines Werkes *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland* in den folgenden Kapiteln, auf das Äußerste verurteile.

5.4.2 Inhalt und Struktur

Das historische Jugendbuch *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland* erschien 1991 im Gulliver-Programm des Verlags Beltz & Gelberg⁴⁵³ und umfasst 378 Seiten sowie ein Nachwort von Arno Klönne, eine Danksagung des Autors, Literaturhinweise und eine Kurzbiografie zum Autor.⁴⁵⁴ Es steht eine teil-autobiografische Erzählung des Autors über seine eigene Jugend während der letzten Jahre des Nationalsozialismus dar, durchmischt mit erfundenen und hinzugedichteten Erlebnissen und Ereignissen.⁴⁵⁵

Die Geschichte beginnt im Herbst 1943⁴⁵⁶ und endet ein Jahr später, im Herbst 1944.⁴⁵⁷ Paule Pizolka wird mit 16 Jahren zusammen mit einigen wenigen Mitschülern im Zuge der Kinderlandverschickungen (KLV) aus der deutschen Großstadt nach Zürs im heutigen Vorarlberg geschickt. Dort sind sie vor den Fliegerangriffen und Auswirkungen der Bombardierung der Städte in Sicherheit. Die Jugendlichen erhalten dort Schulunterricht, müssen sich unter der Aufsicht des Lagerleiters und anderer Aufsichtspersonen aber auch sportlich betätigen und werden in Sachen Ordnung, Gehorsam und Disziplin auf ihre Zukunft als deutsche Soldaten vorbereitet. Im Winter lernt Paule bei einer Zahnarztkontrolle die fast

⁴⁵¹ Vgl.: Raoul Löbbert, Karsten Polke-Majewski, Die Sünden der anderen. Sexuelle Gewalt in der Kirche gilt als katholisches Problem. Was ist evangelisch am Missbrauch? In: Die Zeit 4 (2024), S. 51-52.

⁴⁵² o. A., Nach Missbrauchsvorwürfen: Akademie erkennt Pfarrer Zitelmann Preis ab. In: Sonntagsblatt. 360° evangelisch (22.01.2024), online unter <https://www.sonntagsblatt.de/artikel/epd/nach-missbrauchsvorwurfen-akademie-erkennt-pfarrer-zitelmann-preis-ab> (29.08.2025).

⁴⁵³ Vgl.: Zitelmann, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland, S. 4.

⁴⁵⁴ Vgl.: Zitelmann, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland, S. 378-384.

⁴⁵⁵ Vgl.: Zitelmann, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland, S. 382.

⁴⁵⁶ Vgl.: Zitelmann, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland, S. 19.

⁴⁵⁷ Vgl.: Zitelmann, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland, S. 379.

gleichaltrige Ulla kennen, die wenig entfernt in Lech in einem anderen KLV-Lager für Mädchen wohnt. Er verliebt sich in sie und, als sie zurück zu ihrer Mutter nach Duisburg reist, flieht er aus dem KLV-Lager mit ihr mit. Er muss jedoch sehr vorsichtig sein, da er mittlerweile der Wehrgerichtsbarkeit untersteht und mit seinem Verschwinden Fahnenflucht begeht. Die beiden werden in einem übervollen Zug in Deutschland auf der Höhe von Ulm von einem Fliegerangriff überrascht, bei dem Ulla verletzt wird und ins Krankenhaus gebracht werden muss. Hier werden die beiden gewaltsam getrennt.⁴⁵⁸

Paule kommt in Frankfurt an, findet seinen Vater Jupp und darf bei Else, der Frau, mit der sein Vater zusammenlebt, übernachten. Sein Vater ist nicht begeistert von Paulas Flucht und möchte ihn überzeugen zurück nach Lech in KLV-Lager zu gehen oder sich in Frankfurt umzumelden, da auf Fahnenflucht die Todesstrafe, bei Minderjährigen eventuell nur das Arbeitslager steht und das, wo doch der Krieg eh bald vorbei ist. Doch Paule lässt sich von seinem Entschluss nicht abbringen. So planen die beiden, dass Paule zu Lüttgenmayer, einem Bauern in Niedersachsen reist, mit dem der Vater zusammen eine Zeit im KZ interniert war und der dem Nationalsozialismus sehr kritisch gegenübersteht und auf seinem Bauernhof immer Hilfe gebrauchen kann. Doch vorher möchte Paule noch zu Ulla nach Duisburg.⁴⁵⁹

Nach gut 30 Bombenalarmen und auch einigen -Angriffen reist Paule nach Duisburg und wird von Ulla in einem Schrebergartenhaus ihrer Familie untergebracht. Da er keine Brotmarken besitzt und Jupps Geld schwindet und außerdem erlassen wird, dass in Gasthäusern nun auch Marken verlangt werden können, ernährt er sich, unwissentlich, von Ullas Brotrationen mit und dem, was er im Wald findet und mit dem wenigen Geld noch kaufen kann.

Während eines neuerlichen Angriffs auf die Stadt läuft Paule vom Schrebergartenhaus aus zu Ulla, da er sich Sorgen macht, dass diese es krank nicht in den Bunker schaffen könnte. Als er eine Bäckerei sieht, deren Geschäftseingang beschädigt ist, greift er sich dort drinnen Brotmarken und Brot, wird jedoch von einer SA-Streife aufgegriffen und ins Gefängnis gebracht. Dort bleibt er beinahe zwei Wochen, da er sich weigert seine Personalien aufzugeben, wissend, dass er dann nicht nur wegen Plünderung, sondern vor allem wegen Fahnenflucht bestraft werden würde. So schweigt er, auch in Angst um Jupp, der ihm bei seiner Flucht durchaus geholfen hatte, bis ihn der Jugendrichter nach Moringen in Jugendschutzhaft überstellt.⁴⁶⁰

⁴⁵⁸ Vgl.: *Zitelmann*, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland, S. 5-88.

⁴⁵⁹ Vgl.: *Zitelmann*, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland, S. 89-147.

⁴⁶⁰ Vgl.: *Zitelmann*, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland, S. 148-243.

Da sich Paule in Moringen weiter weigert, seine Personalien aufnehmen zu lassen, erfährt er im Jugend-KZ, wie auch schon in geringerem Ausmaß im KLV-Lager in Lech, schwere körperliche Misshandlungen neben seinem Arbeitsdienst. Nach einigen Wochen in Moringen gelingt es Paule sich für eine Außendienst bei einem Bauern zu melden, von dessen Hof er auch fliehen kann, wissend, dass dies eine Hetzjagd mit Hunden auf ihn bedeuten wird und für seine Kameraden Strafen.⁴⁶¹

Paule flieht durch den Wald, findet schließlich Zuggleise und kommt nach einigen Tagen zu Lüttgenmayer und seinem Hof. Dort wird er freudig aufgenommen, erholt sich, unterbrochen von einer mehrwöchigen schweren Krankheit, auch gut von den Strapazen des Jugend- KZs und hilft fleißig am Hof mit. Als er eines Tages von Bombenangriffen auf Duisburg im Radio hört, beschließt er Ulla von dort mit an den Hof zu bringen. Er reist nach Duisburg und kommt nach anstrengenden Hin- und Retourfahrten auch wirklich unversehrt mit ihr wieder zurück. Einige Zeit können sie zusammen bei Lüttgenmayer leben, doch als sie Ingrid, das Postmädchen und die Tochter des größten Nazis im Ort zusammen sieht, müssen Paule und Ulla fliehen, da Ingrid ihrem Vater von seiner Flucht aus der SS-Haft erzählt.⁴⁶² Sie brechen überstürzt auf, Ziel ist ein Bekannter von Paulas Vater und Lüttgenmayer, der ebenfalls mit ihnen im KZ war. Als sie ihn erreichen, kann er sie jedoch nicht aufnehmen, zu groß ist die Sorge vor den täglichen Wehrmachtstreifen, so nahe an der Grenze. Doch er verweist sie weiter an einen niederländischen Pfarrer, der Partisanen hilft. So brechen sie zu dritt in Richtung der Grenze auf, Paule, Ulla und Clément, ein französischer Kriegsgefangener, der bei Lüttgenmayer arbeiten musste und mit ihnen, trotz der guten Behandlung durch die Bauern, floh. Kurz vor der Grenze werden sie von Jagdbombern überrascht. Das Buch endet damit, dass Clément lebensgefährlich verletzt wird und Paule durch seine Verletzungen ohnmächtig zusammensackt, während Ulla auf englisch verzweifelt versucht mit den Fallschirmspringern zu kommunizieren.⁴⁶³

Genauso wie für die Bücher *Malka Mai* und *Lauf, Junge, lauf* wird nun auch das dritte das dritte KJL-Buch anhand von ausgewählten vier der 16 Kriterien von Reekens⁴⁶⁴ und Rox-Helmer⁴⁶⁵ auf seine Eignung für den Einsatz im Unterricht untersucht. Die Kriterienauswahl ist auch hier dadurch zu erklären, dass sich zwei der Kriterien in beiden Katalogen finden

⁴⁶¹ Vgl.: Zitelmann, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland, S. 244-303.

⁴⁶² Vgl.: Zitelmann, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland, S. 304-356.

⁴⁶³ Vgl.: Zitelmann, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland, S. 357-378.

⁴⁶⁴ Vgl.: von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 77-78.

⁴⁶⁵ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 49-60.

lassen (*Historische Triftigkeit/fachliche Qualität* und *Multiperspektivität*), *Anregungen zum Weiterfragen* jedoch nur bei von Reeken und *Vorwissen* nur bei Rox-Helmer.

- Historische Triftigkeit⁴⁶⁶/fachliche Qualität⁴⁶⁷

Auch dieses letzte historische KJL-Buch weist eine hohe historische Akkuratheit auf. Wie auch die anderen beiden KJ-Bücher, so stützt sich auch der Inhalt dieses Buches auf wahren, autobiografischen Erfahrungen und Erlebnissen.⁴⁶⁸

Zeittypische Phänomene wie die KLV-Lager und der Alltag der Kinder und Jugendlichen dort⁴⁶⁹, Bombenangriffe auf deutsche Städte und das Leiden der Zivilbevölkerung dadurch⁴⁷⁰ und auch die Lebens- und Leidenszustände im Jugendschutzlager Moringen⁴⁷¹ sind triftig dargestellt, wie durch von Reeken und Rox-Helmer gefordert und „[...] zeittypische Ereignisse [haben] Auswirkungen auf das Leben der Menschen [...]“⁴⁷².

Auch das Verhalten der handelnden Personen ist nachvollziehbar dargestellt, Paules Abneigung (und Auflehnung) gegenüber dem nationalsozialistischen (NS-)System und seiner Ordnung⁴⁷³ bis hin zur fehlenden Aufnahme von Paule, Ulla und Clément bei Bauern Arntzen, der, nach einer KZ-Internierung mit Jupp und Bauer Lüttgenmayer zusammen vor vielen Jahren Angst vor weiteren Konsequenzen aufgrund von unerwünschtem Verhalten hatte.

- Multiperspektivität⁴⁷⁴

Der Fokus des Jugendbuchs liegt auf den Erfahrungen eines 16-jährigen Deutschen, anfangs noch in einem KLV-Lager, später jedoch größtenteils als Fahnenflüchtiger auf der Flucht und interniert im Jugendschutzlager Moringen. Auch der Bombenkrieg und die Auswirkungen auf

⁴⁶⁶ Vgl.: von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 77.

⁴⁶⁷ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 53-54.

⁴⁶⁸ Vgl.: Zitelmann, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland, S. 382.

⁴⁶⁹ Vgl.: Kurt Schilde, Kinderlandverschickungen. In: Wolfgang Benz, Hermann Graml, Hermann Weiß (Hg.), Enzyklopädie des Nationalsozialismus (München 2001), S. 544.

⁴⁷⁰ Vgl.: Horst Boog, Das Ende des Bombenkriegs. Ein militärgeschichtlicher Rückblick. In: bpb: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/archiv/537322/das-ende-des-bombenkriegs-ein-militaergeschichtlicher-rueckblick/> (02.09.2025).

⁴⁷¹ Vgl.: Wolfgang Ayaß, Jugendschutzlager. In: Wolfgang Benz, Hermann Graml, Hermann Weiß (Hg.), Enzyklopädie des Nationalsozialismus (München 2001), S. 536 und vgl.: o. A., Jugend-KZ 1940-1945. In: KZ-Gedenkstätte Moringen, online unter <https://www.gedenkstaette-moringen.de/ort-geschichte/jugend-kz> (02.09.2025).

⁴⁷² Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 54.

⁴⁷³ Vgl.: Wolfgang Benz, Jugend- und Studentenopposition. In: bpb: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter <https://www.bpb.de/themen/nationalsozialismus-zweiter-weltkrieg/dossier-nationalsozialismus/39562/jugend-und-studentenopposition/> (03.09.2025).

⁴⁷⁴ Vgl.: von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 78 und vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 55.

das Leben der Zivilbevölkerung in den deutschen Städten wird ansatzhalber durch Paules Vater Jupp und Else, außerdem durch Ulla, jedoch immer aus Paules Perspektive, beleuchtet. Eine Multiperspektivität im Sinne der Einbeziehung unterschiedlicher (Erzähl-) Perspektiven ist nicht gegeben, auch treten andere, durch den Krieg und das NS- System leidtragende Personengruppen, wenn, nur am Rande der Geschichte auf (so etwa der französische Zwangsarbeiter Clément).

Doch sind andere Analysestichpunkte des Kriteriums *Multiperspektivität* Rox-Helmers sehr wohl im Buch bearbeitet worden, so sind die Figuren etwa realistisch und differenziert dargestellt und durch die ablehnende Haltung Paules, aber auch durch die seines Vaters und Elses, sowie jene der Personen am Gut von Lüttgenmayer, bietet die Erzählung Distanzierungs- und Reflexionsmöglichkeiten, was das Leben, Denken und Handeln eines kleinen Teils der deutschen Bevölkerung im Hinblick auf den Krieg und die Kriegsentwicklungen ablief.

- Anregungen zum Weiterfragen⁴⁷⁵

Das historische Jugendbuch erfüllt das Kriterium *Anregung zum Weiterfragen* in hohem Maße. Die Erzählung konfrontiert Leser*innen mit komplexen historischen Erfahrungen während des 2. Weltkriegs, wie etwa der Kinderlandverschickung und dem Alltag in den KLV- Lagern sowie dem Alltag im Jugend-KZ Moringen, aber auch dem Schrecken des Städtelebens unter dem Bombenkrieg. Paule erlebt in dem Jahr, welche die Erzählung abbildet, sowohl großes Grauen und Misshandlungen als auch Momente der Hoffnung, etwa durch seine Beziehung zu Ulla oder das Leben auf dem Hof von Lüttgenmayer. Die Geschichte wirft Fragen nach Verantwortung, Mitläufer*innentum und Widerstand auf, über die individuellen Handlungsspielräume im Nationalsozialismus, liefert jedoch keine (einfachen) Antworten zu diesen Fragen und lädt zur Diskussion und Weiterbearbeitung im Unterricht ein.

- Vorwissen⁴⁷⁶

Das Kriterium *Vorwissen* von Rox-Helmer fordert, dass Schüler*innen über die notwendige Lesekompetenz sowie das erforderliche historische Vorwissen verfügen, bevor sie ein (historisches) Jugendbuch im (Geschichts-) Unterricht lesen, sodass der Einsatz des Buchs sinnvoll genutzt werden kann.

Für *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland* bedeutet das, dass spezifische Termini und historisches Fachwissen (beispielsweise die Ideologie des Nationalsozialismus,

⁴⁷⁵ Vgl.: von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 78.

⁴⁷⁶ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 53.

gesellschaftlichen Zustände in den Kriegsjahren 1943-44 in Deutschland, ...) zum Nationalsozialismus bereits vorab in Grundzügen bekannt sein sollten. Auf dieser Grundlage lässt sich dann sowohl der Inhalt des Buches als auch die Handlungsweisen Paules und anderer Akteur*innen nachvollziehen. Im weiteren Verlauf, beispielsweise während des Lektüreprozesses, besteht die Möglichkeit, zentrale Aspekte der Geschichte, die KLV und die KLV-Lager sowie das Jugend-KZ Moringen, zu erarbeiten.

Aufgrund der komplexen historischen Kontexte, in welche die Erzählungen eingebettet ist, empfiehlt sich der Einsatz eher unterrichtsbegleitend oder vertiefend, nicht als Einstieg. Eine gezielte Vorentlastung durch historische Einordnung und Begriffsklärung ist notwendig, um Schüler*innen ein genussvolles und sinnstiftendes Lesen zu ermöglichen.

5.4.3 Bereits existierende Unterrichtsplanungen – Ein Auszug

Für *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland* konnte nur ein Vorschlag für die Umsetzung im Unterricht, ausgelegt sowohl für den Literaturunterricht im Unterrichtsfach Deutsch als auch für den Geschichtsunterricht gefunden werden. Hierbei handelt es sich um ein allgemeines Informationsblatt zum historischen Jugendroman, seinem Inhalt und Angaben zu Auszeichnungen sowie Presse- und Leser*innenstimmen. Anbei folgen fünf Arbeitsblätter, deren Aufgabenstellungen jeweils einen Abschnitt eines der Kapitel thematisieren. Zunächst ist jeweils eine Kurzzusammenfassung der relevanten Buchseiten gegeben, dann zwischen drei und neun Aufgabenstellungen, die bis hin zur Aufforderung zur Internetrecherche reichen.⁴⁷⁷

5.4.4 Unterrichtsplanungen

5.4.4.1 Unterrichtsplanung 1

- Auswahl und Begründung des Themas

(siehe Kapitel 5.2.4.1 - Unterrichtsplanung 1 *Malka Mai*)

Eine Auseinandersetzung mit der Kinderlandverschickung (/der erweiterten Kinderlandverschickung; beides abgekürzt als *KLV*) lässt sich mit der Betroffenheit von zwischen 850 000 und 2,8 Millionen verschickten Kindern und Jugendlichen im Dritten Reich begründen⁴⁷⁸, Kindern, die in etwa im Alter der Schüler*innen waren, für die diese

⁴⁷⁷ Vgl.: Hans Grillenberger, Paule Pizolka oder eine Flucht durch Deutschland. Deutsch- Literatur/Geschichte. Arbeitsblätter für den Deutschunterricht 9. Klasse. In: Auswege – Perspektiven für den Erziehungsalltag, online unter https://www.magazin-auswege.de/data/2009/10/Paule_Pizolka_Flucht_durch_Deutschland.pdf (30.08.2025).

⁴⁷⁸ Vgl.: Gerhard Kock, „Der Führer sorgt für unsere Kinder...“. Die Kinderlandverschickungen im Zweiten Weltkrieg (Paderborn 1997), S. 134.

Unterrichtseinheit geplant ist. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen damals lebten mindestens ein halbes Jahr⁴⁷⁹, oft aber auch jahrelang in Zeltlagern, Jugendherbergen, Hotels oder ähnlichen Unterkünften und waren dort vor den Auswirkungen des Krieges, vor allem des Luftkrieges, geschützt, gleichzeitig aber auch dem politischen Einfluss der HJ ausgeliefert⁴⁸⁰, die für die Unterbringung der Kinder und die Organisation der Lager verantwortlich war.⁴⁸¹ Als grundlegendes Ziel galt die „[...] Erziehung des ‚Pimpfen‘ und des ‚Jungmädels‘ zum angepassten Mitglied der nationalsozialistischen ‚Volksgemeinschaft‘.“⁴⁸²

Die historische Fragestellung zu dieser Unterrichtseinheit lautet:

„Wie gestaltete sich der Alltag von Kindern und Jugendlichen in den KLV-Lagern und wie unterscheidet es sich von unseren heutigen Vorstellungen von Kindheit?

- Sachanalyse

Historischer Hintergrund: Der Alltag im KLV-Lager orientierte sich an den schulischen, weltanschaulichen, sportlichen und auch haltungsmäßigen Werten, welche Hitler von der Jugend erwartete⁴⁸³. Der Tagesanlauf war streng durchorganisiert und beinhaltete unter anderem Stubendienst und Gesundheitsappell in der Früh, Frühstück, Schulunterricht, Nachmittagsprogramm, Abendessen und die Nachtruhe zu festen, einzuhaltenden Zeiten.⁴⁸⁴

Die KLV-Lager hatten bald einen militärischen Charakter inne⁴⁸⁵, schriftlichen Korrespondenzen mit den Eltern wurden oftmals kontrolliert und zensiert⁴⁸⁶ und in der Endphase des Krieges flohen Kinder und Jugendliche häufig ohne entsprechende Erlaubnis zurück in ihre Heimat.⁴⁸⁷

- Lernvoraussetzungen [...]

(siehe Kapitel 4, siehe Kapitel 5.2.4.1 - Unterrichtsplanung 1 *Malka Mai*)

- Lernziele

Historische Orientierungskompetenz (Basisoperation: Re-Konstruktion):

⁴⁷⁹ Vgl.: Kock, „Der Führer sorgt für unsere Kinder...“, S. 11.

⁴⁸⁰ Vgl.: Kurt Schilde, Kinderlandverschickungen. In: Wolfgang Benz, Hermann Graml, Hermann Weiß (Hg.), Enzyklopädie des Nationalsozialismus (München 2001), S. 544 und vgl.: Kock, „Der Führer sorgt für unsere Kinder...“, S. 11.

⁴⁸¹ Vgl.: Kock, „Der Führer sorgt für unsere Kinder...“, S. 11.

⁴⁸² Kock, „Der Führer sorgt für unsere Kinder...“, S. 157.

⁴⁸³ Vgl.: Kock, „Der Führer sorgt für unsere Kinder...“, S. 146.

⁴⁸⁴ Vgl.: Kock, „Der Führer sorgt für unsere Kinder...“, S. 158-159.

⁴⁸⁵ Vgl.: Kock, „Der Führer sorgt für unsere Kinder...“, S. 161.

⁴⁸⁶ Vgl.: Kock, „Der Führer sorgt für unsere Kinder...“, S. 164.

⁴⁸⁷ Vgl.: Kock, „Der Führer sorgt für unsere Kinder...“, S. 226-227.

- Schüler*innen können aus den Textausschnitten des Jugendbuchs *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland* eigen historische Narrationen entwickeln, die beschreiben, wie Kinder und Jugendlichen den Alltag in KLV-Lagern erlebt haben könnten.
- Schüler*innen können aus den Textausschnitten des Jugendbuchs *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland* eigene historische Narrationen entwickeln, die beschreiben, welche Werte und Ziele mit der KLV verfolgt wurden.

Historische Methodenkompetenz (Kernkompetenz: Reflexion und Erweiterung des Selbstverstehens (Identität)):

- Schüler*innen setzen sich mit der eigenen Vorstellung von *Kindheit* auseinander und vergleichen diese mit den Kindheitserfahrungen der Kinder und Jugendlichen im KLV-Lager, wie sie im Jugendbuch *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland* dargestellt sind.
- Materialien
 - Textauszüge Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland (S. 7-10, S. 24-26), als Buch oder Kopie des Buchs (benötigt in: Einstieg-, Arbeitsphase 1)

Inhalt: Paule kommt kurz vor der Nachtruhe ins Hotel Alpenrose, in denen er mit anderen Schülern des Duisburger und Essener Gymnasiums untergebracht ist. In der Früh wacht er vor dem Wecksignal auf und beeilt sich hinunter, da er mit seinem Zimmernachbarin den Tischdienst inne hat. Nach dem Frühstück und dem Abräumen, für Paule und seinen Nachbarn entfällt aufgrund des Tischdienstes der Morgensport, startet der Unterricht.⁴⁸⁸

Kurz vor Weihnachten hält der Lagerleiter Dr. Pistor nach dem Frühstück eine Rede. Er spricht vom Endsieg, dem Vertrauen in den Führer und der Disziplin, die das deutsche Volk zeigen muss, die den Buben im KLV-Lager jedoch so sehr fehlt, an deren Ausbildung ab jetzt jedoch noch härter gearbeitet werden wird.⁴⁸⁹

- Arbeitsblatt mit Leitfragen und Erwartungshorizont⁴⁹⁰ (benötigt in: Arbeitsphase 1, 2, Sicherungs- und Reflexionsphase)
- Tafel/Smartboard (benötigt in: Sicherungs- und Reflexionsphase, Arbeitsphase 2)
- Schüler*innenhefte (benötigt in: Arbeitsphase 1, 2, Sicherungs- und Reflexionsphase)
- Strukturierung und Methoden

⁴⁸⁸ Vgl.: Zitelmann, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland, S. 7-10.

⁴⁸⁹ Vgl.: Zitelmann, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland, S. 24-26.

⁴⁹⁰ Vgl.: Anhang, Kap. 9.3.1.1

- Einstiegsphase (5')

Impulsgesteuertes Gespräch im Plenum: Die Lehrperson fragt die Schüler*innen, was sie über Kindheit/Jugend im Nationalsozialismus wissen. Die dient als Einstieg, um das Vorwissen zu aktivieren. Klärung des Begriffs *Kinderlandverschickung* (siehe Erwartungshorizont Arbeitsblatt).

- Arbeitsphase 1 (20')

Arbeitsblatt Teil 1: Einzelarbeit mit Lektüre

Arbeitsblatt Teil 2: Kleingruppenarbeit

Arbeitsblatt Teil 3: Einzelarbeit mit Lektüre

Arbeitsblatt Teil 4: Kleingruppenarbeit

- Sicherungs- und Reflexionsphase (10')

Darlegung der Narrationen der Kleingruppen zu Alltag und Werten im KLV-Lager, Orientierung an Erwartungshorizont

- Arbeitsphase 2 (10')

Arbeitsblatt Teil 5: Diskussion im Plenum, Orientierung an Erwartungshorizont

- Abschlussphase (5')

Gemeinsame Zusammenfassung des Erarbeiteten im Plenum, Ausblick auf die nächste Einheit

- Planungsübersicht

Name:	/
Schule:	/ (AHS)
Klasse:	/ (4. Klasse)
Datum:	/
Stunde:	/
Lehrer*in:	/
Thema der Unterrichtseinheit:	Kinderlandverschickungen und -lager
Lernziele:	Historische Orientierungskompetenz (Basisoperation: Re-Konstruktion): – Schüler*innen können aus den Textausschnitten des Jugendbuchs <i>Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland</i> eigen historische Narrationen entwickeln, die beschreiben, wie Kinder und Jugendlichen den Alltag in KLV-Lagern erlebt haben könnten. – Schüler*innen können aus den Textausschnitten des Jugendbuchs <i>Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland</i> eigene historische Narrationen entwickeln, die beschreiben, welche Werte und Ziele mit der KLV verfolgt wurden. Historische Methodenkompetenz (Kernkompetenz: Reflexion und Erweiterung des Selbstverstehens (Identität)): – Schüler*innen setzen sich mit der eigenen Vorstellung von <i>Kindheit</i> auseinander und vergleichen diese mit den Kindheitserfahrungen der Kinder und Jugendlichen im KLV-Lager, wie sie im Jugendbuch <i>Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland</i> dargestellt sind.
Kompetenzen:	FUER-Kompetenzmodell: historische Methoden- und Orientierungskompetenz

Phase	Zeit	Inhalt	L-SuS ⁴⁹¹ - Aktivität	Sozialform	Material /Methode	Kompetenz- schwerpunkt
Einstiegs- phase	5'	L fragt SuS, was sie zur Kindheit/Jugend im Nationalsozialismus, Klärung des Begriffs <i>Kinderlandverschickung</i> durch L	Anregung der SuS zur Gesprächsbeteiligung durch L	Plenum	/ Impuls- gesteuertes Gespräch	(Hinleitung zu Methoden- und Orientierungskompetenz)
Arbeits- phase 1	20'	Arbeitsblatt Teil 1: Texterschließung: SuS lesen die vorbereiteten Textstellen leise, finden und markieren Abschnitte, die den Alltag beschreiben. Arbeitsblatt Teil 2: Rekonstruktion des Alltags im KLV-Lager. Arbeitsblatt Teil 3: SuS lesen die vorbereiteten Textstellen leise, finden und markieren Abschnitte, die denen Werte & Ziele beschreiben werden. Arbeitsblatt Teil 4: Rekonstruktion der zu vermittelnden Werte im KLV-Lager.	L steht für Rückfragen zur Verfügung	Einzelarbeit, Kleingruppenarbeit	Lektüre/ Kopien, Arbeitsblatt, Heft	Orientierungskompetenz
Sicherungs-, Reflexions- phase	10'	Diskussion Darlegung der Narrationen der Kleingruppen zu Alltag und Werten im KLV-Lager, Ergänzung durch Mitschüler*innen/L → Sammlung auf d. Tafel & im Heft. Orientierung an Erwartungshorizont	Diskussion, Gesprächsmoderation durch L L regt zur Nachfrage bei Unklarheiten an und zum Ergänzen, sollten wichtige Bestandteile der Antwort fehlen	Plenum	Lektüre/ Kopien, Arbeitsblatt, Heft, Tafel/ Smartboard	(Orientierungskompetenz)
Arbeits- phase 2	10'	Arbeitsblatt Teil 5: SuS diskutieren Unterschiede zw. eigener Kindheit und Kindheit in KLV-Lagern → Sammlung auf d. Tafel & im Heft. Orientierung an Erwartungshorizont	Diskussion, Gesprächsmoderation durch L L regt zur Nachfrage bei Unklarheiten an und zum	Plenum	Lektüre/ Kopien, Arbeitsblatt, Heft, Tafel/ Smartboard	Methodenkompetenz

⁴⁹¹ Lehrpersonen werden in den Planungsübersichten als L, Schüler*innen als SuS (Schüler und Schülerinnen) bezeichnet.

			Ergänzen, sollten wichtige Bestandteile der Antwort fehlen			
Ab-schluss-phase	5'	Gemeinsame Zusammenfassung des Erarbeiteten, Ausblick auf die nächste Einheit	Diskussion , Gesprächs-moderation durch L	Plenum	(Tafel/ Smart-board)	(Methoden- und Orientierungs-kompetenz)

- Zusammenfassung/Präsentation/Festigung

Die Schüler*innen finden nach Abschluss der Unterrichtseinheit in ihrem Heft das Arbeitsblatt, sowie ihre Überlegungen zum Alltag in KLV-Lagern und den dort zu vermittelnden Werten und Zielen. Diese Überlegungen wurden in der Reflexions- und Sicherungsphase im Plenum diskutiert. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen einer Kindheit, wie sie sich die Schüler*innen vorstellen und der Kindheit/Jugend in den KLV-Lagern wurden ebenfalls in der Klasse besprochen und im Heft festgehalten.

5.4.4.2 Unterrichtsplanung 2

- Auswahl und Begründung des Themas

(siehe Kapitel 5.2.4.1 - Unterrichtsplanung 1 *Malka Mai*)

Die Auswahl der Buchpassagen, in denen Paulas Erfahrungen im Jugend-KZ Moringen dargelegt werden, erscheint besonders wichtig und passend, da hier mit den Erlebnissen und Schilderungen von Gleichaltrigen gearbeitet werden kann, die unter der nationalsozialistischen Verfolgung, nicht zwingend/ausschließlich aufgrund von religiösen Gründen, sondern häufig wegen (vermeintlichem) Ungehorsam oder Widerstand, litten.

Die historische Fragestellung zu dieser Unterrichtseinheit lautet:

„Welche Alltagserfahrungen von Jugendlichen im Jugend-KZ Moringen werden im Jugendbuch *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland* beschrieben und welche historischen Fragen lassen sich daraus ableiten?“

- Sachanalyse [...]

Historischer Hintergrund: Die Darstellung des Jugend-KZ Moringen im Jugendbuch, welches in der Realität als erstes Jugend- KZ 1940 bei Göttingen eröffnet wurde, ist nahe an geschichtswissenschaftlichen Überlieferungen zu Jugend-KZs allgemein und zum Jugend-KZ Moringen gehalten. Die Einweisung erfolgte, wie auch im Jugendbuch, über die Kriminalpolizei, auch Jugendämter und später Richter, Justizstellen und Gebietsführer der

Hitlerjugend konnten Einweisungen beantragen. Die Haftgründe für eine Inhaftierung in Moringen waren, wie bei anderen Jugend-KZs auch, vielfältig, sie reichten von Arbeits- oder Dienstverweigerung bei der HJ, Widerstand gegen das System, Homosexualität und religiösen, rassistischen oder eugenischen Gründen bis hin zum Vorwurf von Unerziehbarkeit oder Kriminalität⁴⁹², wie auch auf Paule zutreffend,

[...] waren [jedoch] vor allem 14 – bis 25- jährige Jugendliche betroffen, die sich unter dem Einfluss des Krieges steigenden Reglementierungen sämtlicher Lebensbereiche zu entziehen versuchten oder mit den Norm- und Wertvorstellungen der NS- Instanzen in Konflikt geraten waren.⁴⁹³

„Von der Haft in den Jugend-KZ

Die Inhaftierungsdauer war, wie auch bei *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland unbefristet*, die Jugendlichen erfuhren in den Jugend- KZs kriminalbiologische Untersuchungen.⁴⁹⁴ Auch die Zuordnung zu bestimmten Blöcken und die Konsequenzen, die diese Zuordnung mit sich trug, etwa die Aussicht auf Überstellung zum Militär und die straffe Tagesordnung, geprägt durch Zwangsarbeit in und für unterschiedliche Betriebe und die Forderung nach bedingungsloser Disziplin, Sauberkeit und Ordnung, sowie die Strafen, wie auf (vermeidlichen) Ungehorsam folgten, werden im Jugendbuch wahrheitsgetreu dargestellt.⁴⁹⁵

- Lernvoraussetzungen [...]

(siehe Kapitel 4, siehe Kapitel 5.2.4.1 - Unterrichtsplanung 1 *Malka Mai*)

- Lernziele
 - Historische Fragekompetenz (Kernkompetenz: Eigene Fragen an Vergangenheit und Geschichte zu stellen)

Schüler*innen können historische Fragen zu den Erfahrungen von Jugendlichen in Jugend-KZs auf der Grundlage des Jugendromans *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland* formulieren.

- Historische Sachkompetenz (Kernkompetenz: Begriffskompetenz)

Schüler*innen können Alltagserfahrungen, die Jugendliche im KZ Moringen machen mussten (z. B. Zwangsarbeit, Drill, Gewalt), beschreiben und diese in den größeren Kontext der NS-Erziehungspolitik einordnen.

⁴⁹² Vgl.: o. A., Jugend-KZ 1940-1945 und vgl.: Ayaß, Jugendschutzlager, S. 536.

⁴⁹³ Martin Guse, Jugendschutzlager. In: Wolfgang Benz, Barbara Distel (Hg.), Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager (Bd. 9, München 2009), S. 104.

⁴⁹⁴ Vgl.: Ayaß, Jugendschutzlager, S. 536.

⁴⁹⁵ Vgl.: o. A., Jugend-KZ 1940-1945.

- Materialien
 - Textauszug *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland* (S. 251-252, S. 254-257, S. 259-263, S. 266-268), als Buch oder Kopie des Buchs (benötigt in: Arbeitsphase 1, 2, Reflexions-, Transfer-, Abschlussphase)

Inhalt: Paule kommt im Jugend-KZ Moringen an. Bald nach der Ankunft steht eine erste Runde Strafsport mit Scharführer Blum an, der in den ersten Tagen für Paule zuständig ist. Paule muss unter anderem 20 Runden zu 800m laufen, Liegestütz bis über die Erschöpfung hinaus machen und zum Schluss noch über den Blutacker, ein „Härtetraining“, bei dem er in Rückenlage über den Hofboden robben muss, wobei er sich den ganzen Rücken aufreißt.⁴⁹⁶ Am Abend wird Paule gezeigt, wie seine Zelle und sein Besitz auszusehen haben. So wird etwa mit einem Nagelreiniger den Falz zwischen Oberleder und Sohle der Schuhe gefahren und erwartet, dass hier nicht der geringste Dreck zu Tage kommt.⁴⁹⁷ Nach dem Frühsport und einem Frühstück werden die Jugendlichen in den Arbeitstraum gebracht, wo sie Papiersäcke falzen und kleben.⁴⁹⁸ Paule wird mitgeteilt: „Hundert Stück die Stunde sind die Norm, tausend pro Tag. Arbeitsverweigerung wird bestraft.“⁴⁹⁹ Nach einigen Tagen hat sich bei Paule eine Routine eingestellt, er lernt den Schmerz vom (Straf-) Sport und der Zwangsarbeit sowie die Eintönigkeit besser zu verkraften. Eines Nachts kommen Blum und ein weiterer SS-Mann jedoch angetrunken in Paules Zelle und führen eine „Onaniekontrolle“ durch. Zu Paules weiterer Demütigung spuckt Blum ihm ans Hemd und schließt ihm daraufhin, mit diesem Beweis, die Hände mit Fesseln zusammen. Paule muss die Nacht in einer speziellen Zelle verbringen und erhält in der Früh als zusätzliche Strafe zwei Stunden Strafstehen.⁵⁰⁰

- Arbeitsblatt mit Leitfragen und Erwartungshorizont⁵⁰¹ (benötigt in: Arbeitsphase 1, 2, Reflexions- und Sicherungsphase, Abschlussphase)
- Tafel/Smartboard (benötigt in: Einstiegs-, Reflexions- und Sicherungsphase, Abschlussphase)
- Schüler*innenhefte (benötigt in: Arbeitsphase 1, 2, Reflexions- und Sicherungsphase, Abschlussphase)
- Strukturierung und Methoden
 - Einstiegsphase (5')

⁴⁹⁶ Vgl.: Zitelmann, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland, S. 251-252.

⁴⁹⁷ Vgl.: Zitelmann, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland, S. 255.

⁴⁹⁸ Vgl.: Zitelmann, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland, S. 259-261.

⁴⁹⁹ Zitelmann, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland, S. 260.

⁵⁰⁰ Vgl.: Zitelmann, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland, S. 266-268.

⁵⁰¹ Vgl.: Anhang, Kap. 9.3.2.1

Gemeinsames Brainstorming anhand der Impulsfragen: „Welche Vorstellungen habt ihr von Konzentrationslagern“ und „Was wisst ihr zu Konzentrationslagern?“

- Arbeitsphase 1 (15')

Arbeitsblatt- Teil 1: Einzelarbeit mit Lektüre,

Arbeitsblatt- Teil 2: Partner*innenarbeit

Bonus: Stellt euch vor, ihr wärt als Jugendliche in Moringen. Schreibt zusammen einen kurzen Tagebucheintrag (ca. 100 Wörter) ins Heft, der einen typischen Tag in Moringen beschreibt. Baut dabei die Alltagserfahrungen, die ihr in den Textauszügen gefunden habt, in euren Eintrag ein.

- Reflexions- und Sicherungsphase (15')

Präsentation und Diskussion der Ergebnisse je Partner*innenteam, Sammlung auf der Tafel und im Heft, Orientierung an Erwartungshorizont

- Arbeitsphase 2 (10')

Arbeitsblatt Teil 3: Partner*innenarbeit (Orientierung an Erwartungshorizont)

- Abschlussphase (5')

Sammlung der historischen Fragen auf der Tafel/Blättern/auf geteiltem Online-Dokument

- Planungsübersicht

Name:	/
Schule:	/ (AHS)
Klasse:	/ (4. Klasse)
Datum:	/
Stunde:	/
Lehrer*in:	/
Thema der Unterrichtseinheit:	Jugend- KZs im Nationalsozialismus – Das Beispiel <i>Moringen</i> im Spiegel von Arnulf Zitelmanns <i>Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland</i>
Lernziele:	Historische Fragekompetenz (Kernkompetenz: Eigene Fragen an Vergangenheit und Geschichte zu stellen) – Schüler*innen können historische Fragen zu den Erfahrungen von Jugendlichen in Jugend-KZs auf der Grundlage des Jugendromans <i>Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland</i> formulieren. Historische Sachkompetenz (Kernkompetenz: Begriffskompetenz) – Schüler*innen können Alltagserfahrungen, die Jugendliche im KZ Moringen machen mussten (z. B. Zwangsarbeit, Drill, Gewalt), beschreiben und diese in den größeren Kontext der NS-Erziehungspolitik einordnen.
Kompetenzen:	FUER-Kompetenzmodell: historische Frage- und Sachkompetenz

Phase	Zeit	Inhalt	L-SuS ⁵⁰² -Aktivität	Sozialform	Material/Methode	Kompetenzschwerpunkt
Einstiegsphase	5'	Aktivierung und Einführung in das Thema	Anregung der SuS	Plenum	Event. Tafel/	Sachkompetenz

⁵⁰² Lehrpersonen werden in den Planungsübersichten als L, Schüler*innen als SuS (Schüler und Schülerinnen) bezeichnet.

		durch Impulsfragen: „Welche Vorstellungen habt ihr von Konzentrationslagern“ und „Was wisst ihr zu Konzentrationslagern?“	zur Gesprächs- beteiligung durch L, Brain- storming- Gespräch		Smart- board Gemein- sames Brain- storming	
Arbeits- phase 1	15'	Arbeitsblatt Teil 1: Texterschließung und - analyse: Schüler*innen lesen die vorbereiteten Textstellen leise, finden und markieren Beschreibung des Alltags im KZ Moringen. Arbeitsblatt Teil 2: Erarbeitung der Alltagserfahrungen der Jugendlichen, notieren der Ergebnisse. Bonus: Abfassen eines Tagebucheintrags	L steht für Rück- fragen zur Verfügung	Einzel- arbeit, Partner*in- nenarbeit	Lektüre/ Kopien, Arbeits- blatt, Heft	Sach- kompetenz
Sicher- ungs-, Re- flexions- phase	15'	Präsentation der Ergebnisse je Partner*innenteam, → Sammlung auf d. Tafel & im Heft. Orientierung an Erwartungshorizont	Präsentation (und Diskussion) der SuS, Gesprächs- moderation durch L L regt zur Nachfrage bei Unklarheit en an und zum Ergänzen, sollten wichtige Bestand- teile der Antwort fehlen	Plenum	Lektüre/ Kopien, Arbeits- blatt, Heft, Tafel/ Smart- board	(Sach- kompetenz)
Arbeits- phase 2	10'	Arbeitsblatt Teil 3: Formulierung mind. 5 eigener historischer Fragestellungen, die über den Buchinhalt hinausgehen, regen zur weiteren Recherche an. (Orientierung an Erwartungshorizont)	L steht für Rück- fragen zur Verfügung	Partner*in- nenarbeit	Lektüre/ Kopien, Arbeitsblat t, Heft,	Frage- kompetenz
Ab- schluss- phase	5'	Sammeln der Fragen auf der Tafel/Blättern/auf geteiltem Online- Dokument Ausblick auf nächste Stunde, dort: Erarbeitung	L regt zur Nachfrage bei Unklarheit en an, Ein- sammeln	Plenum	Lektüre/ Kopien, Arbeits- blatt, Heft, Tafel/ Smart- board	(Frage- kompetenz)

		von Antworten auf hist. Fragestellungen und Diskussion dieser	der SuS- Aussagen			
--	--	---	----------------------	--	--	--

- Zusammenfassung/Präsentation/Festigung

Schüler*innen finden nach Abschluss der Unterrichtseinheit in ihrem Heft die ausgearbeiteten Antworten der Fragen des Arbeitsblattes. Die individuellen Antworten wurden in der Reflexions- und Sicherungsphase im Plenum diskutiert und bei Bedarf ergänzt.

In der kommenden Unterrichtseinheit wird als Einstieg auf die historischen Fragestellungen der Arbeitsphase 2 zurückgegriffen.

6. Diskussion

In der vorliegenden Arbeit wurden die Einsatzmöglichkeiten ausgewählter historischer KJL zum Thema Holocaust/Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht der 4. Klasse AHS mit dem Ziel des Ausbaus eines Geschichtsbewusstseins nach dem FUER-Kompetenzmodell untersucht.

In weiten Teilen der Arbeit wird auf den bestehenden Forschungsstand der Jugendliteraturforschung sowie der Geschichtsdidaktik zurückgegriffen.

Die Verwendung von historischer KJL im Geschichtsunterricht ist bereits aus theoretischer Perspektive umfassend beleuchtet. Insbesondere Rox-Helmer hat sich in zahlreichen Veröffentlichungen mit dem Nutzen und der Einsetzbarkeit dieser Literaturform auseinandergesetzt.⁵⁰³ Abgesehen von Texten, die erklären, wie historische KJL im Geschichtsunterricht genutzt und angewandt werden kann, existiert jedoch wenig Literatur, die sich auch mit dem praktischen Einsatz der KJL (besonders zu den Themen Nationalsozialismus/Holocaust) im Unterricht befasst und diesen im Sinne von Unterrichtsplanungen oder -material und Studien darstellt oder überprüft. Konkretes Unterrichtsmaterial, dessen Einsatz den Ausbau geschichtswissenschaftlicher Kompetenzen fordert und fördert, lässt sich nur in geschichtsdidaktischen Werken und geschichtswissenschaftlichen Praxiszeitschriften finden, und auch dort nur in geringem Ausmaß.⁵⁰⁴ Unterrichtsmaterial zum Einsatz von Ausschnitten aus historischer KJL generell ist dagegen häufiger anzutreffen. Eine Betonung des Ziels der Kompetenzorientierung und -förderung im Hinblick auf die Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins bei Schüler*innen fehlt jedoch oftmals komplett. Die Analyse des zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterials zu historischer KJL zeigt, dass auch bereits einige Schulbücher Unterrichtsmaterial zu historischer KJL bieten. Diese fordern aber oftmals nur ein Recherchieren über und Überprüfen der historischen Richtigkeit des Gelesenen und fördern historisches Denken damit nur in geringem Maße.⁵⁰⁵ Auch die Internetseiten mancher Buchverlage, die historische KJL herausgeben, etwa der Beltz Verlag, stellen für ausgewählte historische KJL

⁵⁰³ Vgl. z.B.: Rox-Helmer, Lesen im Geschichtsunterricht: Notwendigkeit oder Chance?, Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht oder Rox-Helmer, Jugendbuch, historisches.

⁵⁰⁴ Vgl.: Rox-Helmer, Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung, S. 94-95 und vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 9-10.

⁵⁰⁵ Vgl.: Hinz, Kinkel, Historische Romane, S. 52.

Unterrichtsplanungen und Unterrichtsmaterial kostenfrei zur Verfügung.⁵⁰⁶ Ein Verweis auf konkrete auszubildende oder zu fördernde Kompetenzen im Geschichtsunterricht sind diesen Materialien, so etwa auch für das KJL-Buch *Malka Mai*, jedoch nicht zu entnehmen.⁵⁰⁷

In der vorliegenden Arbeit wurden insgesamt sechs detaillierte Unterrichtsplanungen zu je 50 Minuten zu den KJL-Büchern *Malka Mai* (Mirjam Pressler), *Lauf, Junge, lauf* (Uri Orlev) und *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland* (Arnulf Zitelmann) erstellt um die Einsatz- und Nutzungsmöglichkeiten historischer KJL im Geschichtsunterricht zur Ausbildung eines reflektierten und (selbst-) reflexiven Geschichtsbewusstseins nach dem FUER-Modell zu untersuchen. Diese drei KJL-Bücher wurden im Vorfeld der Unterrichtsplanungen mit Hilfe einer Auswahl aus den Analysekriterien von von Reeken⁵⁰⁸ und Rox-Helmer⁵⁰⁹ auf ihre Sinnhaftigkeit und Einsatzfähigkeit im Geschichtsunterricht untersucht. Die Unterrichtsplanungen basieren auf den *Stichpunkten zur Unterrichtsplanung aus fachdidaktischer Perspektive*, die Sauer in seinem Buch *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* anbietet. Für jedes KJL-Buch wurden zwei Unterrichtsplanungen verfasst, bei denen der Fokus auf jeweils zwei der vier Kompetenzen des FUER-Modells liegt.

Die ausgearbeiteten Unterrichtsplanungen demonstrieren die Sinnhaftigkeit des Einsatzes historischer KJL im Geschichtsunterricht. Die Einbindung historischer KJL in den Geschichtsunterricht mit dem Ziel der Ausbildung und Förderung eines Geschichtsbewusstseins nach dem FUER-Kompetenzmodell, eine Ausbildung und Förderung der vier Kompetenzen des Modells, ist so im Schulalltag anwendbar.

Der Rückgriff auf die Kompetenzen des FUER-Kompetenzmodells anstatt auf jene der anderen Kompetenzmodelle des deutschsprachigen Raums, wie etwa von Gautschi oder Pandel, kann aus zwei Gründen von Vorteil sein. Obgleich das Kompetenz-Strukturmodell der FUER-Gruppe nicht für den schulischen Unterricht allein formuliert ist, denn es besitzt einen allgemeingültigen Charakter⁵¹⁰ und ihm sowohl bereits definierten Operatoren oder

⁵⁰⁶ Vgl. z.B.: Böhmann, Stang, Klassenlektüre Mirjam Pressler: »Malka Mai« Analysen und Unterrichtsentwürfe für die Klassenstufen 6-10.

⁵⁰⁷ Vgl.: Böhmann, Stang, Klassenlektüre Mirjam Pressler: »Malka Mai« Analysen und Unterrichtsentwürfe für die Klassenstufen 6-10.

⁵⁰⁸ vgl.: von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 77-78.

⁵⁰⁹ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 49-55.

⁵¹⁰ Vgl.: Locker, Kann man Kompetenzen lehren?, S. 43.

Standards⁵¹¹ sowie eine empirische Überprüfung fehlen⁵¹², weist es im Vergleich zu den anderen Kompetenzmodellen im deutschsprachigen Raum (Pandel, Gautschi) Vorteile für diese Arbeit und die ihr zugrunde liegende Untersuchung auf. Dazu gehört unter anderem ein ausgearbeitetes Graduierungssystem zur Analyse und Darstellung der vorhandenen individuellen Kompetenzen in Form von fünf Kompetenzstufen.⁵¹³ Außerdem sind die vier Kompetenzbereiche des FUER-Modells im österreichischen Lehrplan für das Unterrichtsfach Geschichte und politische Bildung in der Sekundarstufe 1 der AHS verankert, was die Aktualität der Beschäftigung mit ihrer Anwendbarkeit in der Praxis unterstreicht.⁵¹⁴ Bei der Darstellung der Bildungs- und Lehraufgaben der Klassen 2-4 (Schulstufe 6-8) im Lehrplan der AHS⁵¹⁵ ist unter anderem zu lesen: „Ziel des Unterrichts ist es, bei Schülerinnen und Schülern ein reflektiertes und (selbst-) reflexives Geschichts- und Politikbewusstsein zu entwickeln“. ⁵¹⁶ Die historische Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenz werden des Weiteren unter dem Punkt *Kompetenzmodell und Kompetenzbereich* ebenfalls dargestellt, erst hierauf folgt die Beschreibung des Lehrstoffes.⁵¹⁷

Die Wahl der Fragestellung nach der Nutzung von historischer KJL zu den Themen Holocaust/Nationalsozialismus ergab sich folgendermaßen: Erstens erfordert das Unterrichtsfach *Geschichte und Politische Bildung* unter anderem eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, ein Aspekt, der auch der historischen KJL innewohnt.⁵¹⁸ Die Hypothese, dass fiktionale Texte die Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins bei Kindern und Jugendlichen signifikant nachhaltiger fördern als der rein faktenorientierte Geschichtsunterricht, besteht bereits seit längerer Zeit.⁵¹⁹ Wosnitza führt hierzu zwei Argumente an. Einerseits können Schüler*innen durch den Einsatz von historischer KJL im Unterricht mit ihren eigenen Werturteilen und dem kulturell oder historisch „Anderem“ konfrontiert werden.⁵²⁰ Andererseits wirkt die Fiktionalität historischer KJL bezüglich der Vorstellungsfähigkeit der Schüler*innen unterstützend. Die Fiktionalität fördert die

⁵¹¹ Vgl.: Heil, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, S. 22.

⁵¹² Vgl.: Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 60.

⁵¹³ Vgl.: Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 198 und S. 206-207.

⁵¹⁴ Vgl.: Locker, Kann man Kompetenzen lehren?, S.1.

⁵¹⁵ Vgl.: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 02.08.2025.

⁵¹⁶ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 02.08.2025.

⁵¹⁷ Vgl.: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 02.08.2025.

⁵¹⁸ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbuch, historisches, S. 131-132.

⁵¹⁹ Vgl.: Lücke, Zündorf, Einführung in die Public History, S. 95, vgl.: Rox-Helmer, Fiktionale Texte im Geschichtsunterricht, S. 102 und vgl. Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 30.

⁵²⁰ Vgl.: Wosnitza, Historische Kinder- und Jugendliteratur, S. 92.

Imagination der Schüler*innen, wodurch sie mit Unterstützung der Lehrkraft und entsprechenden Aufgabenstellungen im Unterricht auf eine Stufe der Irritation geleitet werden können. Damit soll historisches Denken und der Ausbau eines Geschichtsbewusstseins der Schüler*innen ermöglicht oder trainiert werden können.⁵²¹

Zweitens ist die Zielgruppe für diese Form der KJL genau jene Altersgruppe, die in dieser Arbeit und den Unterrichtsplanungen hauptsächlich angesprochen wird, nämlich Schüler*innen der 4. Klasse AHS, die meist im Alter von 14-15 Jahren sind.

Das Thema Holocaust/Nationalsozialismus lässt sich drittens mit dem Lehrplan der 4. Klasse AHS erklären⁵²², außerdem mit der großen Anzahl an KJL-Büchern, die hierzu existiert.⁵²³

Die drei behandelten Bücher (*Malka Mai*, *Lauf, Junge, lauf* und *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland*) sind aufgrund ihres teilweise (auto-)biografischen Charakters zum Erreichen der Lehr- und Lernziele hilfreich, da sich dieser positiv auf die Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins auswirken kann.⁵²⁴ Im historischen KJL-Buch *Malka Mai* werden unter anderem die Erinnerungen der Protagonisten des Buches an ihre Kindheit verarbeitet⁵²⁵, in *Lauf, Junge, lauf* jene des Protagonisten Yoram Fridman⁵²⁶ und in *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland* die des Autors an seine eigene Jugend.⁵²⁷

Aufgrund der möglichen Kritik, die der Einsatz von historischer KJL im Geschichtsunterricht mit sich bringen kann, war es für die Erstellung der Unterrichtsplanungen notwendig, die drei historischen KJL-Bücher im Vorfeld auf ihre Sinnhaftigkeit und Einsetzbarkeit zu untersuchen. Die Fiktion in historischer KJL kann fruchtbar genutzt werden,⁵²⁸ mag jedoch auch als Kritikpunkt gelten, da doch im Geschichtsunterricht die Vermittlung von Fakten anstelle von Fiktion bevorzugt werden sollte.⁵²⁹ Außerdem können die vermeintliche historische Abgeschlossenheit und Eindeutigkeit sowie die literarischen Mittel, die Autor*innen einsetzen und die für Leser*innen überwältigend wirken können, kritisiert werden.⁵³⁰

⁵²¹ Vgl.: von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 72.

⁵²² Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 22.09.2025.

⁵²³ Vgl.: Rox-Helmer, Roman und Jugendbuch, S. 272.

⁵²⁴ Vgl.: Rox-Helmer, Jugendbuch, historisches, S. 132

⁵²⁵ Vgl.: Richter, Mikota, Mirjam Pressler (1940-2019), S. 67 und vgl.: Pressler, Malka Mai, S. 323.

⁵²⁶ Vgl.: Richter, Mikota, Mirjam Pressler (1940-2019), S. 259.

⁵²⁷ Vgl.: Zitelmann, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland, S. 382.

⁵²⁸ Vgl.: Rox-Helmer, Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung, S. 87.

⁵²⁹ Vgl.: Rox-Helmer, Der historische Jugendroman, S. 296.

⁵³⁰ Vgl.: Sauer, Historische Kinder- und Jugendliteratur, S. 19.

Mit Hilfe von vier der insgesamt 16 Analysekriterien, die bei von Reeken und Rox-Helmer zu finden sind,⁵³¹ kann diese mögliche Kritik in der vorliegenden Arbeit relativiert werden.

Durch die Analyse der drei historischen KJL-Bücher kann gezeigt werden, dass sie aufgrund ihrer inhaltlichen und literarischen Qualität, der Erkennbarkeit der Fiktionalität und der Identifikationsangebote, um nur die ausgewählten Analysekriterien für eines der drei KJL-Bücher - *Malka Mai* - zu nennen, für den Einsatz im Geschichtsunterricht geeignet sind. Die Auswahl der drei KJL-Bücher dieser Arbeit wird daher nicht nur aufgrund ihres (auto-)biografischen Charakters, sondern auch in Bezug auf Inhalt und Form für den Einsatz im Geschichtsunterricht als didaktisch wertvoll angesehen.

Die in der vorliegenden Masterarbeit gewählte Herangehensweise an die Beantwortung der Fragestellung ist als anwendungs-theoretische Untersuchung konzipiert. Über die Darstellung von sechs detaillierten Unterrichtsplanungen zu den ausgewählten drei KJL-Büchern können diese Planungen in allen Abschnitten sehr präzise erarbeitet und dargestellt werden.

Außerdem kann dargelegt werden, welche Kompetenzen des FUER-Kompetenzmodells auf welche Weise mit welchen Inhalten der historischen KJL in welcher Unterrichtsphase und in Verbindung mit welchen Arbeitsformen und Materialien verknüpft werden können, um die Ausbildung des Geschichtsbewusstseins der Schüler*innen zu fördern. Die sechs konkreten Unterrichtsplanungen inklusive Unterrichtsmaterialien zu den drei ausgewählten historischen KJL-Büchern, ausgerichtet am FUER-Kompetenzmodell, können daher als praxisnahes Beispiel zur Nutzung und Einsetzbarkeit historischer KJL unter Berücksichtigung des FUER-Kompetenzmodells gelten.

Die vorliegende Arbeit hat ihre Limitierungen: das Herangehen an die Beantwortung der Fragestellung musste abstrakt bleiben, da eine Evaluierung der praktischen Umsetzbarkeit im realen Schulkontext des Unterrichtsfachs Geschichte und Politische Bildung der entwickelten Unterrichtsplanungen, also eine empirische Überprüfung, eine andere Forschungsfrage erfordert hätte. Die Wirksamkeit der didaktischen Konzepte in Bezug auf die Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins bei Schüler*innen muss daher offen bleiben.

Die vorliegende Arbeit musste sich auf drei historische KJL-Bücher mit teilweise (auto-)biografischem Charakter zum Thema Holocaust/Nationalsozialismus beschränken. Es existieren jedoch eine große Anzahl an historischer KJL, von der sich sicherlich einige Bücher zum Zweck der Untersuchung ebenfalls als passend herausgestellt hätten. Die

⁵³¹ Vgl.: von Reeken, Das historische Jugendbuch, S. 77-78 und vgl.: Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 49-55.

Hinzunahme weiterer Werke hätte jedoch den Umfang dieser Arbeit überschritten, umso mehr, als ein zusätzlicher Nutzen gegenüber der Verwendung der drei ausgewählten KJL-Bücher nicht anzunehmen war.

Die Ausarbeitung der Unterrichtsentwürfe zeigt, dass sich historische KJL zu den Themen Holocaust/Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht nutzen lässt, um die Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins nach dem FUER-Modell zu unterstützen. Die Fiktionalität historischer KJL, die als Kritikpunkt gegen die Nutzung im Geschichtsunterricht genannt werden kann, wird in den Entwürfen nicht als Hindernis, sondern als didaktische Chance interpretiert. Historische KJL ermöglicht einen emotionalen Zugang zu den zu bearbeitenden Themen, den ein rein faktengestützter Unterricht möglicherweise nicht bieten kann. Durch die Fiktionalität und eine mögliche Identifikation mit den Protagonist*innen der Werke können die Schüler*innen von einer Imaginations- hin zu einer Irritationsstufe geführt werden. Dadurch wird eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema oder den Unterrichtsinhalten oder -materialien ermöglicht – ausgehend von der Lektüre historischer KJL und geleitet durch Kompetenzziele nach dem FUER-Kompetenzmodell. Die Möglichkeit der Förderung aller vier Kompetenzbereiche dieses Kompetenzmodells (historische Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenz) ist im Einsatz der historischen KJL anhand der Unterrichtsplanungen begründet. Aufgrund der begrenzten Unterrichtszeit im Fach Geschichte liegt der Fokus der Kompetenzziele jedoch pro geplanter Unterrichtseinheit nur auf zwei der vier Kompetenzen, was auch der Komplexität der Kompetenzziele geschuldet ist. Angesichts des zu behandelnden Themas Holocaust/Nationalsozialismus und der damit verbundenen möglichen Identifikation und Irritation der Schüler*innen, die über die Nutzung der historischen KJL ermöglicht werden soll, braucht es innerhalb der Unterrichtsplanungen auch genügend Zeit und Raum für Reflexion.

Es ist notwendig zu betonen, dass die Auseinandersetzung mit historischer KJL allein nicht ausreicht, um die geforderten Kompetenzziele zu bearbeiten und den Ausbau eines Geschichtsbewusstseins zu fördern. Neben entsprechenden Reflexionsphasen ist je nach Kompetenzziel auch die Hinzunahme von multiperspektivischem Zusatzmaterial notwendig, um einseitige Bearbeitung zu vermeiden und die Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins der Schüler*innen zu fördern. Dies wird aus der vorliegenden Arbeit verständlich.

Die Auseinandersetzung mit historischen KJL-Büchern und entsprechende Aufgabenstellungen hierzu sollen zu einer Ausbildung der Fragekompetenz führen, indem Schüler*innen dazu angeregt werden, eigene historische Fragestellungen, nicht nur den

Buchinhalt betreffend, zu formulieren, außerdem solche anderer zu verstehen und sie zu bearbeiten. Die individuelle Sachkompetenz der Schüler*innen soll durch die Lektüre der KJL-Buchausschnitte angeregt werden, sodass sie mit Hilfe dieser und mittels der von der Lehrkraft gestellten Aufgaben ein Verständnis für historischer Ereignisse, Personen oder Zusammenhänge entwickeln können und diese in größere geschichtliche Zusammenhänge einordnen können.

Schließlich sollen auch Methoden- und Orientierungskompetenz mit Hilfe historischer KJL im Geschichtsunterricht gefördert werden können. Schüler*innen üben anhand der Auseinandersetzung mit den Textabschnitten die Fähigkeit und Fertigkeit einerseits bestehende historische Darstellungen und Narrationen zu erfassen und anhand des Gelesenen andererseits eigene historische Narrationen zu entwickeln. Für die Orientierungskompetenz ermöglicht die Auseinandersetzung mit dem Gelesenen ein Beziehen der Literatur etwa auf die eigene Lebenswelt, wie in Kapitel 5.2.4.1 – Unterrichtsplanung 1 Malka Mai, ersichtlich ist, im Zuge derer „Schüler*innen [...] über Vertrauen, Verantwortung und Flucht in Vergangenheit und Gegenwart reflektieren [können]“.

Für zukünftige Arbeiten ist eine empirische Untersuchung zur Frage der Wirksamkeit des Einsatzes und der Nutzung historischer KJL zum Thema Holocaust/Nationalsozialismus wünschenswert, um abzuschätzen, wie weit dies in der Unterrichtspraxis zur Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins nach der FUER-Gruppe beitragen kann. Eine Studie, die verschiedene Kompetenzmodelle empirisch vergleicht, könnte die Annahme, dass jenes nach dem FUER-Modell vorzuziehen sei, eventuell falsifizieren. Die Bearbeitung der Frage, ob historische KJL zum Holocaust/Nationalsozialismus auch ohne teilweise (auto-)biografischen Charakter als ebenso geeignet zur Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins nach der FUER-Gruppe angesehen werden kann wie KJL mit teilweise (auto-)biographischem Charakter, könnte in solche weiteren Forschungen einfließen und die vorhandenen Kompetenzmodelle weiterentwickeln helfen.

7. Fazit

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Nutzung historischer Kinder- und Jugendbuchliteratur (KJL) zu den Themen Holocaust/Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht der 4. Klasse AHS.

Die zentrale Forschungsfrage der Arbeit lautet: „Wie kann der Einsatz von historischer KJL zu Holocaust/Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht der 4. Klasse AHS zur Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins nach dem Kompetenzmodell der FUER-Gruppe genutzt werden?“

Die Arbeit ist in zwei Teile unterteilt: Einerseits in eine kritische Einführung zu den verwendeten Begriffen, andererseits in eine theoretisch-anwendende Untersuchung. Die Einführung bietet eine Übersicht über das Thema *Literatur*, wobei der Fokus auf *Holocaustliteratur*, *KJL* sowie *historischer KJL zu Holocaust/Nationalsozialismus* unter Berücksichtigung des aktuellen literatur- und geschichtswissenschaftlichen Forschungsstandes liegt und eine Auseinandersetzung mit drei ausgewählten Kompetenzmodellen des deutschsprachigen Raums, nämlich jenen von Gautschi, Pandel und der FUER-Gruppe. Für den Anwendungsteil, einer Erarbeitung der Unterrichtsplanungen und der Nutzbarkeit dieser, liegt der Fokus jedoch auf dem Modell der FUER-Gruppe. In dieser zweiten Hälfte wird auf dieses Kompetenzmodell nochmals zurückgegriffen, wenn die Entwicklung der Unterrichtsplanungen unter Berücksichtigung der vier Kompetenzen des FUER-Kompetenzmodells erfolgt.

Der Anwendungsteil basiert auf drei ausgewählten historischen KJL-Büchern und ihrer Einsetzbarkeit im Unterricht, jeweils nach dem gleichen Schema.

Jedes Unterkapitel zu den drei historischen KJL-Büchern beginnt mit einer Kurzbiografie des*r Autor*in, einer Inhaltsangabe des Buches und einer Analyse der Struktur und der Sinnhaftigkeit des Buches für den Einsatz im Geschichtsunterricht. Es folgen zu jedem Unterkapitel zwei detaillierte Unterrichtsplanungen zu je zwei der vier Kompetenzen des FUER-Kompetenzmodells. Im Anschluss an Kapitel 5, dem Anwendungsteil, steht eine Diskussion, in der eine kritische Reflexion der Arbeit und ihrer Methodik erfolgt.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnte dargelegt werden, dass der Einsatz und die Nutzung historischer KJL im Geschichtsunterricht als didaktisch sinnvoll erachtet werden kann, das Geschichtsbewusstsein bei Schüler*innen mit Hilfe des FUER-Kompetenzmodells

im Unterricht anhand der ausgewählten historischen KJL auszubilden und zu fördern ebenfalls.

Die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsfrage lassen sich demnach wie folgt zusammenfassen: Der Einsatz von historischer KJL zu Holocaust/Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht der 4. Klasse AHS zur Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins nach dem FUEP-Kompetenzmodell kann sinnvoll genutzt werden, sofern die historische KJL nicht isoliert, sondern mit multiperspektivischem Zusatzmaterial kombiniert eingesetzt wird. Ergänzend Quellenarbeit und Reflexionsphasen, die Möglichkeit der Identifikation der Schüler*innen mit Figuren der historischen KJL und deren Lebenswelten sowie die Chance, über Imagination und emotionale Zugänge Irritation bei den Schüler*innen hervorzurufen, kann zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit dem Thema Holocaust/Nationalsozialismus führen. Diese Verbindung von Literatur und geschichtswissenschaftlichem Material, von historischer KJL, Zusatzmaterial, Imagination, Identifikation, Irritation und kritischer Reflexion ermöglicht die Förderung der vier Kompetenzbereiche des FUEP-Kompetenzmodells zur Entwicklung historischer Sach-, Frage-, Orientierungs- und Methodenkompetenz. Hierdurch kann die Ausbildung eines reflektierten und selbst-reflexiven Geschichtsbewusstseins gefördert werden.

8. Literaturverzeichnis

8.1 Primärliteraturverzeichnis

Uri *Orlev*, Lauf, Junge, lauf (Weinheim/Basel 2004).

Mirjam *Pressler*, Malka Mai (Weinheim/Basel 2004).

Arnulf *Zitelmann*, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland (Weinheim/Basel 1991).

8.2 Sekundärliteraturverzeichnis

Wolfgang *Ayaß*, Jugendschutzlager. In: Wolfgang *Benz*, Hermann *Graml*, Hermann *Weiß* (Hg.), Enzyklopädie des Nationalsozialismus (München 2001).

Michele *Barricelli*, Buchbesprechung. In: Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber*, Alexander *Schöner* (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* (2008).

Michele *Barricelli*, Narrativität. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider*, Bernd *Schönemann* (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik (4., bed. überarb. u. erw. Aufl. Frankfurt/M. 2022).

Michele *Barricelli*, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht (Forum historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2018).

Michele *Barricelli*, Peter *Gautschi*, Andreas *Körber*, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Michele *Barricelli*, Martin *Lücke* (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 1 (Forum historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2017).

Achim *Barsch*, fiktional/Fiktionalität. In: Ansgar *Nünning* (Hg.), Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze - Personen - Grundbegriffe (5., akt. und erw. Auflage Stuttgart/Weimar 2013).

Julia *Bleffert*, Der Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Julia *Bleffert*, Maria *Kalaitzi*, Anne-Maria *Lenhart*, Jugend im Holocaust. Wie Schüler den Holocaust durch Kinder- und Jugendliteratur verstehen lernen (Norderstedt 2010).

Marc *Böhmman*, Malka Mai im Unterricht (Weinheim/Basel 2006).

Malte *Dahrendorf*, Die Darstellung des Holocaust in der westdeutschen Kinder- und Jugendliteratur. In: Malte *Dahrendorf*, Zohar *Shavit* (Hg.), Die Darstellung des Dritten Reiches im Kinder- und Jugendbuch (Frankfurt/M. 1988).

Malte *Dahrendorf*, Einleitung: Die Bedeutung des Themas. In: Malte *Dahrendorf* (Hg.), Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur (Beiträge Jugendliteratur und Medien 10, Weinheim 1999).

Malte *Dahrendorf*, Zohar *Shavit*, Vorwort. In: Malte *Dahrendorf*, Zohar *Shavit* (Hg.), Die Darstellung des Dritten Reiches im Kinder- und Jugendbuch (Frankfurt/M. 1988).

Kristina *Dietrich*, Jüdische Kindheit nach dem Zweiten Weltkrieg. Aufwachsen zwischen Trauma und Neubeginn von Kristina. In: Alexander *Denzler*, Stefan *Grüner*, Markus *Raasch* (Hg.), Kinder und Krieg. Von der Antike bis zur Gegenwart (Berlin/Boston 2016).

Hans-Heino *Ewers*, Kinder- und Jugendliteratur. In: Burkhard *Moennighoff*, Dieter *Burdorf*, Christoph *Fasbender*, Metzler Lexikon Literatur: Begriffe und Definitionen (3., völlig neu bearb. Auflage Stuttgart/Weimar 2007).

Sascha *Feuchert*, Oskar Rosenfeld und Oskar Singer. Zwei Autoren des Lodzer Ghettos. Studien zur Holocaustliteratur (Gießener Arbeiten zu Neueren Deutschen Literatur und Literaturwissenschaft 24, Frankfurt/M. 2004).

Rudolf *Freiburg*, Gerd *Bayer*, Einleitung: Literatur und Holocaust. In: Gerd *Bayer*, Rudolf *Freiburg* (Hg.), Literatur und Holocaust (Würzburg 2009).

Daniel *Fulda*, Historischer Roman. In: Burkhard *Moennighoff*, Dieter *Burdorf*, Christoph *Fasbender*, Metzler Lexikon Literatur: Begriffe und Definitionen (3., völlig neu bearb. Auflage Stuttgart/Weimar 2007).

Carsten *Gansel*, Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht (Berlin⁸ 2021).

Peter *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Forum historisches Lernen, Schwalbach/Ts. ²2011).

Dagmar *Grenz*, Kinder- und Jugendliteratur und Holocaust. Theoretische und didaktische Überlegungen im Anschluß an die Analyse von zwei erfolgreichen Jugendbüchern. In: Malte *Dahrendorf* (Hg.), Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur (Beiträge Jugendliteratur und Medien 10, Weinheim 1999).

Martin *Guse*, Jugendschutzlager. In: Wolfgang *Benz*, Barbara *Distel* (Hg.), Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager (Bd. 9, München 2009).

Bernd *Schönemann*, Lehrpläne, Richtlinien, Bildungsstandards. In: Hinke Günther-Arndt, Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch (Berlin ⁷2018).

Werner *Heil*, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht (Geschichte im Unterricht 1, 2. vollständig neu überarb. u. erw. Auflage Stuttgart 2012).

Jutta *Heinz*, Roman. In: Burkhard *Moennighoff*, Dieter *Burdorf*, Christoph *Fasbender*, Metzler Lexikon Literatur: Begriffe und Definitionen (3., völlig neu bearb. Auflage Stuttgart/Weimar 2007).

Mona *Helfert*, „Lauf, Junge, lauf“ im Unterricht. Lehrerhandreichung zum Jugendroman von Uri Orlev. (Lesen – Verstehen - Lernen. Materialien für einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht, Weinheim/Basel ²2011).

Ulrich *Herrmann*, "Bildung", "Kompetenz" - oder was? Einige notwendige Begriffserklärungen. In: *Engagement. Zeitschrift für Schule und Bildung*, Kompetenz- ein neuer Bildungsbegriff? 3 (2007).

Gerhard *Henke-Bockschatz*, Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur als Medium historischen Lernens. In: Gabriele von *Glaser*, Hans-Heino *Ewers* (Hg.), Kriegs- und Nachkriegskindheiten. Studien zur literarischen Erinnerungskultur für junge Leser, (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien 57. Theorie- Geschichte-Didaktik, Frankfurt/M. 2008).

Ulrich *Hermann*, „Bildung“, „Kompetenz“ – oder was? Einige notwendige Begriffsklärungen. In: *engagement. Zeitschrift für Schule und Erziehung: Kompetenz? Ein neuer Bildungsbegriff* 3 (2007).

Matthias *Heyl*, „Erziehung nach Auschwitz“ und „Holocaust Education“- Überlegungen, Konzepte und Vorschläge. In: Ido *Abram*, Matthias *Heyl*, Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule (Hamburg 1996).

Matthias *Heyl*, „Holocaust- Erziehung“? In: Malte *Dahrendorf* (Hg.), Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur (Beiträge Jugendliteratur und Medien 10, Weinheim 1999).

Raul *Hilberg*, Die Vernichtung der europäischen Juden (Band 1, Frankfurt/M. ¹²2016).

Felix *Hinz*, Tanja *Kinkel*, Historische Romane. In: Felix *Hinz*, Andreas *Körber* (Hg.), Geschichtskultur- Public History- Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft; Medien, Praxen, Funktionen (Göttingen 2020).

Michael *Hofmann*, Literaturgeschichte der Shoah (Literaturwissenschaft. Theorie und Beispiele 4, Münster 2003).

Larissa Jagdschian, Travelling memories. Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur über die Flucht während des Nationalsozialismus und aus der DDR (Studien zu Kinder- und Jugendliteratur und -medien 15, Berlin/Heidelberg 2024).

Amrei Alrun Kamenschek, Die Verwendung historischer Romane im Geschichtsunterricht (Diplomarbeit Universität Graz 2009).

Clemens Kammler, Wahrheit als Kriterium der Wertung von Kinder- und Jugendliteratur zu Nationalsozialismus und Holocaust. In: Bettina Oeste, Ulrike Preußner (Hg.), Neuvermessung deutschsprachiger Erinnerungsstrategien in der Kinder- und Jugendliteratur nach 1990 (Duisburg-Essen 2022).

Gerhard Kock, „Der Führer sorgt für unsere Kinder...“. Die Kinderlandverschickungen im Zweiten Weltkrieg (Paderborn 1997).

Andreas Körber, Dimensionen des Kompetenzmodells. In: Andreas Körber, Waltraud Schneider, Alexander Schöner (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung - Förderung, Bd. 2, Neuried 2007).

Andreas Körber, Grundbegriffe und Konzepte. In: Andreas Körber, Waltraud Schneider, Alexander Schöner (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung - Förderung, Bd. 2, Neuried 2007).

Andreas Körber, Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik. In: Georg Weißeno, Beatrice Ziegler (Hg.), Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik (Wiesbaden 2022).

Gottfried Kößler, Monica Kingreen, Rezensionen. Kinder- und Jugendliteratur zur jüdischen Geschichte. In: Geschichte lernen 152 (2013).

Sven Kramer, Holocaust- Literatur. In: Burkhard Moennighoff, Dieter Burdorf, Christoph Fasbender, Metzler Lexikon Literatur: Begriffe und Definitionen (3., völlig neu bearb. Auflage Stuttgart/Weimar 2007).

Raoul Löbbert, Karsten Polke-Majewski, Die Sünden der anderen. Sexuelle Gewalt in der Kirche gilt als katholisches Problem. Was ist evangelisch am Missbrauch? In: Die Zeit 4 (2024).

Martin Lücke, Irmgard Zündorf, Einführung in die Public History (Göttingen 2018).

Jürgen Matthäus, Warschau (Ghetto). In: Wolfgang Benz, Hermann Graml, Hermann Weiß (Hg.), Enzyklopädie des Nationalsozialismus (München 2001).

Philipp McLean, Geschichtsbewusstsein als Ziel historischen Lernens? Über normative Implikationen eines vermeintlich neutralen Begriffs. In: Jörg van Norden, Lale Yildirim (Hg.), Geschichtsbewusstsein- Geschichtsbilder- Zukunft (Geschichtsdidaktik theoretisch 6, Frankfurt/M. 2024).

Torsten Mergen, Fiktion – Narration – Kompetenz. Aktuelle zeitgeschichtliche Jugendromane und ihr didaktisches Potenzial. In: Bettina Oeste, Ulrike Preußner (Hg.), Neuvermessung deutschsprachiger Erinnerungsstrategien in der Kinder- und Jugendliteratur nach 1990 (Duisburg- Essen 2022).

Markus Nesselrodt, Dem Holocaust entkommen. Polnische Juden in der Sowjetunion, 1939- 1946 (Europäisch-jüdische Studienbeiträge 44, Berlin/Boston 2019).

o. A., Autorinnen und Autoren. In: Michele Barricelli, Peter Gautschi, Andreas Körber, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 1 (Forum historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2017).

o. A., Zu diesem Heft. In: engagement. Zeitschrift für Schule und Erziehung: Kompetenz? Ein neuer Bildungsbegriff 3 (2007).

Andreas Ohme, Holocaustliteratur: Überlegungen zu einem umstrittenen literaturwissenschaftlichen Konzept. In: Reinhard Ibler, Andreas Ohme (Hg.), Holocaustliteratur. Überlegungen zu Reichweite und Grenzen eines literaturwissenschaftlichen Konzepts. Materialien des gleichnamigen Panels beim 12. Deutschen Slavistentag 2015 in Gießen (Stuttgart 2021).

Hans-Jürgen *Pandel*, Erzählen. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis (Reihe Forum historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2016).

Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichte im Roman. Fakten und Fiktionen. In: Vadim *Oswald*, Hans-Jürgen *Pandel*, Handbuch im Unterricht (Reihe Methoden historischen Lernens, Frankfurt/M. 2021).

Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsbewusstsein. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider*, Bernd *Schönemann* (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik (4., bed. überarb. u. erw. Aufl. Frankfurt/M. 2022).

Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Forum historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2005).

Hans-Jürgen *Pandel*, Historisches Erzählen: Narrativität im Geschichtsunterricht (2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2015).

Hans-Jürgen *Pandel*, Kompetenz. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider*, Bernd *Schönemann* (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik (4. bed. überarb. u. erw. Auflage Frankfurt/M. 2022).

Mirjam *Pressler*, Gedanken von Mirjam Pressler. In: Monika *Plath*, Karin *Richter*, „Holocaust“ in Bildgeschichten: Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 4 bis Klasse 7) (2009 Hohengehren).

Dietmar *von Reeken*, Das historische Jugendbuch. In: Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (6. erw. Aufl. Schwalbach/Ts. 2011).

Karin *Richter*, Jana *Mikota*, Mirjam Pressler (1940-2019). Romane – Erzählungen – Übersetzungen. Biographische Daten- Literaturwissenschaftliche Analysen - Modelle für den Literaturunterricht. Anregungen für Universität, Schule und Studienseminare (Baltmannsweiler 2021).

Roter Elefant, Arbeitskreis Kind, Bücher, Medien e.V., Das Vergangene ist nicht tot! Kinder- und Jugendbücher zum Thema Faschismus/Nationalsozialismus. Ein Verzeichnis (Bad Homburg 1990).

Markus *Roth*, Sascha *Feuchert*, Einleitung. In: Markus *Roth*, Sascha *Feuchert*, HolocaustZeugnisLiteratur. 20 Werke wieder gelesen (Göttingen 2018).

Monika *Rox-Helmer*, Der historische Jugendroman. Adressatenspezifische Fiktionalisierung von Geschichte als Herausforderung und Chance. In: Vadim *Oswald*, Hans-Jürgen *Pandel*, Handbuch Geschichtskultur im Unterricht (Reihe Methoden historischen Lernens, Frankfurt/M. 2021).

Monika *Rox-Helmer*, Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung. Fiktionalisierung von Geschichte und ihr didaktisches Potential (Reihe Methoden historischen Lernens, Frankfurt/M. 2019).

Monika *Rox-Helmer*, Fiktionale Texte im Geschichtsunterricht. In: Vadim *Oswald*, Hans-Jürgen *Pandel* (Hg.), Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart (Forum Historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2009).

Monika *Rox-Helmer*, Lesen im Geschichtsunterricht: Notwendigkeit oder Chance?. In: Pro Lesen. Auf dem Weg zur Leseschule - Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (Donauwörth 2010).

Monika *Rox-Helmer*, Jugendbücher im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2006).

Monika *Rox-Helmer*, Jugendbuch, historisches. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider*, Bernd *Schönemann* (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik (4. bed. überarb. u. erw. Auflage Frankfurt/M. 2022).

Monika *Rox-Helmer*, Roman und Jugendbuch. Verarbeitung von Zeitgeschichte in der Literatur. In: Markus *Furrer*, Kurt *Messmer* (Hg.), Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht (Reihe Forum historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2013).

Jörn Rüsen, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Mit einem Beitrag von Ingetraud Rüsen (Forum historisches Lernen, Köln/Wien 2008).

Julia Sagmeister-Kölly, Lisa Wiesinger, Lesen-Mittelwert und Streuung im OECD-/EU-Vergleich. In: Bettina Toferer, Birgit Lang, Silvia Salchegger (Hg.), PISA 2022. Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich (Salzburg 2023).

Inger Sannes-Müller, Vergangenheit, die nicht vergehen soll. Anmerkungen zur Darstellung des Dritten Reiches im Jugendbuch. In: Malte Dahrendorf, Zohar Shavit (Hg.), Die Darstellung des Dritten Reiches im Kinder- und Jugendbuch (Frankfurt/M. 1988).

Michael Sauer, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (5. akt. und erw. Auflage Seelze 2006).

Michael Sauer, Historisches Denken und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zum Beitrag von Waltraud Schreiber. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008).

Michael Sauer, Historische Kinder- und Jugendliteratur. In: Geschichte lernen 71 (1999).

Kurt Schilde, Kinderlandverschickungen. In: Wolfgang Benz, Hermann Graml, Hermann Weiß (Hg.), Enzyklopädie des Nationalsozialismus (München 2001).

Alfred Schirlbauers, Kompetenz statt Bildung? In: engagement. Zeitschrift für Schule und Erziehung: Kompetenz? Ein neuer Bildungsbegriff 3 (2007).

Udo Schmoll, „Bruchstellen sind Fundstellen“. Zum Leben und Werk von Arnulf Zitelmann. In: zeitschrift kjl&m. forschung. schule. bibliothek 09.1 (2009).

Helga Schreckenberger, »Ungerettet gerettet«. Überlebensschuld in der Lyrik von österreichisch-jüdischen ExilantInnen. In: Bettina Bannasch, Helga Schreckenberger, Alan Steinweis (Hg.), Exil und Shoah. Exilforschung. Ein internationales Jahrbuch 34/2016 (München 2016).

Waltraud Schreiber, Sylvia Eichstätt, BASISBEITRAG: Mit Geschichte umgehen lernen- Historische Kompetenz aufbauen. In: Waltraud Schreiber, Sylvia Mebus (Hg.), Themenheft Geschichte 1, Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern (Neuried 2006).

Waltraud Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008).

Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Einleitung. In: Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries et al., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung - Förderung 1, Neuried 2006).

Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries et al., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung - Förderung 1, Neuried 2006).

Waltraud Schreiber, Grundlegung: Förderung historischer Kompetenz im spielerischen Umgang mit Geschichte. In: Waltraud Schreiber, Anna Wenzl (Hg.), Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz (Themenheft Geschichte 7, 2006 Neuried).

Zohar Shavit, Die Darstellung des Nationalsozialismus und des Holocaust in der deutschen und israelischen Kinder- und Jugendliteratur. In: Malte Dahrendorf, Zohar Shavit, Die Darstellung des Dritten Reiches im Kinder- und Jugendbuch (Frankfurt/M.1988).

Andreas Sommer, Räume erfahrbar machen. Überlegungen zum geschichtsdidaktischen Potential von Holocaust-Literatur. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 10 (2011).

Rüdiger Steinlein, Geschichtserzählende KJL seit den 1990er- Jahren. In: Carsten Gansel, Pawel Zimniak (Hg.), Zwischen didaktischem Auftrag und grenzüberschreitender Aufstörung? Zu aktuellen Entwicklungen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur (Beiträge zur Neueren Literaturgeschichte 293, Heidelberg 2011).

Josef Stowasser, Michael Petschenig, Franz Skutsch, competo. In: Josef Stowasser, Michael Petschenig, Franz Skutsch Stowasser. Lateinisch- deutsches Schulwörterbuch (München/Düsseldorf/Stuttgart 2006).

Josef Stowasser, Michael Petschenig, Franz Skutsch, peto. In: Josef Stowasser, Michael Petschenig, Franz Skutsch, Stowasser. Lateinisch- deutsches Schulwörterbuch (München/Düsseldorf/Stuttgart 2006).

Josef Stowasser, Michael Petschenig, Franz Skutsch, Präfixe. In: Josef Stowasser, Michael Petschenig, Franz Skutsch, Stowasser. Lateinisch- deutsches Schulwörterbuch (München/Düsseldorf/Stuttgart 2006).

Franz Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen -eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz Weinert (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen (Weinheim/Basel ³2014).

Christopher Wosnitza, Historische Kinder- und Jugendliteratur. In: Felix Hinz, Andreas Körber (Hg.), Geschichtskultur- Public History - Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft; Medien, Praxen, Funktionen (Göttingen 2020).

Holger Zimmermann, Geschichte(n) erzählen: geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik (Frankfurt/M./Wien 2004).

Meik Zülsdorf-Kersting, Historische Kompetenzen - Diagnose und Bewertung. In: Hinke Günther-Arndt, Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch (Berlin ⁷2018).

8.3 Internetquellenverzeichnis

Wolfgang Benz, Jugend- und Studentenopposition. In: bpb: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter <https://www.bpb.de/themen/nationalsozialismus-zweiter-weltkrieg/dossier-nationalsozialismus/39562/jugend-und-studentenopposition/> (03.09.2025).

Marc Böhm, Verena Stang, Klassenlektüre Mirjam Pressler: »Malka Mai« Analysen und Unterrichtsentwürfe für die Klassenstufen 6-10, online unter <https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/1744-klassenlektuere-mirjam-pressler-malka-mai.html> (21.04.2025).

Klaus Brill, Holocaust-Film "Lauf, Junge, lauf". Kind in Zeiten des Krieges. In: Süddeutsche Zeitung (10.01.2024), online unter <https://www.sueddeutsche.de/kultur/holocaust-film-lauf-junge-lauf-kind-in-zeiten-des-krieges-1.1859716> (05.08.2025).

Horst Boog, Das Ende des Bombenkriegs. Ein militärgeschichtlicher Rückblick (28.04.1995). In: bpb: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/archiv/537322/das-ende-des-bombenkriegs-ein-militaergeschichtlicher-rueckblick/> (02.09.2025).

Kathrin Buchmann, Elena Philipp, Frank Schulz, Annette Wostrak, Der rote Elefant. Kinder- und Jugendbuchempfehlungen, online unter <https://www.der-rote-elefant.org/> (22.07.2025).

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 17.07.2024, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (17.07.2024).

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.08.2025. Begriffsbestimmungen, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166> (01.08.2025).

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 02.08.2025, online unter

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (02.08.2025).

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 20.08.2025, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (20.08.2025).

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Grundsatzterlass Leseerziehung 2017. In: *Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung*, LESEN – Schwerpunkt seit dem Schuljahr 2023/24, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/lesen.html> (01.06.2024).

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lesen- Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen (LesenKompP), September 2022. In: *Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung*, LESEN – Schwerpunkt seit dem Schuljahr 2023/24, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/lesen.html> (01.06.2024).

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, LESEN – Schwerpunkt seit dem Schuljahr 2023/24, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/lesen.html> (01.06.2024).

Demokratie leben. Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (Hg.), Gustav-Heinemann-Friedenspreis für Kinder- und Jugendbücher Prämierte und empfohlene Bücher bis 2020, online unter https://www.politische-bildung.nrw.de/fileadmin/imperia/md/content/heinemann-preis/2020/GHP_Broschuere_2020_digital.pdf (06.07.2024).

Der Tagesspiegel, Presse-/Leserstimmen. In: *Verlagsgruppe BELTZ*, Malka Mai. Roman, online unter https://www.beltz.de/kinderbuch_jugendbuch/produkte/details/2282-malka-mai.html (14.08.2025).

Die Zeit, Presse-/Leserstimmen. In: *Verlagsgruppe BELTZ*, Malka Mai. Roman, online unter https://www.beltz.de/kinderbuch_jugendbuch/produkte/details/2282-malka-mai.html (14.08.2025).

Peter *Gautschi*, Jan *Hodel*, Hans *Utz*, Kompetenzmodell für «Historisches Lernen»- eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer (Fachhochschule Nordwestschweiz 2009), online unter https://ernst-goebel.hoechst.schule.hessen.de/fach/geschichte/material_geschichte/allpaed_geschichte/kompetenzorientierung_gu/litkompetenzorientierunggu/Gautschi-Kompetenzmodell_fuer_historisches_LernenAug09.pdf (04.08.2025).

Hans *Grillenberger*, Paule Pizolka oder eine Flucht durch Deutschland. Deutsch- Literatur/Geschichte. Arbeitsblätter für den Deutschunterricht 9. Klasse. In: *Auswege – Perspektiven für den Erziehungsalltag*, online unter https://www.magazin-auswege.de/data/2009/10/Paule_Pizolka_Flucht_durch_Deutschland.pdf (30.08.2025).

Günther *Guge*, Zivilcourage. Themenblätter im Unterricht/Nr. 108 (2017²). In: bpb: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter https://www.bpb.de/shop/materialien/themenblaetter/?field_filter_thema=all&field_date_content=all&d=1 (12.09.2025).

Cornelia *Hermann*, Lauf, Junge, lauf. Nach einer wahren Begebenheit. Das Heft zum Film für die schulische und außerschulische Filmbildung ab Klasse 7/12 Jahren, online unter http://www.laufjungelaufderfilm.de/LJL_Schulmaterial_09.pdf (11.08.2025).

Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, Grundlagen der Bildungsstandards. Kompetenzmodelle und Deskriptoren, online unter <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/grundlagen-der-nationalen-kompetenzerhebung/grundlagen-der-bildungsstandards> (01.08.2025).

Jüdisches Museum Berlin (Hg.), LESENSWERTE KINDER- UND JUGENDBÜCHER zu Nationalsozialismus und Holocaust (Berlin 2017), online unter <https://www.jmberlin.de/lesenswerte-buecher-zu-nationalsozialismus-und-holocaust> (07.07.2024).

Elisabeth *Kohlhaas*, Das Überleben jüdischer Kinder im besetzten Polen. Interviewprotokolle aus der frühen Nachkriegszeit. In: Medaon – Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung 9 (2015), online unter http://www.medaon.de/pdf/medaon_16_Kohlhaas.pdf (22.08.2025).

Marianne *Miemietz-Saleh*, Meine Autorentätigkeit. In: Mirjam Pressler, online unter <https://www.mirjampressler.de/werk/> (17.07.2025).

Marianne *Miemietz-Saleh*, Vita. In: Mirjam Pressler, online unter <https://www.mirjampressler.de/> (02.09.2024).

o. A., Arnulf Zitelmann. In: Munzinger online, online unter https://www.munzinger.de/register/portrait/biographien/_/00/000027761 (29.08.2025).

o. A., Ego-Dokumente. In: osmikon. Das Forschungsportal zu Ost-, Ostmittel- und Südosteuropa, online unter <https://www.osmikon.de/materialien/ego-dokumente> (24.09.2025).

o. A., Einführung in den Holocaust. In: Holocaust- Enzyklopädie. United States Holocaust Memorial Museum (2024), online unter <https://encyclopedia.ushmm.org/content/de/article/introduction-to-the-holocaust> (12.09.2025).

o. A., Jugend-KZ 1940-1945. In: KZ-Gedenkstätte Moringen, online unter <https://www.gedenkstaette-moringen.de/ort-geschichte/jugend-kz> (02.09.2025).

o. A., Lauf, Junge, lauf. Schulmaterial, online unter <http://www.laufjungelauf-derfilm.de/schulmaterial.html> (11.08.2025).

o. A., Lexikon über den Holocaust. On: Yad Vashem – Internationale Holocaust Gedenkstätte, online unter <https://www.yadvashem.org/de/holocaust/lexicon.html> (12.09.2025).

o. A., Lichtflecke: Frau sein im Holocaust. Mutterschaft. Einführung. In: Vad Vashem – Internationale Holocaust Gedenkstätte, online unter <https://www.yadvashem.org/yv/de/exhibitions/women-in-the-holocaust/motherhood/index.asp> (22.08.2025).

o. A., Nach Missbrauchsvorwürfen: Akademie erkennt Pfarrer Zitelmann Preis ab. In: Sonntagsblatt. 360° evangelisch (22.01.2024), online unter <https://www.sonntagsblatt.de/artikel/epd/nach-missbrauchsvorwurfen-akademie-erkennt-pfarrer-zitelmann-preis-ab> (29.08.2025).

o. A., Uri Orlev. In: The Israeli Institute for Hebrew Literature, online unter <https://www.ithl.org.il/writer/uri-orlev/> (02.09.2024).

o. A., Uri Orlev: Lauf, Junge, lauf. Besprechung. In: #lesen.bayern, online unter <https://www.lesen.bayern.de/9783407741073/> (11.08.2025).

o. A., Uri Orlev: Lauf, Junge, lauf. In: Arbeitsstelle Holocaustliteratur. Geschichte(n) bewahren, erforschen, vermitteln, online unter <https://www.holocaustliteratur.de/deutsch/Uri-Orlev-Lauf-Junge-lauf/> (12.08.2025).

o. A., Zum Tod Arnulf Zitelmann Der Theologe, Pfarrer, Lehrer und Autor ist am 8. Juli im Alter von 94 Jahren gestorben, 20. Juli 2023. In: Beltz & Gelberg, online unter https://www.beltz.de/kinderbuch_jugendbuch/aktuelles/aktuell/16495-trauer-um-arnulf-zitelmann.html (29.08.2025).

Sonja *Schultze*, Hintergrund – Du musst deinen Namen vergessen Zentrale Motive in "Lauf Junge Lauf". In: bpb: Bundeszentrale für politische Bildung (2014), online unter <https://www.bpb.de/lernen/filmbildung/187232/hintergrund-du-musst-deinen-namen-vergessen/> (06.07.2024).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), Buchbesprechungen: Literatur für Kinder, Jugendliche und (junge) Erwachsene, online unter <https://www.lesen.bayern.de/buchbesprechungen/> (22.07.2025).

Anna *Stocker*, Daniel *Rozenga*, Interview mit dem Überlebenden und Autor Uri Orlev. In: Vad Vashem. Internationale Holocaust Gedenkstätte, online unter <https://www.yadvashem.org/de/education/educational-materials/interviews/uri-orlev.html> (05.08.2025).

Heike *Wehren-Zessin*, Malka Mai. Mirjam Pressler. Deutschbuch. Kopiervorlagen, online unter <https://www.cornelsen.de/produkte/deutschbuch-gymnasium-malka-mai-empfohlen-fuer-das-8-schuljahr-kopiervorlagen-9783060613113> (21.04.2025).

8.4 Abbildungsverzeichnis

Bild generiert mit der Eingabeaufforderung „3 ältere, abgenutzte Koffer, beieinander liegend, die auf der Straße vor einem Haus stehend, ca. 1940“ von OpenAI, ChatGPT (25.09.2025).

Peter *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Forum historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2011).

Werner *Heil*, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht (Geschichte im Unterricht 1, 2. vollständig neu überarb. u. erw. Auflage Stuttgart 2012).

Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Forum historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2005).

Waltraud *Schreiber*, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008).

9. Anhang

9.1 Kap. 5.2.4 - Unterrichtsplanung *Malka Mai* - Material

9.1.1 Unterrichtsplanung 1

9.1.1.1 Arbeitsblatt und Erwartungshorizont



Geschichte und politische Bildung, Klasse 4X, AB 1
Name: _____ Datum: _____

Holocaust/Nationalsozialismus **Lektüreprojekt *Malka Mai* (Mirjam Pressler)**

Thema: Erfahrungen jüdischer Kinder auf der Flucht während des Holocausts.

Fokus: Die Rolle von Familie und dem Schicksal, von ihnen getrennt zu werden.

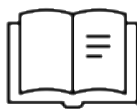
Teil 1: Einzelarbeit in Lektüre und Heft

Lies den Textauszug (S. 94–97 und S. 101–109) genau und bearbeite dann die Aufgaben in deinem Buch und deinem Heft:

1. Identifiziere und markiere im Text die Stelle, an der Malka von ihrer Mutter und Schwester zurückgelassen wird. Welche Gründe werden dafür genannt?
2. Welche Gefühle und Gedanken könnten Malka und ihre Mutter in dieser Situation gehabt haben? Begründe deine Antwort mit Textstellen.
3. Was passiert kurz nachdem Malka bei der Bauernfamilie zurückgelassen wurde? Welche Motivationen haben die Bauernfamilie zu dieser Entscheidung getrieben?
4. Fasse mit eigenen Worten zusammen, wie das Schicksal von Malka das exemplarische Leid jüdischer Kinder auf der Flucht während des Holocausts darstellt. Welche historischen Hintergründe (z.B. Verfolgung, Angst vor Entdeckung) werden im Text deutlich?

Teil 2: Kleingruppenarbeit im Heft

5. Welche Rolle spielt das Thema **Vertrauen** in dem Textauszug? Wer vertraut wem, und wird dieses Vertrauen belohnt oder enttäuscht?
6. Die Bauernfamilie steht vor einer schwierigen Entscheidung. Wie würdest du ihr Handeln bewerten? Begründe deine Antwort und diskutiere die Frage der Verantwortung in diesem Kontext.
7. Diskutiert in der Gruppe oder im Plenum die folgenden Fragen:
 - Gibt es heute Situationen, in denen Kinder von ihren Familien getrennt werden, um sie zu schützen? Nenne Beispiele.
 - Welche Parallelen und Unterschiede siehst du zwischen der Flucht Malkas und den Erfahrungen flüchtender Kinder heute?
8. Wie können wir aus Malkas Geschichte lernen, verantwortungsvoll mit den Themen Flucht und Vertrauen umzugehen? Formuliere ein persönliches Fazit.



Holocaust/ Nationalsozialismus

Lektüreprojekt *Malka Mai* (Mirjam Pressler) - Erwartungshorizont

Thema: Erfahrungen jüdischer Kinder auf der Flucht während des Holocausts.

Fokus: Die Rolle von Familie und dem Schicksal, von ihnen getrennt zu werden.

Teil 1: Einzelarbeit in Buch und Heft

Lies den Textauszug (S. 94–97 und S. 101–109) genau und bearbeite dann die Aufgaben in deinem Buch und deinem Heft:

1. Identifiziere und markiere im Text die Stelle, an der Malka von ihrer Mutter und Schwester zurückgelassen wird. Welche Gründe werden dafür genannt?

Erwartete Leistung: Schüler*innen identifizieren die entsprechende Textstelle auf S. 94–97, in der Malka von Mutter und Schwester getrennt wird.

Erwartete Begründung: Sie nennen die im Text explizit genannten Gründe: Malkas Verletzungen/ Erkrankungen, die vor ihnen liegenden Strapazen der Flucht (Berge, Schnee) und die Sorge der Mutter, dass Malka diesen nicht standhalten kann.

2. Welche Gefühle und Gedanken könnten Malka und ihre Mutter in dieser Situation gehabt haben? Begründe deine Antwort mit Textstellen.

Erwartete Leistung: Schüler*innen formulieren hypothetische Gefühle und Gedanken von Malka und ihrer Mutter.

Erwartete Begründung: Schüler*innen begründen ihre Aussagen mit konkreten Textstellen, z.B. die Liebe der Mutter zu Malka und ihre Angst um das Kind (Ausdruck in Dialogen, Blicken) sowie Malkas Verwirrung, ihr Unverständnis und ihre Verlassenheitsgefühle, die durch die Trennung entstehen.

3. Was passiert kurz nachdem Malka bei der Bauernfamilie zurückgelassen wurde? Welche Motivationen haben die Bauernfamilie zu dieser Entscheidung getrieben?

Erwartete Leistung: Schüler*innen beschreiben, wie die Bauernfamilie entgegen des Versprechens handelt, und geben die Motivationen dafür an.

Erwartete Begründung: Schüler*innen erkennen, dass die Bauernfamilie Malka wegbringt. Sie benennen die Angst der Familie vor einer Razzia und die drohende Gefahr, dass erkannt wird, dass sie Flüchtlinge verstecken und deswegen bestraft werden, als Motivation für ihre Entscheidung.

4. Fasse mit eigenen Worten zusammen, wie das Schicksal von Malka das exemplarische Leid jüdischer Kinder auf der Flucht während des Holocausts darstellt. Welche historischen Hintergründe (z.B. Verfolgung, Angst vor Entdeckung) werden im Text deutlich?

Erwartete Leistung: Schüler*innen fassen Malkas Schicksal in eigenen Worten zusammen und stellen den Bezug zum Leid jüdischer Kinder auf der Flucht während des Holocausts her.

Erwartete Begründung: Schüler*innen nennen als historischen Hintergrund die systematische Verfolgung von Juden. Sie erkennen, dass die dargestellten Ereignisse (ständige Flucht, Angst, Trennung von der Familie, Mangel an Sicherheit) exemplarisch für das Leid vieler Kinder in dieser Zeit stehen.

Teil 2: Kleingruppenarbeit in Buch und Heft

5. Welche Rolle spielt das Thema Vertrauen in dem Textauszug? Wer vertraut wem, und wird dieses Vertrauen belohnt oder enttäuscht?

Erwartete Leistung: Schüler*innen analysieren die Rolle des Vertrauens.

Erwartete Begründung: Schüler*innen identifizieren, dass die Mutter der Bauernfamilie vertraut, Malka zu versorgen. Dieses Vertrauen wird enttäuscht, als die Bauernfamilie aus Angst Malka weggibt. Das Vertrauen Malkas in ihre Mutter (das Versprechen, bald zurückzukommen) wird durch die spätere Erfahrung ebenfalls erschüttert. Die Antworten der Schüler*innen sollten hier die Komplexität der Situation, die mit Vertrauen und dessen Enttäuschung einhergeht, wiedergeben.

6. Die Bauernfamilie steht vor einer schwierigen Entscheidung. Wie würdest du ihr Handeln bewerten? Begründe deine Antwort und diskutiere die Frage der Verantwortung in diesem Kontext.

Erwartete Leistung: Schüler*innen bewerten das Handeln der Bauernfamilie differenziert.

Erwartete Begründung: Schüler*innen sollten anerkennen, dass die Bauernfamilie selbst unter Druck und Angst handelte. Ihre Entscheidung kann als Selbstschutz interpretiert werden, stellt aber gleichzeitig einen Bruch der Verantwortung gegenüber Malka dar. Die Schüler*innen reflektieren über moralische Dilemmata in extremen Situationen und erkennen, dass es in solchen Kontexten keine einfachen „richtigen“ oder „falschen“ Entscheidungen gibt.

7. Diskutiert in der Gruppe oder im Plenum die folgenden Fragen:
- Gibt es heute Situationen, in denen Kinder von ihren Familien getrennt werden, um sie zu schützen? Nenne Beispiele.
 - Welche Parallelen und Unterschiede siehst du zwischen der Flucht Malkas und den Erfahrungen flüchtender Kinder heute?

Erwartete Leistung: Schüler*innen identifizieren aktuelle Beispiele für familiäre Trennungen auf der Flucht und vergleichen diese mit Malkas Geschichte.

Erwartete Begründung: Schüler*innen nennen Beispiele aus der heutigen Welt, wie z.B. Flüchtlinge aus Kriegs- oder Krisengebieten, die auf der Flucht ihre Kinder verlieren oder trennen müssen. Sie erkennen Parallelen im Leid und den Umständen der Flucht (Gewalt, Verlust von Heimat) und benennen gleichzeitig Unterschiede (globaler Kontext, medialer Diskurs).

8. Wie können wir aus Malkas Geschichte lernen, verantwortungsvoll mit den Themen Flucht und Vertrauen umzugehen? Formuliere ein persönliches Fazit.

Erwartete Leistung: Schüler*innen formulieren ein persönliches Fazit, das die Auseinandersetzung mit den Themen Flucht, Vertrauen und Verantwortung aus der historischen Narration in ihre eigene Lebenswelt überträgt.

Erwartete Begründung: Das Fazit sollte einen reflektierten Umgang mit den erarbeiteten Inhalten zeigen. Es kann darum gehen, wie wichtig es ist, über das Leid anderer informiert zu sein, und wie man selbst in ähnlichen Kontexten handeln könnte.

9.1.1.2 Begleitmaterial

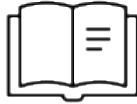


Abb. 5: 3 ältere, abgenutzte Koffer⁵³²

⁵³² Bild generiert mit der Eingabeaufforderung „3 ältere, abgenutzte Koffer, beieinander liegend, die auf der Straße vor einem Haus stehend, ca. 1940“ von OpenAI, ChatGPT (25.09.2025).

9.1.2 Unterrichtsplanung 2

9.1.2.1 Erwartungshorizont



Holocaust/Nationalsozialismus Lektüreprojekt *Malka Mai* (Mirjam Pressler) - Erwartungshorizont

Sicherungs- und Vertiefungsphase (10'): Definitionen

- Ghetto:

„[...] [Ein] geschaffenes Zwangsquartier für Juden.

Entstehung, Existenzbedingungen, innere Organisation der G. und die Art ihrer Liquidierung durch die Deutschen unterschieden sich erheblich [...]. Allgemein läßt sich feststellen, daß die Ghettoisierung im Generalgouvernement den Übergang zur Vernichtungspolitik einleitete [...], in den besetzten Gebieten der Sowjetunion bereits unmittelbar mit dem Vollzug der »Endlösung« verknüpft war. Der Charakter der G. als Zwischenstationen auf dem Weg in die Vernichtungslager und zu den Massengräbern mußte den Opfern insofern verborgen bleiben, [...] [da es] die Illusion einer zweckrationalen dt. Judenpolitik förderte. Bereits Ende 1943 waren alle G. in Polen und der Sowjetunion aufgelöst, ihre Insassen ermordet oder in andere Lager deportiert.“¹

„Die Errichtung von Ghettos war während des Holocaust ein entscheidender Schritt zur brutalen Ausgrenzung, Verfolgung und der endgültigen Vernichtung der europäischen Juden. Oftmals handelte es sich bei den Ghettos um abgesonderte Wohnbezirke, die die jüdische von der nichtjüdischen Bevölkerung und von anderen jüdischen Gemeinden trennten. Die Lebensbedingungen waren elendig. [...] Die überwiegende Mehrheit der Ghettabewohner starb an Krankheiten, Hunger, Erschießungen oder Deportationen in Tötungszentren.“²

- Deportation:

„Der Begriff „Deportationen“ beschreibt hier die von den Nationalsozialisten organisierte zwangsweise Verbringung von Jüdinnen und Juden in Konzentrations- und Vernichtungslager, Ghettos oder Zwangsarbeitsorte.“³

„Der Begriff *Deportation* beschreibt [...] ein hochkomplexes System von Absprachen, Arrangements und Übereinkünften verschiedener Instanzen mit dem Ziel, die Opfer unter Vorspiegelung falscher Tatsachen und unter unmenschlichen Bedingungen von ihren Wohn- zu den Mordstätten zu bringen“⁴

¹ Jürgen Matthäus, Ghetto. In: Wolfgang Benz, Hermann Graml, Hermann Weiß (Hg.), Enzyklopädie des Nationalsozialismus (München 2001), S. 489, Sp. 2 - S. 490, Sp. 1.

² o. A., Ghetto. In: Holocaust- Enzyklopädie. United States Holocaust Memorial Museum (2019), online unter <https://encyclopedia.ushmm.org/content/de/article/ghettos> (11.09.2025).

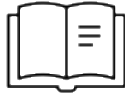
³ o. A., Deportationen. In: Virtuelles Archiv. Archiv israelitische Kultusgemeinde Wien, online unter <https://www.archiv-ikg-wien.at/archives/deportation/> (11.09.2025).

⁴ Jürgen Matthäus, Ghetto. In: Wolfgang Benz, Hermann Graml, Hermann Weiß (Hg.), Enzyklopädie des Nationalsozialismus (München 2001), S. 418, Sp. 1.

9.2 Kap. 5.3.4 - Unterrichtsplanung *Lauf, Junge, lauf* - Material

9.2.1 Unterrichtsplanung 1

9.2.1.1 Arbeitsblatt und Erwartungshorizont



Geschichte und politische Bildung, Klasse 4X, AB 1
Name: _____ Datum: _____

Holocaust/Nationalsozialismus

Lektüreprojekt *Lauf, Junge, lauf* (Uri Orlev)

Thema: Hilfe verweigert – Die Erfahrungen von Srujik/Jurek in *Lauf, Junge, lauf* und die Bedeutung von Zivilcourage für unsere Gegenwart.

Teil 1: Einzelarbeit mit Lektüre

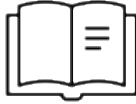
1. Lies den Textauszug (S. 53-54, S. 121-122, S. 131–134) genau.
2. Identifiziere und markiere im Text dann die Abschnitte, in denen Jurek nicht geholfen wurde.

Teil 2: Partner*innenarbeit im Heft

3. Welche Motivation könnten die Leute gehabt haben, dass sie einem jüdischen Jungen nicht geholfen haben? Nennt mind. 3 und überlegt euch für diese Motivationen mögliche Begründungen.

Teil 3: Partner*innenarbeit im Heft

4. Wer erlebt womöglich heute Ausgrenzung? Wo und Wobei?
5. Welche Möglichkeiten haben wir hier zu handeln?



Geschichte und politische Bildung, Klasse 4X, AB 1
Name: _____ Datum: _____

Holocaust/Nationalsozialismus

Lektüreprojekt *Lauf, Junge, lauf* (Uri Orlev) - Erwartungshorizont

Thema: Hilfe verweigert – Die Erfahrungen von Sruik/Jurek in *Lauf, Junge, lauf* und die Bedeutung von Zivilcourage für unsere Gegenwart.

Teil 1: Einzelarbeit mit Lektüre

1. Lies den Textauszug (S. 53-54, S. 121-122, S. 131–134) genau.
2. Identifiziere und markiere im Text dann die Abschnitte, in denen Jurek nicht geholfen wurde.

Erwartete Leistungen: Schüler*innen identifizieren und markieren die entsprechenden Textstellen, in denen Sruik/Jurek Hilfestellungen untersagt werden.

Teil 2: Partner*innenarbeit im Heft

3. Welche Motivation könnten die Leute gehabt haben, dass sie einem jüdischen Jungen nicht geholfen haben? Nennt mind. 3 und überlegt euch für diese Motivationen mögliche Begründungen.

Erwartete Leistungen: Schüler*innen nennen die möglichen Motive (Angst, Gier, Rache, Antisemitismus, ...) dazugehörigen Begründungen (Karrierestreben, politische und ideologische Überzeugungen, ...), warum die nicht-jüdische Bevölkerung Sruik/Jurek an manchen Textstellen nicht geholfen hat.

Teil 3: Partner*innenarbeit im Heft

4. Wer erlebt womöglich heute Ausgrenzung? Wo und Wobei?
5. Welche Möglichkeiten haben wir hier zu handeln?

Erwartete Leistungen: Schüler*innen identifizieren Situationen, in denen heute Ausgrenzung stattfindet, je nach individuellen Erfahrungen und (Welt-) Wissensstand unterschiedliche. Sie nennen dazugehörige Handlungsmöglichkeiten, um diesen Ausgrenzungssituationen entgegenzuwirken.

Teil 4: Sicherung- und Reflexionsphase 2 (Transfer)

- Definition Zivilcourage:

„Zivilcourage bedeutet, sich einzumischen, zu Wort zu melden, Unrecht und Diskriminierung entgegenzutreten. Nicht für die Durchsetzung eigener Anliegen, sondern für die Rechte und berechtigten Interessen aller.“¹

- **Optional:**

Bearbeitung folgender Situationen- was heißt es hier *zivilcouragiert* zu sein?

- „Max geht auf die Schultoilette und entdeckt einen Aufkleber mit der Aufschrift ‚Deutschland den Deutschen‘.“²
- „Eine Schwarze Deutsche geht spät abends in ein Bistro. Sie wird vom Gastwirt nicht bedient. Seine Begründung: ‚Für N*** gibt’s hier nichts.‘.“³
- „Stell’ dir vor, du kommst im Bahnhof auf das Gleis und siehst, wie zwei junge Männer ein Mädchen festhalten und belästigen. Du bist allein auf dem Bahnsteig.“⁴

Erwartete Leistungen: Schüler*innen nennen unterschiedliche Handlungsformen, die in den angeführten Situationen angewendet werden können, um in ihnen zivilcouragiert zu agieren.

Erwartete Begründung: Schüler*innen begründen die unterschiedlichen Handlungsformen und ihre Motivation, so zu handeln.

¹ Günther Güge, Zivilcourage. Themenblätter im Unterricht/Nr. 108 (2017²). In: bpb: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter https://www.bpb.de/shop/materialien/themenblaetter/?field_filter_thema=all&field_date_content=all&d=1 (12.09.2025), S. 5.

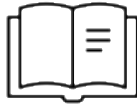
² Güge, Zivilcourage. Themenblätter im Unterricht/Nr. 108, S. 10.

³ Güge, Zivilcourage. Themenblätter im Unterricht/Nr. 108, S. 10.

⁴ Güge, Zivilcourage. Themenblätter im Unterricht/Nr. 108, S. 10.

9.2.2 Unterrichtsplanung 2

9.2.2.1 Arbeitsblatt und Erwartungshorizont



Geschichte und politische Bildung, Klasse 4X, AB 1
Name: _____ Datum: _____

Holocaust/Nationalsozialismus **Lektüreprojekt *Lauf, Junge, lauf* (Uri Orlev)**

Thema: Das Schicksal jüdischer Waisenkinder nach Kriegsende 1945

Teil 1: Einzelarbeit mit Lektüre und Heft

1. Lies den Textauszug (S. 206-215) genau.
2. Beantworte die folgenden Fragen zur Lektüre und dem weiteren Leben von Sruik/Jurek in deinem Heft so ausführlich, wie für dich notwendig.
 - 2.1 Welche Gefühle und Gedanken hat Sruik/Jurek, als er zur Adoption oder für das Waisenhaus geholt wird?
 - 2.2 Welche Gefühle und Gedanken hat Sruik/Jurek, als er in das Kinderheim kommt? Was ist für ihn ungewohnt oder fremd?
 - 2.3 Der Text beschreibt auch das Personal des Kinderheims. Welche Absichten haben die Erwachsenen und wie gehen sie mit den traumatisierten Kindern um?
 - 2.4 Der Textausschnitt endet, aber wie könnte es mit Sruik/ Jurek in den kommenden Jahren weitergehen? Welche Herausforderungen könnten ihn als jüdischer Waise in der Nachkriegszeit noch erwarten?

Teil 2: Partner*innenarbeit

3. Mit deinem*r Partner*in: Tauscht euch über eure Antworten aus.

Teil 3: Kleingruppenarbeit im Heft

4. Diskutiert in euren Kleingruppen über die folgenden Begriffe und ob bzw. in welcher Weise sie für Sruik/Jurek als jüdisches Waisenkind nach Kriegsende eine Herausforderung dargestellt haben. Belegt eure Meinungen mit Aussagen oder Abschnitten aus dem Textausschnitt.

- Kinderheim	- Adoption
- Identitätskonflikt	- psychische Schwierigkeiten

Notiert euch Stichworte, eine Person eurer Gruppe trägt eure Überlegungen der Klasse vor.



Holocaust/Nationalsozialismus

Lektüreprojekt *Lauf, Junge, lauf* (Uri Orlev) - Erwartungshorizont

Thema: Das Schicksal jüdischer Waisenkinder nach Kriegsende 1945

Teil 1: Einzelarbeit mit Lektüre und Heft

1. Lies den Textauszug (S. 206-215) genau.
2. Beantworte die folgenden Fragen zur Lektüre und dem weiteren Leben von Srulik/Jurek in deinem Heft so ausführlich, wie für dich notwendig.
 - 2.1 Welche Gefühle und Gedanken hat Srulik/Jurek, als er zur Adoption oder für das Waisenhaus geholt wird?

Erwartete Leistungen: individuelle Antworten, z.B. Misstrauen, Angst, „Hier geht es mir gut, hier will ich nicht weg.“, „Ich bin kein Jude, warum sollte mich ein Jude adoptieren?“, ..., „Alles, was ihm angeboten wurde, kam ihm vor wie verschiedene Foltermethoden.“¹

- 2.2 Welche Gefühle und Gedanken hat Srulik/Jurek, als er in das Kinderheim kommt? Was ist für ihn ungewohnt oder fremd?

Erwartete Leistungen: individuelle Antworten, z.B. Misstrauen, Fremdheit, Angst, Unsicherheit, Duschen und die feineren Seifen waren ihm fremd,

- 2.3 Der Text beschreibt auch das Personal des Kinderheims. Welche Absichten haben die Erwachsenen und wie gehen sie mit den traumatisierten Kindern um?

Erwartete Leistungen: individuelle Antworten, z.B. das Personal handelt pragmatisch, aber trotzdem fürsorglich und wollen den Kindern eine sichere Umgebung zu bieten.

- 2.4 Der Textausschnitt endet, aber wie könnte es mit Srulik/ Jurek in den kommenden Jahren weitergehen? Welche Herausforderungen könnten ihn als jüdischer Waise in der Nachkriegszeit noch erwarten?

¹ Orlev, Lauf, Junge, lauf, S. 209.

Erwartete Leistungen: individuelle Antworten, z.B. psychische Probleme, die Aufarbeitung seiner Identität, das Wiederfinden seiner Familie oder das Fehlen eines stabilen familiären Umfelds, ...

Teil 2: Partner*innenarbeit

3. Mit deinem*r Partner*in: Tauscht euch über eure Antworten aus.

Teil 3: Kleingruppenarbeit im Heft

4. Diskutiert in euren Kleingruppen über die folgenden Begriffe und ob bzw. in welcher Weise und warum sie für Srulik/Jurek als jüdisches Waisenkind nach Kriegsende eine Herausforderung dargestellt haben. Belegt eure Meinungen mit Aussagen oder Abschnitten aus dem Textausschnitt.

- **Kinderheim**

- **Adoption**

- **Identitätskonflikt**

- **psychische Schwierigkeiten**

Notiert euch Stichworte, eine Person eurer Gruppe trägt eure Überlegungen der Klasse vor.

Erwartete Leistungen:

- **Kinderheim:** Aspekte des institutionellen Lebens, die Srulik/Jurek als fremd/einschränkend/herausfordernd empfindet (individuelle Antworten, z.B.): feste Essenszeiten oder Abläufe, weniger (keine) Möglichkeiten zum Weiterreisen/zur Flucht, ...
- **Adoption:** Adoption als Neuanfang oder auch als „Rückschritt“ (zu Gewalt, Terror, ...). Unsicherheit, weil (individuelle Antworten, z.B.): frühere, negative Erfahrungen mit Erwachsenen, Ungewissheit über die Zukunft, ...
- **Identitätskonflikt:** Srukis/Jureks Namen- und Religionswechsel und das Erfinden einer neuen (familiären) Vergangenheit waren für ihn überlebensnotwendig, die Annahme seiner alten „neuen“ Identität kam daher sicherlich weder einfach, noch schmerzlos und schnell.
- **psychische Schwierigkeiten:** Sein Überleben hat ihn gelehrt, misstrauisch und vorsichtig zu sein, niemandem/ wenigen zu trauen, ...

9.3 Kap. 5.3.4 - Unterrichtsplanung Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland - Material

9.3.1 Unterrichtsplanung 1

9.3.1.1 Arbeitsblatt und Erwartungshorizont



Geschichte und politische Bildung, Klasse 4X, AB 1
Name: _____ Datum: _____

Holocaust/Nationalsozialismus

Lektüreprojekt *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland* (Arnulf Zitelmann)

Thema: Kinderlandverschickungen und -lager

Teil 1: Einzelarbeit mit Lektüre

1. Lies den Textauszug (S. 7-10) genau.
2. Identifiziere und markiere im Text dann die Abschnitte, in denen der Alltag im KLV-Lager für die Kinder und Jugendlichen dargestellt wird

Teil 2: Partner*innenarbeit im Heft

3. Tauscht euch darüber aus, welche Stellen ihr im Text markiert habt und warum.
4. Fasst gemeinsam in eigenen Worten zusammen, wie der dargestellte Alltag der Jugendlichen in einem KLV-Lager aussah. Benutzt dabei die Textstellen, die ihr markiert habt, als Belege. Wie könnte der restliche Tag aussehen? Schreibt ins Heft.

Teil 3: Einzelarbeit mit Lektüre

5. Lies die Textauszüge (S. 24-26) genau.
6. Identifiziere und markiere im Text dann die Abschnitte, in denen zu vermittelnde Werte und Ziele des KLV-Lagers dargestellt werden.

Teil 4: Partner*innenarbeit im Heft

7. Tauscht euch darüber aus, welche Stellen ihr im Text markiert habt und warum.
8. Fasst gemeinsam in eigenen Worten zusammen, welche Werte und Ziele in KLV-Lagern vermittelt wurden. Schreibt ins Heft.

Teil 5: Diskussion im Plenum

9. Wie sollte eine Kindheit/ Jugend eurer Meinung nach aussehen? Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten weisen diese Vorstellungen von Kindheit mit der Kindheit/Jugend in den KLV-Lagern auf? Schreibt ins Heft.



Geschichte und politische Bildung, Klasse 4X, AB 1
Name: _____ Datum: _____

Holocaust/Nationalsozialismus

Lektüreprojekt *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland* (Arnulf Zitelmann) -

Erwartungshorizont

Thema: Kinderlandverschickungen und -lager

Definition Kinderlandverschickungen:

„Bezeichnung für gesundheitlich begründete Ferienreisen von Stadtkindern. [...] Der Terminus „erweiterte K.“ sollte verdeutlichen, daß es sich bei den massenhaften Evakuierungen aus den seit 1943 verschärft von Bomben bedrohten Städten lediglich um eine Ausweitung bereits vorher bestehender Erholungsmaßnahmen handeln würde. Die eigentliche Notlage wurde in eine ideologische Tugend verwandelt: Die Kinder waren vor den Kriegsauswirkungen geschützt und politischer Beeinflussung und paramilitärischem Drill ausgeliefert. [...] Sie [Anm.: die Kinder] lebten teilweise jahrelang in Schullandheimen, Jugendherbergen, Zeltlagern, Pensionen, Hotels, Klöstern usw.“¹

Teil 1: Einzelarbeit mit Lektüre

1. Lies den Textauszug (S. 7-10) genau.
2. Identifiziere und markiere im Text dann die Abschnitte, in denen der Alltag im KLV-Lager für die Kinder und Jugendlichen dargestellt wird

Teil 2: Partner*innenarbeit im Heft

3. Tauscht euch darüber aus, welche Stellen ihr im Text markiert habt und warum.
4. Fasst gemeinsam in eigenen Worten zusammen, wie der dargestellte Alltag der Jugendlichen in einem KLV-Lager aussah. Benutzt dabei die Textstellen, die ihr markiert habt, als Belege. Wie könnte der restliche Tag aussehen? Schreibt ins Heft.

Erwartete Leistungen: abwechselnder Tischdienst für je zwei Buben für die Mahlzeiten. Wecksignal um 7:00, Toilette, dann Frühstück und Morgensport. Unterricht in unterschiedlichen Fächern, dann Mittagessen. Weiter: individuelle Antworten, z.B. kurze Mittagspause, dann Sport, Duschen und Herrichten des Zimmers (Stubendienst), Abendessen, Abendprogramm, Nachtruhe.

Teil 3: Einzelarbeit mit Lektüre

¹ Kurt Schilde, Kinderlandverschickungen. In: Wolfgang Benz, Hermann Graml, Hermann Weiß (Hg.), Enzyklopädie des Nationalsozialismus (München 2001), S. 544.

5. Lies die Textauszüge (S. 24-26) genau.
6. Identifiziere und markiere im Text dann die Abschnitte, in denen zu vermittelnde Werte und Ziele des KLV-Lagers dargestellt werden.

Teil 4: Partner*innenarbeit im Heft

7. Tauscht euch darüber aus, welche Stellen ihr im Text markiert habt und warum.
8. Fasst gemeinsam in eigenen Worten zusammen, welche Werte und Ziele in KLV-Lagern vermittelt wurden. Schreibt ins Heft.

Erwartete Leistungen: Mut, Vertrauen in den Führer, das deutsche Volk und den Endsieg/ eine fanatische Siegeszuversicht, eiserne Disziplin, Achtung auf Sauberkeit und Ordnung, Hilfe und Unterstützung leisten, wenn gefordert, Schießausbildung, ...

Teil 5: Diskussion im Plenum

9. Wie sollte eine Kindheit/ Jugend eurer Meinung nach aussehen? Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten weisen diese Vorstellungen von Kindheit mit der Kindheit/Jugend in den KLV-Lagern auf? Schreibt ins Heft.

Erwartete Leistungen: individuelle Antworten

9.3.2 Unterrichtsplanung 2

9.3.2.1 Arbeitsblatt und Erwartungshorizont



Geschichte und politische Bildung, Klasse 4X, AB 1
Name: _____ Datum: _____

Holocaust/Nationalsozialismus

Lektüreprojekt *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland* (Arnulf Zitelmann)

Thema: Jugend- KZs im Nationalsozialismus – Das Beispiel *Moringen* im Spiegel von Arnulf Zitelmanns *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland*

Teil 1: Einzelarbeit mit Lektüre

1. Lies die Textauszüge (S. 251-252, S. 254-257, S. 259-263, S. 266-268) genau.
2. Identifiziere und markiere im Text dann die Abschnitte, in denen der Alltag für Paule und die anderen Jugendlichen im Jugend-KZ Moringen in alle seinen Facetten dargestellt wird.

Teil 2: Partner*innenarbeit im Heft

3. Tauscht euch darüber aus, welche Stellen ihr im Text markiert habt und warum.
4. Fasst gemeinsam in eigenen Worten zusammen, wie der Alltag der Jugendlichen im KZ Moringen aussah. Benutzt dabei die Textstellen, die ihr markiert habt, als Belege. Notiert anschließend stichwortartig die wichtigsten Erfahrungen der Jugendlichen im Heft.
5. Überlegt gemeinsam, ob und wenn ja, welche Textstellen aus dem Buch am besten zu den Begriffen *Zwangsarbeit*, *Drill* und *Demütigung* passen. Notiert pro Begriff ein passendes Textzitat und erklärt in einem Satz, warum ihr euch für dieses Zitat entschieden habt. Schreibt ins Heft.

Bonus: Stellt euch vor, ihr wärt als Jugendliche in Moringen. Schreibt zusammen einen kurzen Tagebucheintrag (ca. 100 Wörter) ins Heft, der einen typischen Tag in Moringen beschreibt. Baut dabei die Alltagserfahrungen, die ihr in den Textauszügen gefunden habt, in euren Eintrag ein.

Teil 3: Partner*innenarbeit im Heft

6. Überlegt euch nun mind. 5 eigene historische Fragestellungen, die über den Buchinhalt hinausgehen und notiert sie ins Heft.
 - a. z.B.: Wo wolltet ihr, nachdem ihr die Geschichte von Paule gelesen habt, genauer Bescheid wissen? Formuliert Fragen, um mehr über die realen Jugend-KZs herauszufinden.
 - b. z.B.: Welche Fragen an die Gegenwart und Zukunft stellen sich euch, wenn ihr an die Erlebnisse der Jugendlichen in Moringen denkt? Überlegt, wie historische Ereignisse uns helfen können, unsere eigene Zeit zu verstehen.



Geschichte und politische Bildung, Klasse 4X, AB 1
Name: _____ Datum: _____

Holocaust/Nationalsozialismus

Lektüreprojekt *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland* (Arnulf Zitelmann) -

Erwartungshorizont

Thema: Jugend- KZs im Nationalsozialismus – Das Beispiel *Moringen* im Spiegel von Arnulf Zitelmanns *Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland*

Teil 1: Einzelarbeit mit Lektüre

1. Lies die Textauszüge (S. 251-252, S. 254-257, S. 259-263, S. 266-268) genau.
2. Identifiziere und markiere im Text dann die Abschnitte, in denen der Alltag für Paule und die anderen Jugendlichen im Jugend-KZ Moringen in alle seinen Facetten dargestellt wird.

Teil 2: Partner*innenarbeit im Heft

3. Tauscht euch darüber aus, welche Stellen ihr im Text markiert habt und warum.
4. Fasst gemeinsam in eigenen Worten zusammen, wie der Alltag der Jugendlichen im KZ Moringen aussah. Benutzt dabei die Textstellen, die ihr markiert habt, als Belege. Notiert anschließend stichwortartig die wichtigsten Erfahrungen der Jugendlichen im Heft.

Erwartete Leistung: Individuelle Antworten, z.B. Der Alltag war streng durchgetaktet. Erst Morgensport (/Strafsport, in der Gruppe oder allein), dann Frühstück, arbeiten (im Arbeitsraum oder außertourliche Arbeiten, z.B. bei Bauern, unterbrochen durch ein Mittagessen und die Reinigung des Essensgeschirr, dann abermals Sport, Abendessen und kurz Zeit, die Zelle/das Zimmer aufzuräumen. Spind- und Bettenkontrolle in der Früh oder am Abend. Erfahrungen: Unordentlichkeit oder Nachlässigkeit (selbst, wenn nur vermeintlich) wurden hart bestraft, doch Strafen konnten auch aus Langweile oder Trunkenheit der SS-Männer folgen, wodurch der Alltag etwas Unberechenbares hatte.¹

5. Überlegt gemeinsam, ob und wenn ja, welche Textstellen aus dem Buch am besten zu den Begriffen *Zwangsarbeit*, *Drill* und *Demütigung* passen. Notiert pro Begriff ein passendes Textzitat und erklärt in einem Satz, warum ihr euch für dieses Zitat entschieden habt. Schreibt ins Heft.

Erwartete Leistung: Individuelle Antworten, z.B. *Zwangsarbeit* (S. 259-261, *Drill* (S. 251-253, S. 254-257, S. 259-261, ...) und *Demütigung* (S. 266-268)

¹ Vgl.: Vgl.: Zitelmann, Paule Pizolka oder Eine Flucht durch Deutschland, S. 254-258

Bonus: Stellt euch vor, ihr wäret als Jugendliche in Moringen. Schreibt zusammen einen kurzen Tagebucheintrag (ca. 100 Wörter) ins Heft, der einen typischen Tag in Moringen beschreibt. Baut dabei die Alltagserfahrungen, die ihr in den Textauszügen gefunden habt, in euren Eintrag ein.

Erwartete Leistung: Individuelle Antworten

Teil 3: Partner*innenarbeit im Heft

6. Überlegt euch nun mind. 5 eigene historische Fragestellungen, die über den Buchinhalt hinausgehen und notiert sie ins Heft.
- z.B.: Wo wolltet ihr, nachdem ihr die Geschichte von Paule gelesen habt, genauer Bescheid wissen? Formuliert Fragen, um mehr über die realen Jugend-KZs herauszufinden.
 - z.B.: Welche Fragen an die Gegenwart und Zukunft stellen sich euch, wenn ihr an die Erlebnisse der Jugendlichen in Moringen denkt? Überlegt, wie historische Ereignisse uns helfen können, unsere eigene Zeit zu verstehen.

Erwartete Leistung: Individuelle Antworten, z.B.

- Haben die Jugendlichen in Moringen Widerstand geleistet? Haben sie versucht zu fliehen oder sich gegen die Wärter zu wehren?
- Gab es noch andere Jugend-KZs? Wie war der Alltag der Jugendlichen dort?
- Was ist mit den Jugendlichen nach dem Zweiten Weltkrieg passiert?
- Gibt es heute noch Orte auf der Welt, an denen Jugendliche so behandelt werden? Was können wir heute tun, damit sich so etwas nicht wiederholt?
- ...