

Friederike Wille

Kinderliteratur zur Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust im Sachunterricht der Grundschule

Entwicklung geschichtsdidaktisch begründeter Kriterien zur Analyse und Auswahl (Bachelorarbeit)

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis der Auseinandersetzung mit der Frage nach der Bedeutung des Nationalsozialismus und/oder Holocaust¹ als zu thematisierender Unterrichtsgegenstand in der Grundschule. Sie ist Ausdruck der gewonnenen Überzeugung, dass dieser schwierige Themenkomplex mit Kindern im Sachunterricht der Grundschule unter „bestimmten Bedingungen (Situationsbezug, Berücksichtigung der konkreten Lernvoraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen der Lerngruppe) durchaus in der Grundschule behandelt werden kann“². Die Behandlung des Nationalsozialismus und/oder Holocaust kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, eines der Bildungsziele des Sachunterrichts, die Orientierung der Kinder in ihrer Lebenswelt, zu erreichen.³

Es stellt sich nicht mehr die Frage des „ob überhaupt“, sondern des „wie“, d. h. mit welchen Zugangsweisen, Methoden und Materialien der Nationalsozialismus und/oder Holocaust mit Kindern thematisiert werden kann. Dabei scheint der Kinder- und Jugendliteratur eine hohe Bedeutung zuzukommen, denn fast alle bisher durchgeführten Unterrichtseinheiten und Projekte haben Kinderliteratur im Unterricht eingesetzt⁴.

Im Rahmen eines Hochschulseminars im Lernbereich Sachunterricht im Sommersemester 2008 fasste ich mich mit Kinderbüchern, welche den Nationalsozialismus und/oder den Holocaust thematisieren.

Das Buch „Rosa Weiß“ von Roberto Innocenti⁵ zeigt eine Illustration, die das bekannte Foto von Josef Blösche im Warschauer Ghetto, wie er als kleiner Junge mit Frauen und anderen Kindern von der SS auf den Umschlagplatz getrieben werden, als Illustrationsvorlage verwendet. Das Foto wird stark verfremdet und in eine fiktive Geschichte eingebettet.

In dem Buch „Judith und Lisa“ von Elisabeth Reuter⁶ wird auf die gleiche Art und Weise mit einem Foto aus der Reichskristallnacht verfahren⁷.

Man kann sich die Frage stellen, ob es legitim ist, in Kinderbüchern auf diese Art und Weise mit geschichtlichen Quellen umzugehen. Entscheidend dafür, ob solche Verfahrensweisen in Kinderliteratur kritikwürdig sind, ist die Zielsetzung, mit der diese im Sachunterricht der Grundschule zum Einsatz kommt. Viele der bisher durchgeführten und veröffentlichten Unterrichtsprojekte zum Thema Nationalsozialismus und/oder Holocaust stellen die Förderung der Empathie als eines der wichtigsten Ziele in den Vordergrund⁸. Neben Lehrern⁹ formulieren auch wichtige Vertreter der Erziehungswissenschaft wie Ido Abram¹⁰ und Deutschdidaktiker wie Christiane Pretzl diese Zielsetzung:

1 Nationalsozialismus bezeichnet im Folgenden die Ideologie der Nationalsozialistischen Arbeiterpartei (NSDAP) und ihr Herrschaftssystem zwischen 1933 und 1945. Der Begriff Holocaust bezeichnet den bürokratisch organisierten Mord an sechs Millionen Juden und anderen Minderheiten während der Nationalsozialistischen Diktatur.

2 Vgl. Reeken, Dietmar von: „Wir können es weiter erzählen.“ Holocaust im Sachunterricht – ein Kommentar aus geschichtsdidaktischer Perspektive, in: Widerstreit Sachunterricht, Beiheft 3, S. 89- 95, S. 91.

3 Zur grundlegenden Diskussion vgl. insbesondere die Positionen von Beck, Gertrud: Der Holocaust als Thema für die Grundschule, in: Moysich, Jürgen/ Heyl, Matthias (Hg.): Der Holocaust als Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg, 1998, S. 110- 119 und Matthias Heyl: ‚Nein, aber...‘ oder: Warum?, in: ebenda, S. 120- 141, als auch zur Relevanz des „Themas“ für den Sachunterricht Pech, Detlef: unfassbar(.) ungeklärt. Reflexionen über sachunterrichtliche Bedeutung einer Auseinandersetzung mit dem Thema Holocaust in der Grundschule, in: Pech, Detlef/ Rauterberg, Marcus/ Stoklas, Katharina (Hg.): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule, widerstreit- sachunterricht Beiheft 3, Frankfurt 2006, S. 51- 72 und Deckert- Peaceman, Heike: Holocaust- ein Sachunterrichtsthema?, in: ebenda, S. 35- 50.

4 Vgl. Reeken, Dietmar, von: „Wir können es weiter erzählen“, S. 91.

5 Innocenti, Roberto (Hg.): Rosa Weiss, 5.Auflage, Frankfurt am Main 1992.

6 Reuter, Elisabeth: Judith und Lisa, München 1988.

7 Originalfotos und Buchillustration siehe Anhang.

8 Vgl. Leßmann, Beate: Erinnern statt Vergessen. Anregungen für den Unterricht zur Erinnerung an den Pogrom vom 9. November 1938, in: Die Grundschulzeitschrift, Heft 64, 1993, S. 26- 32.

Rodenhäuser, Elke: Anne Frank im Unterricht einer Grundschule. Eine Unterrichtseinheit in einer 3. Klasse, in: Die Grundschulzeitschrift, Heft 97, 1996, S. 18- 23.

Fege, Jutta/ Matthey, Judith: Holocaust: kein Tabuthema, in: Grundschule, Heft 12, 1999, S. 56- 57.

„Für die Behandlung des Holocaust in der Schule ergibt sich so als oberste Prämisse, die Empathiefähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Von den Bedingungen des eigenen Lebens zu abstrahieren und sich in das Schicksal anderer Menschen hineinzusetzen ist unabdingbare Voraussetzung dafür, die Tragweite der Shoah auch nur ansatzweise zu begreifen.“¹¹

Die Förderung von Empathie und anderen wichtigen Werten, wie Akzeptanz oder die Achtung der Menschenwürde, sind unumstritten wichtige pädagogische Ziele. Diese mit der Thematisierung des Nationalsozialismus´ und Holocaust erreichen und fördern zu wollen, ist jedoch meines Erachtens nicht vertretbar. Denn für die Auseinandersetzung mit oben genannten Zielen eignen sich weitaus besser Ereignisse und Konflikte aus der Gegenwart, zu denen die Kindern einen direkten persönlichen Bezug haben.¹²

Die Zielsetzung bei der Thematisierung des Nationalsozialismus´ und Holocaust im Sachunterricht der Grundschule muss vorrangig die Vermittlung der geschichtlichen/ politischen Ereignisse und ihr Nachwirken bis in die Gegenwart sein. Nicht die Förderung von Empathie sollte im Vordergrund stehen, sondern die Entwicklung eines kritischen Geschichtsbewusstseins. Um dieses Ziel zu erreichen, ist die Auseinandersetzung mit der Thematik im frühen historischen Lernen im Sachunterricht zu verorten.

Die historische Perspektive hat als Grundlage Erkenntnisse und Methoden der Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik heranzuziehen. Aus geschichtsdidaktischer Sicht könnte der Umgang mit Quellen in Kinderliteratur wie oben beschrieben kritikwürdig sein, denn sie sind in ihrem Originalzustand Grundlage für die Rekonstruktion von Vergangenen.

Kommen Kinderbücher im Sachunterricht mit der Zielsetzung zum Einsatz, vorrangig ein kritisches Geschichtsbewusstsein bei den Kindern zu fördern, sollten sie geschichtsdidaktisch begründete Kriterien erfüllen. Bereits 2003 forderte Dietmar von Reeken eine „*geschichtsdidaktische Analyse vorhandener Bücher*“¹³. Kriterien, welche eine solche Analyse ermöglichen, sind bisher allerdings nicht entwickelt worden. Weder für geschichtliche Kinderbücher im Allgemeinen, noch für Kinderbücher über den Nationalsozialismus und/oder Holocaust im Besonderen. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, diese Lücke zu schließen.

Die Entwicklung geschichtsdidaktischer Kriterien ist eine Reduzierung, die dem Fach Sachunterricht nicht gerecht wird. Da es sich um ein eigenständiges Fach handelt, in dem die historische Perspektive nur eine Sichtweise auf die behandelten Themen darstellt¹⁴, ist eigentlich eine sachunterrichtsdidaktische Analyse durchzuführen. Eine solche würde aber den Rahmen vorliegender Arbeit sprengen.

Für die Entwicklung von geschichtsdidaktisch begründeten Kriterien müssen mehrere Wissenschaftsdisziplinen, insbesondere die Literatur- und die Geschichtswissenschaft miteinander in Verbindung gebracht werden. Diskurse der einen oder anderen Fachdisziplin können aus Platzgründen nicht immer ausführlich dargestellt werden.

Innerhalb des zweiten Kapitels wird der Begriff „Kinderliteratur“ und weitere für die Arbeit bedeutende Begriffe der Literaturforschung genauer beschrieben (Kapitel 2.1).

Diese ist sinnvoll, damit eine Verständigung über die in dieser Arbeit verwendete Begriffe möglich ist. Die Begriffe werden innerhalb der Literaturwissenschaften jedoch kontrovers diskutiert.

Bei der Frage danach, welche Bedeutung Kinderliteratur im Sachunterricht der Grundschule hat (2.2), kann nur auf Untersuchungsergebnisse der Deutschdidaktik zurückgegriffen werden. Innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik besteht über den Einsatz von Kinderliteratur erheblicher Forschungsbedarf.

9 Der generische Maskulin wird im Folgenden als Bezeichnung beider Geschlechter verwendet.

10 Dieser benennt in seinem Drei- Punkte- Programm für eine Erziehung nach Auschwitz ohne Ausschwitz die Förderung von Empathie, Wärme und Autonomie als erzieherische Ziele bei kleinen Kindern; vgl.: Abram, Ido: Holocaust, Erziehung und Unterricht. Vortrag aus Anlass der Gründung der Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS) „Erziehung nach/über Auschwitz“ am 20.05.1998, www.fasena.de

11 Pretzl, Christine: Sprache der Angst; Narrative Darstellung eines psychischen Phänomens in Kinder- und Jugendbücher zum Holocaust, Regenburger Beiträge zur deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft, herausgegeben von Bernhard Gajek, Band 91, Frankfurt am Main u.a., S. 238, 239.

12 Hier teile ich in Ansätzen die Auffassung von Mathias Heyl, welcher vor einer Bagatellisierung warnt. Diese sehe ich jedoch im Gegensatz zu Mathias Heyl nicht in der didaktischen Elementarisierung und didaktischer Reduktion der geschichtlichen Ereignisse, sondern in der Zielsetzung.

13 Reeken, Dietmar von: „Wir können es weiter erzählen.“ S. 94.

14 Pech, Detlef: Ist Gestern heute? Anmerkungen zu Dietmar von Reekens „Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. Dimensionen des Sachunterrichts Band 2, Baltmannsweiler, 2004“, in: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe Nr.3, Oktober 2004, S. 4.

Gleiches gilt für die Kinder- und Jugendliteratur über den Nationalsozialismus und/oder Holocaust (Kapitel 2.3)¹⁵.

Im dritten Kapitel werden ausgehend von den sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, Kriterien für die Analyse und Auswahl von Kinderbüchern über den Nationalsozialismus und/oder Holocaust abgeleitet. Dabei liegt der Schwerpunkt auf den drei Basisdimensionen Zeit- Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstsein, welche Monika Pape als wichtige Voraussetzungen für die Beschäftigung mit Geschichte bezeichnet¹⁶. Anhand der entwickelten Kriterien folgt die Analyse zweier Kinderbücher, „Judith und Lisa“ und „Ich bin ein Stern“ von Inge Auerbacher (Kapitel 4). Abschließend wird ein Fazit gezogen und wichtige Erkenntnisse zusammengefasst.

1.1 Literatur und Forschungsstand

Zu dem hier behandelten Thema kann auf keine bereits veröffentlichte Literatur und/oder empirische Untersuchungen zurückgegriffen werden. Verschiedenste Wissenschaftler der unterschiedlichen Fachdisziplinen liefern wichtige Beiträge. Diese in Gänze vorzustellen ist an dieser Stelle nicht möglich. Es werden im Folgenden die wichtigsten und einschlägigsten Autoren genannt.

Wenn es um die Auseinandersetzung mit der Darstellung des Nationalsozialismus´ und Holocaust in Kinder- und Jugendliteratur geht, so ist innerhalb der Erziehungswissenschaften Malte Dahrendorf der wichtigste Vertreter. Als Herausgeber des Sammelbandes „Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur“ hat er bereits 1999 wichtige Beiträge versammelt und mit gleichem Titel selbst einen wichtigen Aufsatz geschrieben¹⁷.

Dahrendorf befasst sich in seinen Beiträgen mit pädagogischen und didaktischen Fragestellungen beim Einsatz von Kinder- und Jugendbüchern über den Nationalsozialismus und Holocaust¹⁸. Als eine von wenigen hat Eva Gläser einen Aufsatz über Kinderliteratur im Sachunterricht veröffentlicht¹⁹.

Innerhalb der Literaturwissenschaft und Deutschdidaktik wiederum ist die Zahl der Veröffentlichungen zum Thema Kinder- und Jugendliteratur zahlreich. Trotz der Fülle sei das zwei Bände umfassende „Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur“ von Günter Lange genannt. Dieser befasst sich als Autor im ersten Band mit zeitgeschichtlicher Kinder- und Jugendliteratur und im zweiten Band mit der Didaktik von Kinder- und Jugendliteratur.²⁰

Desweiteren stellt die Monografie „Geschichte (n) erzählen“ von Holger Zimmermann, eine gute Beschreibung der Auseinandersetzung innerhalb der Literaturwissenschaft mit geschichtlicher Kinder- und Jugendliteratur dar.²¹

Mit seinem Buch „Historisches Lernen im Sachunterricht“ liefert Dietmar von Reeken einen wichtigen Beitrag zum frühen historischen Lernen in der Grundschule²². Als einer der wenigen Vertreter der Geschichtswissenschaft hat er sich mit geschichtsdidaktischen Fragestellungen in Bezug auf Jugendliteratur befasst²³. Trotz der oben zitierten Forderung hat er selbst bisher keine geschichtsdidaktische Analyse von

15 Auf die Darstellung der Entwicklung der Kinderliteratur zum Nationalsozialismus und Holocaust nach Ende des Zweiten Weltkrieges muss auch Platzgründen verzichtet werden, vgl. für die Bundesrepublik Deutschland Dahrendorf, Malte: Die Darstellung des Holocaust im Kinder- und Jugendbuch der Bundesrepublik, in: Malte Dahrendorf (Hg.): Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur, Beiträge Jugendliteratur und Medien, 10. Beiheft, Weinheim 1999, S. 18 - 29. Für die Entwicklung in der SBZ und DDR Steinlein, Rüdiger: Antifaschismus- Antisemitismus- Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur der SBZ und DDR, in: ebenda, S. 19- 64.

16 Vgl. Pape, Monika: Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter: eine empirische Studie, in: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe Nr.11, Oktober 2008, S. 1.

17 Dahrendorf, Malte: Die Darstellung des Holocaust im Kinder- und Jugendbuch der Bundesrepublik.

18 Vgl.: Dahrendorf, Malte: Das zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendbuch zum Thema Faschismus/ Nationalsozialismus: Überlegungen zum gesellschaftlichen Stellenwert, zur Eigenart und zur Didaktik, in: Rank, Bernhard/ Cornelia Rosebrock (Hg.): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule, Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Band 29, Weinheim 1997.

19 Gläser, Eva: Arbeit mit Kinderliteratur, in: Reeken, Dietmar von (Hg.): Handbuch Methoden im Sachunterricht; Dimensionen des Sachunterrichts Bd. 3; Hohengehren 2003, S. 157- 166.

20 Lange, Günter: Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur, in: Lange, Günter (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Band 1, Baltmannsweiler 2000, S. 462- 494; Zur Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur, Band 2, S. 942- 967.

21 Zimmermann, Holger: Geschichte (n) erzählen. Geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik; Kinder- und Jugendkultur, -literatur, -medien. Theorie- Geschichte- Didaktik, Band 32, Frankfurt am Main 2004.

22 Reeken, Dietmar von: Historisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Hinweise, Dimensionen des Sachunterrichts herausgegeben von Dietmar von Reeken, 2. Erweiterte und aktualisierte Auflage, Seelze- Velber 1999.

23 Reeken, Dietmar von: Das historische Jugendbuch, in: Pandel, Hans- Jürgen/ Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach 1999, S. 69- 86.

Kinderbüchern vorgenommen. Das von Hans- Jürgen Pandel entwickelte Konzept des Geschichtsbewusstseins ist auch in vorliegender Arbeit Grundlage für die zu entwickelnden Kriterien²⁴.

Von Seiten der Sachunterrichtsdidaktik haben Andrea Becher und Monika Pape wichtige Beiträge zur Vorstellung von Kindern über den Nationalsozialismus bzw. die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein bei Grundschulkindern geliefert²⁵. Auch die Untersuchungsergebnisse von Helmut Beilner liefern wichtige Erkenntnisse²⁶.

2. Kinderliteratur im schulischen Kontext

2.1 „Kinderliteratur“ – eine Begriffsklärung

Der Begriff „Kinderliteratur“ ist für Ewers ein „kulturelles Phänomen“, für welches es „eine allumfassende, in jeder Hinsicht und zu allen Zeiten gültige Definition (...) nicht geben kann“²⁷. Es handelt sich nicht um einen kulturellen Gegenstand, sondern vielmehr um eine Gruppe „kultureller Felder“, die sich überlappen und „verschiedene Ränder“ aufweisen²⁸. Alles das, was Kinder tatsächlich lesen, wird in der Kinderliteraturforschung als „Kinder- und Jugendliteratur“ bezeichnet²⁹. Ist die Lektüre aus der Perspektive von Erwachsenen erwünscht, handelt es sich um intentionale Kinderliteratur. Im Gegensatz dazu spricht man von nicht intendierter Kinderliteratur, wenn Kinder etwas lesen, was gerade nicht für sie bestimmt ist³⁰.

Der „Prototyp“ der Kinder- und Jugendliteratur ist die „spezifische Kinder- und Jugendliteratur“. Dieser Begriff umfasst die Literatur, welche explizit für Kinder und Jugendliche geschrieben wird. Es handelt sich hierbei auch immer um intendierte Literatur, da die für Kinder verfasste Literatur auch von diesen gelesen werden soll.³¹

Intendierte Literatur muss jedoch nicht immer spezifische Kinderliteratur sein. Ein Beispiel hierfür ist das Tagebuch der Anne Frank. Das Lesen dieses Buches ist von Seiten der Erwachsenen gewünscht, wurde aber nicht mit der Intention eine Kinder- bzw. Jugendliteratur zu sein, geschrieben.

Die Begriffe „Kinder- und Jugendbuch“ sind nicht gleichzusetzen mit intendierter, oder spezifischer Kinderliteratur. Intendierter als auch spezifischer Kinderliteratur kann ein anderes Medium als ein Buch sein, z. B. Zeitschriften, spezielle Seiten für Kinder in einer Tageszeitung oder Kinderhörbücher.³²

Bei der in dieser Arbeit analysierten Kinderliteratur handelt es sich danach um spezifische Kinderliteratur, in Form von Kinderbüchern. Ob es sich bei „Judith und Lisa“ zudem um ein Bilderbuch handelt, soll hier nicht entschieden werden³³.

Einer Klärung bedarf auch der Begriff „Geschichte“, „geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur“ bzw. „zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur“.³⁴

Literaturwissenschaftler und Geschichtswissenschaftler verwenden den Begriff „Geschichte“ auf unterschiedliche Art und Weise. Im Folgenden wird der Begriff Geschichte im Sinne der Geschichtswissenschaft gebraucht und bezeichnet die rekonstruierbare Vergangenheit. Für die erzählte Geschichte in einem Kinderbuch wird der Begriff Erzählung verwendet.

Geschichtliche Kinderliteratur bezeichnet die Gruppe von Texten, die aus der Gegenwart des Autors historische Gegenstände in einer fiktiven Geschichte beschreibt. Abzugrenzen von der geschichtlichen Kinderliteratur ist Kinderliteratur, welche selbst auf Grund ihres Entstehungszeitpunktes als Quellen benutzt werden können. Beispiel hierfür sind Kinderbücher aus dem Dritten Reich.

24 Pandel, Hans- Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins - Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik, Jg. 12. 1987. (2), S. 130-142.

25 Pape, Monika: Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter: eine empirische Studie.

Becher, Andrea: Holocaust und Nationalsozialismus im Sachunterricht thematisieren – Konsequenzen aus einer qualitativ-empirischen Studie zur Vorstellung von Kindern, in: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe Nr.11, Oktober 2008.

26 Beilner, Helmut: Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnung mit Geschichte, S. 117- 152, S. 124, 125.

27 Ewers, Hans- Heino: Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Ein Beitrag zu ihrer Definition und zur Terminologie ihrer wissenschaftlichen Beschreibung, in: Lange, Günter (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Band 1, S. 2- 16, S.2.

28 Vgl. ebenda.

29 Vgl. ebenda, sowie Kaminski, Walter: Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur; Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit, Weinheim und München 1987, S. 53.

30 Vgl. Ewers, Hans, Heino: Was ist Kinder- und Jugendliteratur, S. 3.

31 Vgl. ebenda, S. 5.

32 Vgl. ebenda, S. 10.

33 Zur Gattung Bilderbuch vgl.: Thiele, Jens (Hg.): Das Bilderbuch; Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption, Oldenburg 2000.

34 Zur Begriffsproblematik vgl. Zimmermann, Holger, S. 22- 26.

Im gängigen Sprachgebrauch von Erziehungs- und Literaturwissenschaft, wird Kinderliteratur zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust als „zeitgeschichtliche Kinderliteratur“ bezeichnet. Aus Sicht der Historiker ist dies jedoch ungenau, denn mit „Zeitgeschichte“ ist die „jüngste und jüngere Vergangenheit gemeint, eine Vergangenheit, in deren unmittelbarer Auswirkung wir heute noch leben, zum Beispiel: Drittes Reich und seine Vorgeschichte, Zweiter Weltkrieg, die Ost- West- Spannung (...)“³⁵.

Davon ausgehend, dass zukünftig weitere aktuelle Themen wie z. B. der 11. September oder der Irakkrieg als Themen in die spezifische Kinderliteratur aufgenommen werden, scheint es sinnvoll den Begriff „zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur“ mit der Nennung des konkreten historischen Gegenstandes, mit welchem sie sich befasst, zu erweitern.

2.2 Kinderliteratur und ihr Einsatz im Sachunterricht der Grundschule

Wie erwähnt, liegen keine Forschungen über den Einsatz und die Wirkung von Kinderbüchern im Sachunterricht vor. „Im Gegensatz zu Sachbüchern finden Kinderromane weniger Beachtung im Rahmen der Sachunterrichtsdidaktik.“³⁶

Die Annahme von Eva Gläser, literarische Texte würden im Grundschulbereich fächerübergreifend unterrichtet und daher sei die Übertragung von empirischen Ergebnissen der Deutschdidaktik auf den Sachunterricht „bedingt möglich“³⁷, ist daher spekulativ.

Um aber eine Vorstellung von der Lesepraxis in der Grundschule zu erhalten, sollen knapp Befunde der Deutschdidaktik aufgezeigt werden³⁸.

Der Einsatz von Kinderliteratur gehört zum festen Bestandteil des Deutschunterrichts der Grundschule³⁹. In den Klassenstufen 1- 4 liegt das Schwergewicht auf der Spannungs- und Abenteuerliteratur, ab Klasse 5 auf der problemorientierten, realistischen Kinderliteratur. Dieser Anteil nimmt in den höheren Klassenstufen zu⁴⁰. Die Befragung von Haupt- Sonder- und Grundschullehrern ergab, dass mit 83 % die realistisch- problemorientierte Kinder- und Jugendliteratur in diesen Schulen am meisten gelesen wird, aber auch am Gymnasium wird diese Art Kinder- und Jugendliteratur bevorzugt⁴¹. Es besteht ein „heimlicher Literaturkanon“, denn es werden immer wieder dieselben Bücher gelesen, alle erschienen zwischen 1970 und 1980⁴². Der Grund hierfür, ist nach Lange, dass die Verwendung bekannter Bücher im Unterricht dadurch erleichtert wird, dass der Einsatz didaktisch und methodisch aufbereitet ist und dass Lehrkräfte dazu tendieren auf „Altbewährtes“ zurück zu greifen⁴³.

2.3 Kinderliteratur über den Nationalsozialismus und Holocaust

Sowie über die Verwendung von Kinderbüchern im Sachunterricht bisher nicht geforscht wurde, so gibt es auch keine Befunde zum Einsatz von Kinderliteratur zur Thematisierung von Nationalsozialismus und/oder Holocaust.

An dieser Stelle kann nur erneut auf die bei Günter Lange aufgeführten Untersuchungen zurückgegriffen werden. Diese haben gezeigt, dass zeitgeschichtliche Romane über Nationalsozialismus und/oder Holocaust in den Klassenstufen fünf bis sieben einen hohen Stellenwert im Kanon der am meisten im Unterricht gelesenen Bücher einnehmen. Auch hier werden seit Jahren die gleichen Bücher gelesen: „Damals war es Friederich“, „Als Hitler das rosa Kaninchen stahl“ und „Der gelbe Vogel“⁴⁴.

Dass Jugendbücher über den Nationalsozialismus und Holocaust einen hohen Stellenwert innerhalb der Schullektüre einnehmen, liegt nach Zimmermann daran, dass geschichtliche Literatur, zentrale Aufgaben von Kinder- und Jugendliteratur erfüllen⁴⁵. Diese bestehen nach Ewers darin „Kenntnisse und Werte“ zu vermitteln und der „intellektuellen Bildung, dem Wissenserwerb“ zu dienen⁴⁶.

35 Dahrendorf, Malte: Das zeitgeschichtliche Jugendbuch zum Thema Faschismus/ Nationalsozialismus, S. 205.

36 Gläser, Eva: Arbeit mit Kinderliteratur, S. 164.

37 Vgl.: Gläser, Eva: Arbeit mit Kinderliteratur, S. 161.

38 Hier werden die Untersuchungen von Irmtraud M. Oskamp (1996) für Grund- Haupt- und Sonderschulen und die Untersuchung von Gabriele Runge (1997) über Absatzzahlen von Klassensätzen herangezogen; zusammengefasst bei Lange, Günter: Zur Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur, S. 958- 962.

39 Vgl. Lange, Günter: Zur Didaktik der Kinder- und Jugendbuchliteratur, S. 942.

40 Vgl. ebenda, S. 961.

41 Vgl. ebenda, S. 960.

42 Dies sind „Der rote Rächer“ und „Fliegender Stern“ von Ursula Wölfel, „Die Vorstadtkrokodile“ von Max von der Grün, „Die feuerrote Friederike“ von Christine Nöstlinger und „Hanno malt sich einen Drachen“ von Irina Korschunow. Vgl. Lange, Günter: Zur Didaktik der Kinder- und Jugendbuchliteratur, S. 960.

43 Vgl. ebenda, S. 962.

44 Vgl. ebenda, S. 960, 961.

45 Vgl. Zimmermann, Holger: Geschichte (n) erzählen, S. 71.

46 Ewers, Hans- Heino: Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung, München 2000, S. 178.

Geschichtliche Kinder- und Jugendbücher intendieren, insbesondere wenn sie den Nationalsozialismus und Holocaust thematisieren, immer auch ein pädagogisches und moralisches Erziehungsziel. Dadurch erklärt sich ihre „große Bedeutung im schulischen und pädagogischen Handlungssystemen“⁴⁷.

Kinder- und Jugendliteratur zur Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust wird weniger bis gar nicht im Geschichtsunterricht, sondern insbesondere im Deutschunterricht gelesen. Das institutionelle Interesse beginnt nach Zimmermann zeitgleich mit dem Beginn des durchgehenden Geschichtsunterrichts, d. h. ab der fünften Klasse.⁴⁸

Von den oben genannten Büchern wird von Grundschullehrern, danach befragt welche Bücher sie im Unterricht lesen, keines genannt. Zimmermann vermutet, dass der Grund hierfür ein Mangel an Kinderbüchern ist.⁴⁹

Entgegen Zimmermanns Unkenntnis über die Anzahl vorhandener Kinderbücher⁵⁰, ist ihm jedoch zuzustimmen, wenn er feststellt, dass heute entwicklungspsychologisch angenommen wird, dass auch jüngere Kinder in der Lage sind, Bücher über den Nationalsozialismus und Holocaust zu lesen.⁵¹

Diese Meinung vertritt auch Christiane Pretzl, die davon ausgeht, dass bereits sehr junge Kinder in der Lage sind, Bilderbücher über den Holocaust zu lesen, wenn sie „Bilderbücher nicht nur betrachten, sondern auch den zusammenhängenden Text einer Geschichte verstehen“⁵².

3. Entwicklung geschichtsdidaktisch begründeter Kriterien

Von Lehrern und Eltern wird häufig noch die veraltete Ansicht vertreten, dass Kinder beim historischen Lernen kognitiv überfordert seien und ihnen ein Verständnis für historische Zusammenhänge fehlen würde. Auch das allgemeine Interesse an Geschichte wird in Frage gestellt.⁵³

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Annahme einer kognitiven Überforderung insbesondere dann vertreten wird, wenn es darum geht den Nationalsozialismus und/oder Holocaust im frühen historischen Lernen mit Kindern zu thematisieren, da dieser in seiner Komplexität für Erwachsene schon schwer zu verstehen ist. Ein weiterer Grund ist, dass bei der Behandlung geschichtlicher Themen im Sachunterricht Hinweise zur konkreten Ausführung im Vordergrund stehen⁵⁴. Forschungsthemen und Ergebnisse werden nach von Reeken von der Sachunterrichtsdidaktik „souverän übersehen“⁵⁵ und haben kaum eine Wirkung auf die Praxis.

Im folgenden Kapitel werden auf Grundlage des Konzeptes des Geschichtsbewusstseins und empirischen Untersuchungsergebnissen Kriterien für Kinderbücher abgeleitet. Einher geht damit die Darlegung, dass auch junge Kinder in der Lage sind, sich mit Geschichte auseinanderzusetzen.

Analog zur Geschichtserzählung müssen auch bei der geschichtlichen Kinder- und Jugendliteratur „zentrale Kategorien des historischen Lernens“⁵⁶ erfüllt werden, das heißt die Förderung der sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, welche Pandel ausdifferenziert hat und die im Folgenden Grundlage für die Entwicklung von Kriterien sind. Die Dimensionen des Geschichtsbewusstseins lassen sich auf zwei Ebenen differenzieren. Die erste Ebene ist die der „Geschichtlichkeit des Menschen und seiner Welt“ und umfasst das Zeit-, das Wirklichkeits- oder Realitäts- und das Historizitätsbewusstsein. Die Herausbildung dieser drei Bewusstseinsdimensionen bezeichnet Monika Pape als „basale Voraussetzung“ und entscheidende kognitive Kompetenz für eine „nachhaltige Beschäftigung“ mit Geschichte⁵⁷.

47 Zimmermann, Holger: Geschichte (n) erzählen, S. 71.

48 Vgl. ebenda, S. 56.

49 Vgl. ebenda.

50 Vgl. Dietmar von Reeken weist darauf hin, dass es wohl mehr als 200 Titel innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur gibt, welche den Nationalsozialismus „in der einen oder anderen Weise“ behandeln; vgl. Reeken, Dietmar von: Holocaust und Nationalsozialismus als Thema in der Grundschule?; Historisch-politisches Lernen im Sachunterricht, in: Richter, Dagmar (Hg.): Politische Bildung von Anfang an; Demokratie- Lernen in der Grundschule. Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Band 570, Bonn 2007, S. 199- 214, S. 210.

51 Vgl. Zimmermann, Holger: Geschichte (n) erzählen, S. 56.

52 Pretzl, Christine: Sprache der Angst, S. 223.

53 Pape, Monika: Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter, S.1.

54 Pech, Detlef: Ist Gestern heute? S. 3.

55 Reeken, Dietmar von: Sachunterrichtsdidaktik und Geschichtsdidaktik: Bestandsaufnahme und Kritik eines Unverhältnisses, in: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe Nr. 2, 2004, S. 11.

56 Zimmermann, Holger: Geschichte (n) erzählen, S. 75.

57 Daneben nennt sie „rudimentäre Wissensbestände“ und ein „gewisses Sprachvermögen“ als Voraussetzung; vgl. Pape, Monika: Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter, S. 2.

Die zweite Ebene ist die der „Geschichtlichkeit der Gesellschaftlichkeit“. Unter diese subsumiert Pandel das politische Bewusstsein, das ökonomisch- soziale Bewusstsein, das Identitätsbewusstsein und das moralische Bewusstsein.⁵⁸

Im folgenden Kapitel stehen die drei Basiskategorien des Geschichtsbewusstseins im Vordergrund. Insbesondere das Zeit- und das Wirklichkeitsbewusstsein könnten auf den ersten Blick eine Thematisierung des Nationalsozialismus und Holocaust im Sachunterricht in Form von Kinderbüchern widersprechen. Die Annahme, Kinder würden über kein ausreichendes Zeitbewusstsein verfügen um Geschichte begreifen zu können, stände allerdings dem historischen Lernen innerhalb des Sachunterrichts generell entgegen.

Das Realitätsbewusstsein unter Verwendung fiktiver Erzählungen fördern zu wollen, scheint zudem zunächst paradox. Zu allen drei Basiskategorien liegen mit der Untersuchung von Monika Pape neuste empirische Ergebnisse über deren Entwicklung bei Kindern in der Grundschule vor.

3.1 Früher – Heute – Morgen; Förderung des Temporalbewusstseins

Hierbei geht es um die Unterscheidung der drei Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, sowie das Erkennen der unterschiedlichen „*Ereignisdichte in verschiedenen Zeitabschnitten*“⁵⁹.

Es ist wichtig zu betonen, dass es nicht nur um die Entwicklung einer Größenvorstellung von Zeit im physikalischen/ mathematischen Sinne geht, sondern insbesondere um die Entwicklung eines Bewusstseins für „historische Zeit“. Das heißt es geht um den „*Zusammenhang von Zeit und – individuellem und gesellschaftlichen Geschehen*“⁶⁰. Die Entwicklung eines so definierten Temporalbewusstseins ist nicht ab der ersten Klasse im Sachunterricht vorgesehen⁶¹.

Dies liegt daran, dass die Rahmenlehrpläne inhaltlich und thematisch an den Entwicklungsmodellen von Heinrich Roth und Jean Piaget ausgerichtet sind⁶².

Beide sind Vertreter eines reifungstheoretischen Ansatzes, bei dem die Entwicklung des kindlichen Zeitbewusstseins Grundlage für die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein ist. So heißt es bei Roth: „*Menschliches Zeiterleben ist die Voraussetzung für geschichtliches Erleben*“⁶³. Nach Piaget ist eine Förderung des Geschichtsbewusstseins erst im Alter von ca. 12 Jahren möglich, da dann die Kinder die Fähigkeit besitzen würden, größere Zeitabstände betrachten zu können⁶⁴.

Obwohl bereits in den 70er Jahren einem kausalen Zusammenhang von Zeitbewusstsein bzw. Zeitbegriff und Geschichtsbewusstsein widersprochen worden ist⁶⁵, steht noch heute insbesondere im Anfangsunterricht die Entwicklung eines Zeitbewusstseins und hier ist der physikalische Zeitbegriff gemeint, im Vordergrund⁶⁶. Mit Bezugnahme auf die Generationenfolge in der dritten und vierten Klasse, rückt erstmals die Förderung des Temporalbewusstseins in den Fokus des Rahmenlehrplans⁶⁷. Mit der Beschäftigung vorheriger Generationen und deren Lebensweisen und einer damit verbundenen historischen Betrachtung von „früher“ und „heute“, wird „die Zeit“ geschichtlich und nicht nur mehr physikalisch interpretiert.

Die von Roth und Piaget entwickelten Stufenmodelle sind aus heutiger Sicht zu kritisieren. Von einer Verbindung zwischen Lebensalter und kognitiver Entwicklung und von einer aufeinander aufbauenden Entwicklung von Zeit- und Geschichtsbewusstsein wird als zu starres Modell Abstand genommen.

Zudem ist die Übertragung des Zeitbegriffsnach Piaget auf komplexe Sachverhalte wie „historische Zeit“ und „historisches Zeitbewusstsein“ problematisch⁶⁸.

58 Pandel, Hans- Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, S. 133.

59 Reeken, Dietmar von: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 9.

60 Ebenda.

61 Vgl. z. B. Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht, herausgegeben von: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 2004, S. 35, 36, 42, 43.

62 Vgl. Schaub, Horst: Entwicklungspsychologische Grundlagen für historisches Lernen in der Grundschule, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnung mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, herausgegeben von Körner, Hans-Michael/ Schreiber, Waltraud für die Bayerische Konferenz für Geschichtsdidaktik, Band, 1, Neuried 1999, S. 215- 252, S. 216, 217.

63 Roth, Heinrich: Kind und Geschichte (1968): S. 42, zitiert bei Schaub, Horst: Entwicklungspsychologische Grundlagen, S. 216.

64 Vgl. Zimmermann, Holger: Geschichte (n) erzählen, S. 69 ff.

65 Vgl. Schaub, Horst: Entwicklungspsychologische Grundlagen, S. 216.

66 Vgl. Zimmermann, Holger: Geschichtliche (n) erzählen, S. 68; Pape, Monika: Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter, S. 1; Reeken, Dietmar von: Sachunterrichtsdidaktik und Geschichtsdidaktik, S. 11.; Schaub, Horst: Entwicklungspsychologische Grundlagen, S. 216.

67 Pape, Monika: Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter, S. 6.

68 Turk, Magareta: Überlegungen zum zeitlichen Orientierungs- und Einordnungsvermögen bezüglich historischer Sachverhalte aus kognitionspsychologischer Sicht, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnung mit Geschichte, Band 1, S. 257.

Denn Piaget hat seine Theorie auf Grundlage von naturwissenschaftlich orientierten Experimenten und nicht in Bezug auf die Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins aufgestellt⁶⁹. Konkretisierungen, bei denen das Entwicklungsmodell Jean Piagets auf das historische Lernen transferiert worden ist, gibt es zudem kaum⁷⁰.

„Insgesamt gesehen muss (...) bezweifelt werden, dass die Analyse zeitlicher Prozesse operationaler Intelligenz zur Voraussetzung hat. Ein ausreichendes Verständnis für zeitliche Folgen und die Dauer von Geschehnissen besitzen offenbar schon die Vorschulkinder“⁷¹

Das Problem der Erwachsenen und ihre Sicht auf die Fähigkeiten von Kindern in Bezug auf ein historisches Zeitverstehen beschreibt Detlef Pech sehr treffend. So merkt er an, dass „wir“, die Erwachsenen, bei dem Einwand, Kinder bräuchten ein ausgeprägtes Zeitverständnis „vergessen, dass unsere Beobachtung, die Kinder können etwas noch nicht, weil sie es nicht tun, noch lange nicht heißt, dass es ihnen nicht möglich ist, dies zu tun“, z. B. wenn die Kinder zwischen 50 und 500 Jahren nicht unterscheiden können, „heißt das nicht, dass wir es ihnen mit der Beschäftigung mit Zeit und Geschichte nicht „bringen können“. Außerdem geht es nicht um Jahreszahlen“⁷².

Die aktuellen Ergebnisse der von Monika Pape durchgeführten Studie zum Geschichtsbewusstsein bei Grundschulern geben darüber Aufschluss, dass Schüler der vierten Klasse und fast alle Erstklässler, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unterscheiden können⁷³. Damit sind fast alle Schüler in der Lage, die drei zentralen Kategorien zu unterscheiden und verfügen damit über ein grundlegendes Temporalbewusstsein.

Zu Beginn der Schule bestehen noch individuelle Unterschiede, was mit der mehr oder weniger außerschulischen Auseinandersetzung mit Zeit und Geschichte zusammenhängt. Diese Unterschiede werden aber zunehmend ausgeglichen, wenn sich die Kinder im schulischen Kontext mit Uhren und Kalendern, mit den Lebensdaten der Verwandten, dem Zeitverlauf und der Lebensgeschichte der Familie befassen⁷⁴.

Die Untersuchung bestätigt die bereits von Roth festgestellte Tatsache, dass Jahreszahlen als zeitliches Ordnungsmittel ab dem neunten/ zehnten Lebensjahr Bedeutung bekommen können. Die zeitliche Ordnungsstruktur der Chronologie ist Kindern der vierten Klasse bekannt, aber auch Schüler der ersten Klasse sind teilweise in der Lage, Ereignisse chronologisch richtig einzuordnen.⁷⁵

Auch nach Untersuchungen von Helmut Beilner bestehen „keine erheblichen Schwierigkeiten, historische Ereignisse zeitlich zu reihen und einzuordnen“⁷⁶.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass auch junge Kinder in der Lage sind, sich mit Geschichte zu befassen, auch wenn sie noch nicht über ein ausgeprägtes Zeitbewusstsein verfügen. Daraus kann das erste Kriterium wie folgt abgeleitet werden:

1. Kriterium

Über die Kategorien Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft hinaus, sollten Kinderbücher konkrete Daten zur Nationalsozialistischen Herrschaft und dem Holocaust nennen. So dienen diese einigen Kindern zur Orientierung im geschichtlichen Zeitablauf. Bei Kindern, welche noch über kein ausgeprägtes historisches Zeitverständnis verfügen, kann dieses durch die Beschäftigung mit Jahreszahlen und chronologischen Zeitabläufen gefördert werden. Die erzählte Zeit eines Buches sollte mit dem historischen Zeitablauf übereinstimmen, denn nur dadurch können die Kinder ein Verständnis dafür entwickeln, in welchen Zeitspannen bestimmte Ereignisse stattgefunden haben.

3.2 Wie viel Fiktion verträgt unser Geschichtsbewusstsein

„Dem Historiker graut vor dem Gedanken, daß (sic.) da jemand möglicherweise auch noch ein nicht in den Regeln der Kunst gebildeter Laie äußerst frei mit den historischen Fakten umgeht, manches weglässt, vor allem aber vieles hinzufügt, was so nicht in den Quellen zu finden ist“⁷⁷

69 Pech, Detlef: Ist Gestern heute? S. 2.

70 Schaub, Horst: Entwicklungspsychologische Grundlagen, S. 224.

71 Oeveste, Hans zur: Kognitive Entwicklung im Vor- und Grundschulalter. Eine Revision der Theorie Piagets, Göttingen 1987, S. 108; zitiert bei Schaub, Horst, S. 231.

72 Pech, Detlef: Ist gestern heute, S. 2, 3

73 Vgl. Pape, Monika, S. 6.

74 Vgl. Ebenda.

75 Vgl. Ebenda.

76 Beilner, Helmut: Zum Geschichtsbegriff bei Grundschulabgängern, in: Geschichte lernen Nr. 62, 1998, S. 4- 7, S. 5.

77 Reeken, Dietmar von: Das historische Jugendbuch, S. 69.

Dietmar von Reeken beschreibt hier sehr treffend das möglicherweise emotionale Empfinden von Historikern, wenn sie sich einem geschichtlichen (Kinder-) Buch gegenüber sehen, gehört doch die Unterscheidung zwischen Realität und Fiktion zu den elementaren Dingen unseres Alltagswissens. Mit ihr fällt und steht Geschichtsbewusstsein als ein Moment der Gegenwarts- und Zukunftsorientierung⁷⁸. Wie aber können dann fiktionale Kinderbücher ihren Beitrag zur Förderung des Realitätsbewusstseins leisten?

In unserer Geschichtskultur⁷⁹ ist zunehmend eine Ausbreitung des Fiktiven, eine Zunahme des Imaginären zu beobachten. Unser Geschichtsbewusstsein wird nicht nur durch die von Historikern rekonstruierte Geschichte, sondern auch durch fiktive Elemente beeinflusst⁸⁰. Insbesondere Medien, wie Film/ Fernsehen, Theater, Malerei und eben auch Literatur, weisen eine hohe Anzahl an fiktiven Momenten auf, die auf das Geschichtsbild/ Geschichtsbewusstsein der Menschen einwirken. Nach Pandel liegt die Gefahr allerdings nicht in einer Zunahme des Fiktiven, sondern in der Abnahme des Realen⁸¹ und das hohe Angebot an Fiktion ist nur für Menschen „ein Vergnügen“, welche die „zugrunde liegenden Fakten kennen“⁸².

Der „*Verkümmern des Wirklichkeitsbewusstseins*“⁸³ entgegenzuwirken ist daher Aufgabe der Geschichtsdidaktik, jedoch nicht durch den Verzicht auf Fiktion, sondern durch die Förderung eines kritischen Geschichtsbewusstseins. Das bedeutet, dass Kinderbücher nicht von sich aus einer Förderung des Wirklichkeitsbewusstseins bei den Schülern entgegenstehen. Im Gegenteil hat die Fiktion, welche eine Imagination fördert, einen wichtigen Stellenwert auch innerhalb der Geschichtsdidaktik.

„Sowohl der Schriftsteller wie der Historiker kommen ohne schöpferische Einbildungskraft nicht aus. Der entscheidende Unterschied in ihrem Gebrauch liegt in der Richtungsannahme: Der Schriftsteller darf sie benutzen, um sich von der Wirklichkeit wegzubewegen, der Historiker nur, um sich zu ihr hinzubewegen“⁸⁴

Schörken macht die Imaginationsfähigkeit zu einem zentralen Ziel historischer Bildung, denn durch sie ist es möglich, sich eigene Bilder zu machen und Vorstellungen von dem, was gewesen ist, zu entfalten. Insbesondere in der heute, durch Kino, Fernsehen, Computerspielen, d. h. durch bereits vorgegebene Bilder bestimmten Welt, scheint die Fähigkeit sich selbst ein Bild, eine Vorstellung von etwas zu machen zu verkümmern. Vorstellungsbilder entstehen bei jedem Text, den wir lesen und das muss auch so sein, denn sonst wäre dieser für uns nicht verständlich und nicht nachvollziehbar.

Auch der Historiker entwickelt Vorstellungsbilder, wenn er einen Text liest, z. B. eine literarische Quelle. Seiner Phantasie bedient sich der Historiker nicht nur beim Lesen und Betrachten von Quellen, sondern insbesondere auch dann, wenn er die Lücken, die er durch Quellen nicht füllen kann, interpretiert. Ohne Imaginationskraft gäbe es nach Schörken keine Historie.⁸⁵

Auch nach Ronald Veit ist die Imagination „Verstehensvoraussetzung“ im Prozess des historischen Lernens, da sie es ermöglicht, eine Verbindung zwischen der Gegenwart und dem „Fremden“, der Vergangenheit herzustellen⁸⁶.

Veith unterscheidet zwischen der historischen Imagination und dem „freien Erfinden“ eines Schriftstellers, wenn er betont, das Imagination in der Geschichtsdidaktik heißt, dass diese an einer tatsächlich vorhandenen, aus Quellen zu erschließenden Vergangenheit gebunden ist. Veith fügt in seinen Überlegungen einen wichtigen zweiten didaktischen Schritt ein, das Moment der Irritation. Während die Imaginationsfähigkeit den Schüler ermöglicht, sich eine Vorstellung von dem zu machen, was war, verhindert die Irritation ein „*unreflektiertes Eintauchen in die Vergangenheit*“.⁸⁷

Der Moment der Irritation wird als ein subjektiver Moment beschrieben, bei dem aus dem Interesse an einem historischen Gegenstand ein „vernünftiges Suchen“ wird. Emotionalität wird durch Rationalität abgelöst. Aus dem Moment der Irritation, d. h. einer Betroffenheit über die eigene und fremde Lebens-

78 Vgl. Pandel, Hans- Jürgen: Legenden - Mythen - Lügen: Wie viel Fiktion verträgt unser Geschichtsbewußtsein, in: Geschichte lernen 9 (1996), Heft 52, S. 15-19, S. 16.

79 Zum Begriff der Geschichtskultur vgl. Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, in: Günther, Arndt, Hilke (Hg.): Geschichtsdidaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I, II, Berlin 2003, S. 11- 22, S. 17- 20.

80 Vgl. Pandel, Hans- Jürgen: Legenden – Mythen – Lügen, S. 17.

81 Vgl. ebenda, S. 18.

82 Ebenda S. S. 17.

83 Vgl. ebenda, S. 18.

84 Schörken, Rolf: Imagination und geschichtliches Verstehen, in: NSIlg 38 (1998), S. 203- 212., zitiert bei: Hasberg, Wolfgang: Geschichte in Geschichten, in: Schreiber, Waltraud: Erste Begegnung mit Geschichte, Band 1, S. 477- 496, S. 480.

85 Vgl. Schörken, Rolf: Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, Paderborn 1994 S. 18.

86 Vgl. Veit, Georg: Von der Imagination zur Irritation. Eine didaktische Neubewertung des Fiktiven im Geschichtsunterricht, in: Geschichte lernen, H. 52, S. 9- 12, 1996, S. 10.

87 Ebenda, S. 11.

welt, entsteht eine Erfahrungserweiterung, entwickelt sich historisches Lernen. Ohne Imagination kommt es zu keiner Irritation und ohne Irritation gibt es kein historisches Lernen.⁸⁸

Auch wenn der Moment der Irritation ein subjektiver Vorgang ist, so kann dieser didaktisch provoziert werden, indem z. B. irritierende Fragen und/ oder Material bereitgestellt werden, welche eine hohe Wahrscheinlichkeit haben, bei einer Vielzahl von Schülern den Moment der Irritation hervorzurufen.⁸⁹

Die Untersuchung von Monika Pape liefert folgende Ergebnisse zum Wirklichkeitsbewusstsein bei Grundschulkindern: Zwischen Realität und Fiktion auf allen drei Zeitebenen zu unterscheiden gelingt den meisten Viertklässlern, aber erst wenigen jüngeren Schülern im Alter von sechs und sieben Jahren. Die Schüler in der Schulanfangsphase klassifizieren zunächst noch „nach Augenschein“, d. h. was sichtbar ist stellt die Realität da. Der Einfluss von fiktiven Elementen nimmt mit zunehmendem Alter ab und Viertklässler haben kaum noch Schwierigkeiten zu unterscheiden, was erfunden ist und was mit dem Anspruch auf Wirklichkeit geschichtlich rekonstruiert werden kann und rekonstruiert worden ist.⁹⁰

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Imagination, welche durch das Fiktive an Kinderbüchern besonders gefördert wird, nicht grundsätzlich aus geschichtsdidaktischen Erwägungen zu verwerfen ist. Eher im Gegenteil ist die Förderung von Vorstellungsbildern, wie sie subjektiv beim Lesen von Büchern entstehen, auch aus geschichtsdidaktischer Perspektive wünschenswert. Nach Veith sind solche Texte gut geeignet, welche nicht zu weit ins Utopische abgleiten, aber sich auch nicht zu nah an analytischen (wissenschaftlichen) Diskursen bewegen. Dies können quellengestützte Sachtexte und „ähnlich kontrollierte und altersangemessene Fiktionen, die auf Imagination und Irritation hin komponiert sind“ sein.

Quellen haben für die Entwicklung des Wirklichkeitsbewusstseins eine große Bedeutung. Quellen als solche zu erkennen und mit ihnen adäquat umzugehen ist die wichtigste Grundlage für die Trennung zwischen Realem und Fiktiven⁹¹. Es existieren jedoch kaum Quellen zum Verhalten von Kindern im Nationalsozialismus, was die Bedeutung von zeitgeschichtlicher Kinderliteratur zum Nationalsozialismus und/oder Holocaust in Form von Kinderautobiographien erhöhen könnte. Auf Grund der Erinnerungen der heute Erwachsenen werden der Alltag, die Erfahrungen und Erlebnisse von Kindern und zugleich Überlebenden dargestellt.

Aus den dargestellten theoretischen Überlegungen lässt sich folgendes Kriterium ableiten:

2. Kriterium

Kinderbücher sollten aus geschichtsdidaktischen Überlegungen einen Moment der Irritation hervorrufen, an dem sich die Kinder fragen, ob die Geschichte wie sie ihnen dargeboten wird, „wirklich“ so stattgefunden hat. Dies bezieht die in der Erzählung handelnden Personen, die Orte und das Geschehen mit ein. Gibt die Erzählung selbst keinen Hinweis darauf, was historische Realität war und was nicht, so muss der Moment der Irritation unbedingt vom Lehrer hervorgebracht werden, damit ein Kinderbuch der Entwicklung eines Wirklichkeitsbewusstseins nicht entgegen wirkt.

Die Verwendung von authentischen Quellen in Kinderbüchern unterstützt die Förderung eines Wirklichkeitsbewusstseins. Daher sollten sie nicht verfremdet oder losgelöst vom geschichtlichen Kontext zum Einsatz kommen. Dass Kinder eine solche Verfremdung u.U. gar nicht bemerken ist aus geschichtsdidaktischer Perspektive kein schlüssiges Argument. Die Bedeutung von Originalquellen für die Förderung eines Geschichtsbewusstseins ist unumstritten, weshalb sie insbesondere im schulischen Kontext eine große Bedeutung haben. Das Fiktive sollte an dieser Stelle aus Sicht der Geschichtsdidaktik seine Grenzen haben.

Desweiteren müssen in der Erzählung die Fakten stimmen. Es soll keine Modernisierung der handelnden Personen vorgenommen werden. Das Verhalten sollte den geschichtlich angenommenen Verhalten der handelnden Personen entsprechen.⁹²

88 Vgl. ebenda.

89 Vgl. ebenda.

90 Vgl. Pape, Monika: Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit, S. 7.

91 Schreiber, Waltraud: Die Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen als Ziel historischen Lernens mit Grundschulern, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnung mit Geschichte, Band 1, S. 15- 76, S. 31.

92 Vgl. Reeken, Dietmar von: Das historische Jugendbuch, S. 77.

3.3 Einblick in Entstehungszusammenhänge geben – das Historitätsbewusstsein

„Die Kategorie Geschichtlichkeit bezogen auf das Bewusstsein, können wir als Historitätsbewusstsein bezeichnen“⁹³.

Damit ist gemeint, dass „Dinge“ im Laufe der Zeit einer Veränderung unterliegen, dass Gegenwärtiges geschichtlich geworden ist und Veränderungen im hier und jetzt Auswirkung auf die Zukunft haben.

Nach von Reeken gehört die Erkenntnis der Veränderbarkeit von Institutionen, menschlichen Denk-, Lebens- und Verhaltensweisen zu den „*grundlegenden Erkenntnissen beim historischen Lernen*“⁹⁴.

Veränderungen und ihre Auswirkungen zu Lebzeiten sind unmittelbar und direkt erfahrbar. Insbesondere wird der Wandel in einem persönlichen Rückblick erkennbar.⁹⁵

Was für einen Menschen vor zwanzig Jahren unvorstellbar war, ist gegenwärtig möglich, z.B. die Kommunikation und Informationsbeschaffung durch das Internet.

Dadurch, dass mit zunehmendem Lebensalter Veränderungen in der eigenen Lebenswelt erfahrbar werden, entwickelt sich auch das Historitätsbewusstsein weiter. Rückblick zu halten und Veränderungen zu reflektieren, ist insbesondere jungen Kindern jedoch nur begrenzt möglich.

Dies verdeutlicht, welche kognitiven Denkleistungen Kinder vollbringen müssen, um das „geschichtlich Gewordene“ und die Möglichkeit von Veränderungen in der Zukunft zu begreifen. Die Historizität lässt sich zudem ausschließlich über Erzählungen vermitteln.

Nach Pandel entwickelt sich das Historitätsbewusstsein relativ spät und stellt eine „*Syntheseleistung*“ aus dem Temporal- und Wirklichkeitsbewusstsein dar⁹⁶. Das bedeutet, dass die Wahrnehmung von Veränderungsprozessen ein historisches Zeitgefühl zur Voraussetzung hat. Ein Bewusstsein darüber zu entwickeln, dass sich Gegebenheiten im Laufe der Geschichte gewandelt haben, ist dann möglich, wenn eine Unterscheidung von „früher“, „heute“ und „morgen“ vorgenommen werden kann. Zudem ist eine Beurteilung darüber, welche Bedingungen und Gegebenheiten zu Veränderung oder Stillstand geführt haben, erst möglich, wenn Kenntnis darüber besteht, was „wirklich war“.

Die Untersuchungen von Monika Pape bestätigen die hier angeführten Überlegungen. Die Ergebnisse zeigen, dass es Viertklässlern gelingt, statische und dynamische Prozesse in allen drei Zeitdimensionen zu unterscheiden. Veränderungen in der Vergangenheit führen sie auf Erfolge in der Wissenschaft, Erfindungen, technische Weiterentwicklung/ Innovationen, auf wandelnde menschliche Bedürfnisse, nationale Machtbedürfnisse, aber auch Umwelteinflüsse zurück. Zudem sind sie in der Lage einzelne Aspekte mit einander in Beziehung zu setzen und sich ergänzende Gründe zu nennen.⁹⁷

Die älteren Schüler sind darüber hinaus in der Lage, „reale statische Zustände“ zu benennen. U.a. wird hier die physische Gestalt der Menschen seit dem 19. Jahrhundert bis in die nahe Zukunft genannt. Anders verhält es sich bei den Kindern der ersten Klasse, welche eine falsche Vorstellung von statischen Gegebenheiten haben. Während sie Veränderungen insbesondere an einer technischen Weiterentwicklung erkennen und benennen können, übertragen sie Gegenwärtiges auf die Vergangenheit. Dies umfasst ihre eigenen Lebensgewohnheiten, bekannte Gegenstände und Charaktereigenschaften. Dass diese einer Veränderung im Laufe der Geschichte unterliegen, erkennen sie noch nicht.⁹⁸

Allen Schülern, mit Ausnahme weniger Viertklässler, gelingt es nicht, ihre Einflussmöglichkeit auf globale zukünftige Entwicklung zu erkennen. Wenige sehen die Möglichkeit, ihre eigene Zukunft beeinflussen zu können⁹⁹.

3. Kriterium

Für Kinderbücher über den Nationalsozialismus und Holocaust ergibt sich aus den dargelegten theoretischen Überlegungen und empirischen Untersuchungsergebnissen, dass es wichtig ist, die geschichtlichen Ereignisse als eine Entwicklung darzustellen. Den Schülern sollte ein Einblick in den „*Entstehungszusammenhang des Faschismus (...) insbesondere des Nationalsozialismus*“¹⁰⁰ gegeben werden. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive ist es wünschenswert, wenn die Erzählung nicht an einem bestimmten

93 Pandel, Hans- Jürgen, Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, S. 135.

94 Reeken, Dietmar von: Frühes historisches Lernen im Sachunterricht, S. 10.

95 Vgl. ebenda, S. 11.

96 Vgl. Pandel, Hans- Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, S. 135.

97 Vgl. Pape, Monika: Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit, S. 8. Diese Ergebnisse widersprechen der Annahme von Helmut Beilner, dass Kinder am Ende der Grundschulzeit „offensichtlich“ keine „Einsicht“ darin haben, dass geschichtliche Ereignisse und Entwicklungen meist mehrere Ursachen haben, vgl. Beilner, Helmut: Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein, S. 124, 125.

98 Vgl. Pape, Monika: Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit, S. 8.

99 Vgl. ebenda.

100 Rohrbach, Rita: Nationalsozialismus als Thema im frühen Historischen Lernen – Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien, in: Bergmann, Klaus/ Rohrbach, Rita: Kinder entdecken Geschichte, Schwalbach 2001, S. 298- 365, S. 301.

Zeitpunkt beginnt, ohne auch nur im Ansatz auf vorher gewesenes einzugehen. Eine Erzählung, welche z. B. die Machtergreifung Adolf Hitlers als Beginn der erzählten Zeit wählt, sollte einen Hinweis darüber geben, dass es ein „vorher“ gab und Adolf Hitler nicht unvermittelt zum „Führer“ wurde. Dies scheint ins-besondere wichtig, denn Andrea Becher umschreibt die Vorstellungen von Kindern zum Nationalsozialismus wie folgt:

„In Hitler – als dämonische Katastrophe über Deutschland hereingebrochen – wird das Wesen des Nationalsozialismus personifiziert und begründet.“¹⁰¹

3.4 „Ich“, „Du“, „Wir“, „Ihr“, „Sie“ – Förderung des Identitätsbewusstseins

„Als Kategorie des Geschichtsbewusstseins ist es das Bewusstsein, zu verschiedenen Gruppen „wir“ sagen zu können und sich damit von anderen („sie“, „ihr“) abzugrenzen.“¹⁰²

Das „wir“ bezieht sich auf verschiedene (soziale) Gruppen, z. B. auf die Familie, Schulklasse, Sportvereine, Zugehörigkeit zu seiner bestimmten Nation, eines bestimmten Kulturkreises u.a. Innerhalb dieser Gruppen entwickelt sich ein „*Kollektivbewusstsein*“¹⁰³. Das bedeutet, dass sich nicht nur der Einzelne dieser Gruppe zugehörig fühlt, sondern sich die Gruppe als solche wiederum von anderen Gruppen abgrenzt.

Zur Entwicklung eines Identitätsbewusstseins hat Jean Piaget mit seinem Stufenmodell, welches auf Grund der bereits oben geäußerten Kritik als Orientierung verstanden werden will, wichtige Erkenntnisse geliefert. Zu Beginn der „individualgeschichtlichen Entwicklung“, spricht Piaget von dem „Egozentrismus“. Dies bedeutet, dass sich das Kind als einzigen Bezugspunkt begreift, was zur Folge hat, dass sein „Standpunkt“ allgemeingültig ist. Es nimmt sich noch nicht in Abgrenzung zu anderen wahr. Auf der nächsten Stufe unterscheidet das Kind zwischen „wir“ und „ihr“, ist aber noch nicht in der Lage, inklusiv zu denken. Sowohl räumlich, als auch logisch trennt es zwischen verschiedenen Klassen, z. B. kann ein „*Osnabrücker kein Deutscher sein und ein Deutscher kein Osnabrücker*“¹⁰⁴. Die Inklusion gelingt dem Kind auf der nächsten Entwicklungsstufe zunächst in Bezug auf räumliche Kategorien. „*Deutschland liegt in Europa, aber dennoch kann kein Deutscher Europäer sein*“¹⁰⁵.

Auf dieser Stufe ordnet sich das Kind bereits in Gruppen ein, in erster Linie zur Familie und kann von dem „wir“ ein „ihr/ die“ abgrenzen. Es setzt sich in Bezug zu anderen Gruppen und bewertet diese. Maßstab für die Bewertung ist die Meinung eines Familienmitgliedes. Auf der dritten Stufe hat sich das Identitätsbewusstsein auch zu einem Kollektivbewusstsein entwickelt, was bedeutet, dass das Kind die „*kollektiven Stereotypen annimmt, die eine jede Wir- Gruppe von sich entwirft*“^{106.107}

Zur Persönlichkeitsentwicklung gehört auch die Entwicklung einer Identität. Dietmar von Reeken weist darauf hin, dass es beim Identitätsbewusstsein als Kategorie des Geschichtsbewusstseins aber darum geht, die Zugehörigkeiten in historischer Perspektive zu erkennen. Ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein beinhaltet auch die Fähigkeit, reflektiert entscheiden zu können, zu welcher Gruppe man sich zugehörig fühlt, und nicht diese unreflektiert, tradiert zu übernehmen.¹⁰⁸

Nach den bereits erwähnten entwicklungspsychologischen Ansätzen wurde angenommen, dass erst Jugendliche zu Beginn der Adoleszenz in der Lage sind, sich selber und die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen im historischen Prozess zu erkennen und zu verstehen.

Die Untersuchungen von Helmut Beilner haben jedoch gezeigt, dass bereits Kinder am Ende der Grundschulzeit „*in der Lage (sind), sich selbst und Gruppen eigener Zugehörigkeit mit Geschichte in Beziehung zu setzen (...)*“¹⁰⁹.

Wie wichtig die Förderung eines reflektierten Identitätsbewusstseins gerade bei der Thematisierung von Nationalsozialismus/Holocaust ist, zeigen die Untersuchungen von Andrea Becher. Sie ermittelte, dass noch heute Kinder Juden aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit einordnen, diese aber heranziehen, um zwischen „den Juden“ als Fremdgruppe und der Wir- Gruppe der Probanden zu differenzieren. Kinder

101 Becher, Andrea: Holocaust und Nationalsozialismus im Sachunterricht thematisieren, S. 4.

102 Pandel, Hans- Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, S. 138.

103 Ebenda.

104 Vgl. ebenda, S. 135.

105 Vgl. ebenda.

106 Vgl. ebenda, S. 136.

107 Pandel bezieht sich bei seinen Ausführungen auf Piaget, Jean/ Weil, Anne- Marie: Die Entwicklung der kindlichen Heimatvorstellung und deren Urteile über andere Länder, in: Wacker, Ali (Hg.): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kinder, Frankfurt am Main, 1976, S. 127- 148.

108 Reeken, Dietmar von: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 11, 12.

109 Beilner, Helmut: Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein, S. 123, 124.

sehen in Menschen jüdischen Glaubens „Fremde“, „Ausländer“ und vor allem Opfer des Nationalsozialismus.

„Demnach ist zu mutmaßen, dass die Vorstellungen der Kinder zu Menschen jüdischen Glaubens sowie zum Judentum von stillschweigenden und einfach zu reproduzierenden Fragmenten eines rassistischen Alltagsantisemitismus durchdrungen sind.“¹¹⁰

In den Auffassungen der Kinder und der Unterscheidung zwischen „ihnen und uns“ spiegelt sich die nationalsozialistische Rassenpolitik, welche Menschen jüdischen Glaubens die Zugehörigkeit zum deutschen Staat verweigerte.

Der bestehende Hitlerzentrismus in den Vorstellungen vieler Kinder und einer damit verbundenen intentionalistischen Geschichtsdeutung, hat zur Folge, dass sie diesen alleine für die Vernichtung „der Juden“ verantwortlich machen und zwischen „Hitler“ und anderen „Nazis“ und „den (guten) Deutschen“ unterscheiden.

4. Kriterium

Als ein weiteres Kriterium für Kinderbücher über den Nationalsozialismus und/oder Holocaust ergibt sich auf Grund der Darlegungen, dass insbesondere der „Unterscheidung“ von „den Juden“ als „Nichtdeutsche“ und „den Deutschen“, entgegengewirkt werden muss.

Auch dem Identifikationsmodell der „guten Deutschen“ ist im Sinne einer strukturalistischen Geschichtsdeutung entgegen zu wirken. Auf die Darstellung von Mitläufern, Tätern und Zuschauern sollte im Sinne der Förderung eines reflektierten Identitätsbewusstseins in Kinderbüchern nicht verzichtet werden.

3.5 „Hitler war Kapitän von den Deutschen“¹¹¹ –Förderung des politische Bewusstseins

Pandel weist darauf hin, dass in Bezug auf das Geschichtsbewusstsein unter dem politischen Bewusstsein nicht die „staatsbürgerliche Kompetenz“, sondern ein „Herrschaftsbewusstsein“ gemeint ist. Den Schülern gilt es zu vermitteln, dass Gesellschaften immer schon durch Herrschaftsstrukturen geordnet waren und bis heute sind.¹¹²

Fragen danach, wer in einer Gesellschaft Macht ausübt, ob einzelne Personen, Gruppen, Institutionen sind von entscheidender Bedeutung. Die Auseinandersetzung mit Herrschaftsstrukturen ist immer auch ein Beitrag zur politischen Bildung.

Die Dimensionen von „groß und klein“, „Macht und Ohnmacht“ sind Erfahrungen, die Kinder bereist sehr früh machen, was nach Pandel jedoch nicht bedeutet, dass Geschichtsunterricht später auf die Vorstellung von Machtverhältnissen keinen Einfluss mehr nehmen kann.¹¹³

Insbesondere ist wichtig zu erkennen, wo Schüler die „Macht verorten“¹¹⁴ und dieses Herrschaftsbild gegebenenfalls zu relativieren bzw. zu korrigieren.

Kinder sehen in Hitler teilweise den allein Verantwortlichen, welcher alles Geschehen plante und zielgerichtet Anweisungen gab, bzw. selbst tätig wurde. Kinderaussagen, wie „Hitler hat alle Leute umgebracht, vor allem Ausländer“, „Hitler hat Juden vergast“, „Hitler war Kapitän von den Deutschen“, oder „Hitler hat alle Kinder ins Schwimmbad eingeladen – die Kinder haben sich gefreut – dann kam aber Gas raus – und alle Kinder waren tot“ unterstreichen die Machtstellung, welche Kinder der Person Adolf Hitlers zu schreiben.¹¹⁵

5. Kriterium

Einer Zentrierung auf die Person Hitler und der falschen Bewertung seiner Macht ist in Kinderbüchern entgegenzuwirken. Es sollte insbesondere darauf verzichtet werden, Hitler als den allmächtigen, omnipotenten Führer darzustellen. Es muss verdeutlicht werden, dass nicht Hitler (alleine) auf Grund seiner vermeintlichen Macht, die Geschehnisse bestimmte. In Kinderbüchern über den Nationalsozialismus und Holocaust heißt dies, dass dem von Andreas Becher und Rita Rohrbach festgestellten „Hit-

110 Becher, Andrea: Holocaust und Nationalsozialismus im Sachunterricht thematisieren, S. 5.

111 Rohrbach, Rita: Nationalsozialismus im frühen Historischen Lernen im Sachunterricht, S. 316.

112 Pandel, Hans- Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, S. 139.

113 Vgl. ebenda.

114 Vgl. ebenda.

115 Rohrbach, Rita: Nationalsozialismus im frühen Historischen Lernen im Sachunterricht, S. 316.

ler(zentr)ismus“¹¹⁶ entgegen zu wirken, „der vor allem die „omnipotente Schlüsselfigur des Führers“¹¹⁷ betont“¹¹⁸

Es ist auf Grund der kognitiven Entwicklung von Kindern in der Grundschule schwer möglich, die auch für Erwachsene, bzw. Historiker schwer rekonstruierbaren Machtverhältnisse den Kindern zu vermitteln. Das Machtgefüge kann als chaotisch bezeichnet werden und es überlappten sich Kompetenzen und Entscheidungsbefugnisse. Doch es scheint möglich, den Kindern zu verdeutlichen, dass viele Personen für die Geschehnisse Verantwortung und auch Machtkompetenz inne hatten und Entscheidungen trafen, um „ihm ein Gefallen zu tun“, „sich bei ihm beliebt zu machen“ und damit ein Verstehen der Komplexität der Machtverhältnisse, welches sich insbesondere auf Loyalität und persönliche Treue beruhten, anzubahnen.¹¹⁹

3.6 Wider einer Relativierung - Förderung eines moralischen Bewusstseins

Dietmar von Reeken beschreibt sehr knapp, aber dadurch auch auf den ersten Blick leicht nachvollziehbar, was unter dem moralischen Bewusstsein zu verstehen ist und stellt zunächst fest, dass es dabei „um die schwierige Fähigkeit (geht), historische Handlungen und Geschehnisse nach bestimmten Regeln beurteilen zu können“¹²⁰.

Zusammengefasst bedeutet moralisches Bewusstsein, dass nicht heute gültige moralische Wertvorstellungen auf frühere Zeiten übertragen werden können. So ist eine Analyse der „damaligen normativen Bezugssysteme“ notwendig, um im Sinne eines kritischen Geschichtsbewusstseins eine Wertung vorzunehmen.

Man kann auch von einem Sach- und einem dem folgenden Werturteil sprechen. Reeken weist darauf hin, dass dies nicht bedeutet, in einem fatalistischen Relativismus ausweichen zu müssen. Dieser entscheidenden Feststellung folgen bei von Reeken keine weiteren Ausführungen. So vermeidet er die Auseinandersetzung mit dem Problem des Relativismus bzw. des Historismus, welcher aber entscheidende Bedeutungen für das moralische Bewusstsein bei Kindern hat.

Folgt man der Struktur von Sach- und anschließendem Werturteil, so bedeutet dies zunächst, dass wir nicht aus unserer heutigen Perspektive unreflektiert geschichtliche Ereignisse oder Handlungen einzelner Personen bewerten dürfen. Das Sachurteil setzt zunächst ein „Verstehen“, das „Erkennen“ vergangener Wertesysteme voraus.

Pandel weist darauf hin, dass teilweise immer noch die Interpretationsregel des Historismus besteht. Das bedeutet, dass moralische Bewertungen einzig an den Wertestandards innerhalb bestimmter Zeiten oder innerhalb bestimmter Kultur- und Lebensformen vorgenommen werden, und der Standpunkt des urteilenden Subjekts kein Bewertungskriterium sein darf. Ein moralisches Urteil über die Menschen und ihre Beweggründe für die eine oder andere Handlung stünde uns heute nach dieser Auffassung nicht zu. Gerade auf Grund der Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus und Holocaust kann ein solcher Standpunkt nicht mehr vertreten werden. Dieser wird aber teilweise heute noch von Historikern vertreten und findet sich in naiver Form auch bei Kindern wieder. Es kann von einem kindlichen Historismus ausgegangen werden, der alles legitimiert, weil es eben „damals“ so üblich war.¹²¹ Der kindliche Historismus ist entgegen der von Historikern vertretenden Meinung, durch eine unreflektierte und von den Kindern nicht argumentativ zu begründete Sichtweise geprägt.

Die Untersuchungen von Beilner geben Aufschluss darüber, dass auch Kinder im Alter von 9 bis 10 Jahren eher dazu neigen nach heutigen Maßstäben zu bewerten und es ihnen schwer fällt, ein „historisches Werturteil“ abzugeben. Sie übertragen unreflektiert ein heutiges Verständnis von z. B. Gerechtigkeit auf die „damalige“ Zeit. Dabei lassen sich verschiedene Argumentationsformen erkennen. Die Gültigkeit von zu allen Zeiten bestehenden universellen Wertprinzipien, die Übertragung nach Gegenwartsvorstellungen, das Einbeziehen von falschen Vergangenheitsvorstellungen und den Einbezug zutreffender geschichtlicher Begebenheiten. Letzteres gelingt nur wenigen Kindern. Beilner bestätigt, dass Kinder

116 Becher, Andrea: Nationalsozialismus und Holocaust im Sachunterricht thematisieren, S. 4.

117 Bracher, Karl Dietrich: Zeitgeschichtliche Kontroversen. Um Faschismus, Totalitarismus, Demokratie, München 1976, zitiert bei Becher, Andrea, S. 4.

118 Vgl. Rohrbach, Rita: Nationalsozialismus im frühen Historischen Lernen, S. 299, Becher, Andrea: Nationalsozialismus und Holocaust im Sachunterricht thematisieren, S. 4.

119 Als einer von vielen Historikern nimmt Ian Kershaw eine „Auswertung“ von Hitlers Macht vor, in: Kershaw, Ian: Der NS-Staat, Geschichtsinterpretationen und Kontroversen im Überblick, 3. Auflage, Hamburg, 2002, S. 128- 147.

120 Reeken, Dietmar von: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 12.

121 Pandel, Hans Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, S. 137.

leicht in einen naiven Historismus verfallen, nach dem Motto: „*Alles verstehen, heißt alles verzeihen*“¹²².
123

Um ein moralisches Urteil im Sinne des Geschichtsbewusstseins abgeben zu können, ist nach Pandel die Verknüpfung der drei Basiskategorien mit dem sich bei jedem Menschen entwickelnden allgemeinen moralischen Bewusstsein nötig. Diese Verknüpfung geschieht erst in einem wesentlich höheren Alter.¹²⁴

Für die Thematisierung des Nationalsozialismus und Holocaust mit Kindern bedeutet die dargestellte Problematik, dem kindlichen Historismus, entgegen zu wirken. Dies bedeutet, dass entsprechenden Denkweisen nach der Maxime

„Geburt und Lebenschancen sind Schicksal, daran ist nichts zu ändern (...) in Hinblick auf eine Erziehung zu einem verbesserungswilligen, aktiven und kritischen Bürger entgegengewirkt werden muss“¹²⁵.

6. Kriterium

In Kinderbüchern muss verdeutlicht werden, dass es keine relativierenden Gründe für das moralisch verwerfliche Handeln vieler Menschen gegeben hat, denn damalige Wertesysteme waren den heutigen sehr ähnlich. Bereits das Sachurteil legitimiert in keiner Weise das damalige Geschehen.

Dietmar von Reeken weist darauf hin, dass die Selbstreflexion von Lehrkräften bei der Thematisierung des Nationalsozialismus und/oder Holocaust insbesondere in der Grundschule von großer Bedeutung ist. Denn gerade junge Kinder stellen häufig ungewöhnliche und nicht sozial vorgegebene Fragen und unternehmen keine vorgegebenen Deutungen. Damit umgehen zu können ist Aufgabe der Lehrer.

3.7 Ökonomisch- soziales Bewusstsein

Bei der Thematisierung von Nationalsozialismus und/oder Holocaust scheint die Förderung dieser Bewusstseinskategorie nicht vordergründig und spielt im schulischen Kontext kaum eine Rolle. Hinsichtlich der Förderung eines Historitätsbewusstseins bekommt die Thematisierung und Darstellung der ökonomischen und sozialen Verhältnisse während der Weimarer Republik eine wichtige Bedeutung.

Gesellschaften sind nicht nur durch Machtverhältnisse bestimmt, sondern auch durch ökonomische und soziale Unterschiede. Unter das ökonomisch- soziale Bewusstsein fallen die Kategorien von „arm“ und „reich“, wobei bereits Pandel darauf hinwies, dass diese ökonomisch determinierten Kategorien für unsere heutige Gesellschaft möglicherweise überholt sind. Für Kinder haben diese Kategorien aber bereits sehr früh eine Bedeutung. Er stellt fest, dass bereits sehr junge Kinder die Begriffe „arm“ und „reich“ in dem hier gemeinten Sinne gebrauchen und ihnen bekannte Personen in diese Kategorien einordnen. So treffen sie eine Aussage darüber, ob Freunde und Bekannte arm oder reich sind. Es besteht jedoch eine Schwierigkeit darin, sich selbst in eine Kategorie einzuordnen.¹²⁶

Von Reeken betont, dass es wichtig ist, die sozialen und wirtschaftlichen Unterschiede von Gesellschaften in der Vergangenheit zu „ermitteln, ihre Hintergründe, Entstehungsursachen und Folgen für die betroffenen Menschen analysieren, gewichten und bewerten zu können“.¹²⁷

4. Kinderbuchanalysen

Im Folgenden werden zwei Kinderbücher exemplarisch nach den geschichtsdidaktischen Kriterien analysiert. Hierzu werden aus den beiden Büchern in Bezug auf die einzelnen Dimensionen beispielhafte Textpassagen, Illustrationen bzw. Bilder herangezogen. Auf Grund der Analyse entsteht ein Gesamteindruck über die Bücher aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Möglicherweise lassen sich zudem Unterschiede zwischen einem fiktiven Kinderbuch und einer autobiographischen Schilderung herausarbeiten.

4.1 „Judith und Lisa“

In dem Kindebuch „Judith und Lisa“ wird die Freundschaft zweier Mädchen während des Nationalsozialismus erzählt. Judith und Lisa besuchen zusammen die Schule, streiten sich ab und zu und spielen viel gemeinsam. Mit der Machtergreifung Hitlers wird in der Schule, als auch in den beiden Familien der jüdische Glaube Judiths Familie relevant. In der Schule wird sie zunehmend ausgegrenzt, eine Zeit lang hält Lisa zu ihr, bis auch sie Judith eines Tages als „Judenmädchen“ beschimpft. Nach der Reichskristall-

122 Beilner, Helmut: Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein, S. 147.

123 Vgl. ebenda, 143- 148.

124 Pandel, Hans- Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, S. 137.

125 Beilner, Helmut: „Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein, S. 147.

126 Vgl. Ebenda, S. 139.

127 Reeken, Dietmar von: historisches Lernen im Sachunterricht, S. 11

nacht ist die Familie von Judith nicht mehr da und Lisa findet sie auch nie wieder. Es bleibt offen, was mit der Familie von Judith geschehen ist, der Holocaust wird nicht thematisiert.

Das Buch ist großformatig, die Geschichte wird auf 12 Doppelseiten erzählt, wobei der Text auf der linken Seite immer durch eine große Illustration rechterhand ergänzt wird. Das Buch ist für Kinder ab dem sechsten Lebensjahr bestimmt und enthält ein Nachwort von Antoinette Becker (französisch-deutsche Kinderbuchautorin).

4.1.1 geschichtsdidaktische Analyse

Da es sich um eine fiktive Geschichte handelt, stellt sich insbesondere die Frage, inwieweit den Kindern vermittelt wird, dass Judith und Lisa erfundene Personen sind, deren Geschichte sich nicht wirklich zugetragen hat. In der Geschichte selbst gibt es keinen Moment der „Irritation“. Kinder könnten glauben, dass die Geschichte von Lisa und Judith sich genau so ereignet hat. Allerdings gibt das Nachwort von Antoinette Becker einen Hinweis darauf, dass es sich um eine fiktive Geschichte handelt, jedoch eher indirekt. Auf die Eingangsfrage „Du möchtest sicher wissen, ob es Judith und Lisa gegeben hat? folgt die Aussage, dass das „Schicksal dieser beiden Mädchen“ zu einer großen wahren Geschichte“ gehört, die Frage wird aber nicht direkt verneint. Im Sinne des Wirklichkeitsbewusstseins enthält das Buch Momente von Alltagsgeschichte, welche sich so zugetragen haben könnten. Ein Beispiel hierfür ist die Beschreibung der Menschenmassen, welche am Straßenrand stehen, Fahnen schwenken und „Heil Hitler“ rufen, was durch Quellen belegbar ist. Aus geschichtsdidaktischen Erwägungen ist die Verwendung des Fotos aus Berlin nach der Reichskristallnacht nicht vertretbar. Im Sinne des Wirklichkeitsbewusstseins sollte dieses Foto als Original verwendet werden. Dies würde im vorliegenden Fall bedeuten, dass neben einer Illustration das Original mit eingefügt hätte werden können. Eine Illustration in einer fiktiven Geschichte sollte ebenfalls frei erfunden sein. Es besteht dann die Möglichkeit, dass durch die Lehrperson anhand von Originalquellen der Unterschied zwischen einer Quelle und einer Illustration verdeutlicht wird und anhand der Originalfotos das Wirklichkeitsbewusstsein bei den Schülern gefördert wird.

In dem Buch werden keine konkreten Zeitangaben darüber gemacht, in welcher Zeit die Geschichte von Judith und Lisa spielt, bzw. beginnt. Auf der ersten Seite wird durch die Verwendung der Vergangenheitsform verdeutlicht, dass es sich um eine Geschichte handelt, die früher stattgefunden hat. Erst auf der zweiten Seite wird verdeutlicht, dass die Geschichte in der Zeit des Nationalsozialismus spielt, denn es wird ein Bild von Adolf Hitler im Klassenraum aufgehängt. Davon ausgehend, dass in der überwiegenden Mehrzahl die Kinder Adolf Hitler als solchen identifizieren können, besteht die Möglichkeit, dass Kinder eine ungefähre zeitliche Einordnung vornehmen können. Eine Datierung fehlt auf die im Buch geschilderten Geschehnisse, wie der Machtergreifung, der Reichskristallnacht oder dem Verbot des Besuches eines Schwimmbades. Solche Zeitangaben wären für die Orientierung der Kinder förderlich.

Ein sehr großes Defizit weist das Buch bezüglich der erzählten Zeit auf. Judith und Lisa werden eingeschult, sind also ca. sechs Jahre alt. Die Geschichte ist so erzählt, dass der Eindruck entsteht, die beiden Mädchen würden nicht älter werden. Die Illustrationen weisen nicht darauf hin und der Text enthält keine Angaben über das zunehmende Alter der Kinder. Eine Darstellung des Zeitverlaufes wäre unter anderem dadurch möglich, dass der Text Formulierungen wie „ein Jahr später“, „als Judith und Lisa acht Jahre alt sind“ verwendet.

Während die Kinder nicht merkbar älter werden, umfasst das Buch anhand der zu datierenden Ereignisse eine Zeitspanne von etwas 9 Jahren. Von der Machtergreifung Hitlers, bis zu der Anordnung, dass Juden ab dem sechsten Lebensjahr einen gelben Stern tragen müssen. Hinzu kommt, dass die Ereignisse nicht in ihrem chronologischen Zeitablauf richtig dargestellt werden. Auf der siebten Doppelseite darf Judith kein Schwimmbad mehr besuchen, ein Verbot vom 12.11.1938. Später wird die Zerstörung der Apotheke von Judiths Vater geschildert, ein Hinweis auf die Reichskristallnacht, welche aber einige Tage vorher stattgefunden hat. In der Geschichte heißt es auf der letzten Seite: „*Bald darauf* (d. h. kurz nach der Zerstörung der Apotheke, Anm. d. Verf.) *lernt Lisa in der Schule, daß* (sic.) *es sehr viel besser wäre, wenn man die Juden an einem Zeichen erkennen könnte* (...). Das Tragen des gelben Sterns wurde aber sehr viel später verordnet. Aus diesen Gründen ist das Buch bezüglich der Förderung eines Historitätsbewusstseins bei Kindern zu kritisieren, bzw. kontraproduktiv. Einen kleinen Beitrag liefert es auf der dritten Seite. Auf der Schultafel wird in altdeutscher Schrift geschrieben, die den Kindern heute fremd ist. Dies vermittelt den Schülern, dass sich Dinge, wie z. B. auch die Schrift im Laufe der Zeit verändern.

Auf der ersten Seite des Buches gibt es keinen Hinweis darauf, dass sich Lisa und Judith in irgendeiner Weise „unterscheiden“. Erst im Laufe der Erzählung wird die Tatsache des jüdischen Glaubens von Judith zunehmend relevant, indem in der Schule „der Jude“ in seiner „Andersartigkeit“ thematisiert wird und Judith zunehmend ausgegrenzt wird (sie muss sich nach hinten setzen und wird von den anderen Mitschülern als „Judenmädchen“ beschimpft). Lisa sieht keinen Unterschied und versteht nicht, warum auch ihre

Mutter nicht will, dass sie mit Judith „so oft spielt“ und ihr es dann gänzlich verbietet. So wird aus der Kinderperspektive die nicht nachvollziehbare Unterscheidung zwischen „den Juden“ und „den anderen“ thematisiert. In Hinblick auf die heute bei den Kindern teilweise noch immer bestehende Überzeugung, dass es sich bei „den Juden“ nicht um Deutsche handelte, wäre ein Hinweis darauf, dass Judith und ihre Familie genauso „Deutsche“ sind wie Lisas Familie, wünschenswert. Dass Judith bezüglich ihrer Haarfarbe dem Bild entspricht, welches die Lehrerin von „dem Juden“ beschreibt (dunkle Haare), während alle anderen Kinder in dem Buch blonde Haare und blaue Augen haben, ist jedoch äußerst unglücklich. Denn aus Kindersicht unterscheiden sich Judith als „Jüdin“ eben doch von den „Deutschen“. Diese äußere Stereotypisierung steht der einer Förderung des kritischen Identitätsbewusstseins entgegen.

Adolf Hitler nicht als „omnipotenten Führer“ mit großen Machbefugnissen darzustellen, gelingt dem Buch nur in Ansätzen. Hitler wird als Bild im Klassenzimmer aufgehängt und Judith bekommt von ihrem Vater erklärt, dass „*dieser Mann*“ so etwas wie „*ein böser Kaiser*“ sei. Es ist anzunehmen, dass der Begriff „Kaiser“ bei den Kindern Assoziationen hervorruft, welche den Hitlerzentrismus eher fördern. Ein Kaiser verfügt in den Vorstellungen von Kindern, ähnlich wie ein König, über viel Macht. Einer Zentrierung auf die Person Hitlers wird teilweise dadurch entgegengewirkt, dass Judiths Vater von „*die*“ spricht und neben den „*Mann mit dem Bärtchen*“ auch „*die Männer in den schwarzen Stiefeln und braunen Hemden*“ meint. Zudem wird deutlich, dass auch die Mutter von Lisa ihren Anteil zur Ausgrenzung der Juden beiträgt, indem sie ihrer Tochter verbieten möchte, mit Lisa zu spielen, was Lisa aber trotzdem tut, bis auch sie Judith als „Judenmädchen“ bezeichnet. Dies verdeutlicht, dass während des Nationalsozialismus nicht Hitler alleine die Ausgrenzung (und Ermordung) von Menschen jüdischen Glaubens, sondern auch gewöhnliche Menschen zu verantworten hatten. Das Nachwort allerdings fördert stark die Zentrierung auf Hitler und gibt ein falsches Bild der Machtstrukturen wieder. Hitler „hetzte die Deutschen auf“, „Hitler fand, dass die Juden keine Deutschen sein dürften“ und das man sie „auf Dauer wie Ungeziefer“ vernichten müsste.

Die Kategorien von gut und schlecht im Sinne eines moralischen Bewusstseins werden dadurch thematisiert, dass Lisa eine ganze Weile zu Judith hält. Während die anderen Kinder sie hänseln, zeigt Lisa, dass man sich auch anders verhalten kann. Dass Lisa sich schlecht fühlt, als auch sie Judith als „Judenmädchen“ bezeichnet und ihren Fehler wieder gutmachen will verdeutlicht, dass auch nach damaligen Wertmaßstäben, ein solches Verhalten nicht zu relativieren war. Als Lisas Mutter ihr das Sprechen mit Judith verbietet, wird die Perspektive der Mutter eröffnet. Diese hat Angst vor „*Schwierigkeiten*“, will ihrer Tochter aber keine Erklärung abgeben, da sie das „*nicht verstehen*“ würde. „*(...) man muss eben vorsichtig sein heutzutage*“, ist die Antwort die Lisa erhält. Lisas Mutter entspricht daher dem Bild der Mitläufer, die sich konform verhalten haben. Dass sich Lisa mit Judith trotzdem weiter trifft, eröffnet auch hier wieder die Perspektive, dass andere Verhaltensoptionen bestanden haben.

Das Nachwort: An dieser Stelle kann auf das Nachwort nicht ausführlich eingegangen werden, welches sehr kritikwürdig erscheint. So wird ein starker Bezug auf die Religion genommen. Nach der Aussage, die Geschichte von Judith und Lisa sein Teil einer großen wahren Geschichte heißt es weiter: „*Du kennst bestimmt die Geschichte von Adam und Eva, den ersten Menschen die in Gottes Paradies wohnten.*“ Es wird auf die biblische Geschichte der Juden eingegangen und auf das neue Testament. An einer Stelle heißt es:

„Du fragst warum (die Juden von den Christen in manchen Ländern unterdrückt und verfolgt wurden, Anm. d. Verf.) ? Immer wieder hieß es: Die Juden hassen die Christen, sie haben Jesus umgebracht. Die Juden aber trugen ihr schweres Schicksaal, blieben Gott treu, waren fleißig, intelligent und hielten zusammen. Das nahm man ihnen übel.“

Eine solche Beschreibung und Darstellung „der Juden“ und der Gründe für Antisemitismus, sind historisch gesehen sehr kritikwürdig und fördern die Wahrnehmung einer „einheitlichen Gruppe“ von Menschen mit ihnen spezifischen Attributen. Wenig haben die unfassbaren Geschehnisse im Dritten Reiches mit der Geschichte von Adam und Eva oder mit Jesus zu tun!

4.2 „Ich bin ein Stern“

Das Buch ist im Original 1986 in Amerika erschienen. Es handelt sich um die Kindheitsautobiographie von Inge Auerbacher, die 1934 im schwäbischen Kippenheim geboren wurde und im Mai 1946 mit ihrer Familie nach Amerika auswanderte.

Inge Auerbacher schildert zunächst ihre Kindheit in Kippenheim, die noch frei von Anfeindungen gegen Menschen jüdischen Glaubens war. Anfang der 40er Jahre muss die Familie in ein „Judenhaus“ umziehen und 1942 folgt die Deportation nach Theresienstadt. Inge Auerbacher und ihre Eltern überleben. Aus der Kinderperspektive beschreibt sie sehr detailliert, was sie in Theresienstadt erlebte. Das Buch ist ein Buch über den Holocaust.

Das Buch hat 80 Seiten und die Schriftgröße ist kindergerecht. Neben dem Text sind viele Fotos eingebaut. Von dem Verlag wird keine Altersempfehlung vorgenommen. Auf dem Rückencover des Buches sagt Bruno Bettelheim, dass im kein „anderes Buch (...) einfällt, das (er) für diese Altersgruppe so empfehlen könnte wie dieses.“. Wenn er sich dabei auf das Alter von Inge Auerbach bezieht, so empfiehlt er diese Lektüre für Kinder zwischen sieben und zehn Jahren. Auf Grund der detaillierten Beschreibungen hängt es sicherlich stark vom Vorwissen der Kinder- und der Lerngruppe ab, ab das Buch vollständig gelesen werden kann, oder ob bestimmte Passagen herausgegriffen werden.

4.2.1 geschichtsdidaktische Analyse

Inge Auerbach fügt in ihre autobiographische Erzählung viele Originalfotos und Dokumente ein. Die Quellen haben in den meisten Fällen einen direkten Bezug zu ihr selbst, so z. B. Familienfotos (S. 18, 24), das Foto von dem Haus ihrer Großeltern (S. 24) oder eine Abbildung ihres Vaters (S. 16). Inge Auerbach zeigt dem Leser zudem die erste Seite „ihres Transportbefehls“ (S. 35) und ihre Kennkarte mit dem „J“ für Jude (S. 36), die an dem Tag mit „umgesiedelt“ abgestempelt wurde, als sie nach Theresienstadt deportiert wurde.

Daneben enthält das Buch mehrere andere Quellen ohne direkten persönlichen Bezug. Unter anderem ein Foto, welches den Fußmarsch nach Theresienstadt, nach der Ankunft am Bahnhof dokumentiert (S. 37), das Bild eines Schlafquartiers im Konzentrationslager (S. 44), oder ein Bild über die Essensausgabe in Theresienstadt (S. 48).

Durch die Abbildung dieser Fotos und der Originaldokumente wird das Wirklichkeitsbewusstsein der Schüler besonders gefördert. So erzählt Inge Auerbach nicht nur ihre Geschichte, die sich „wirklich“ zugetragen hat, sondern gibt durch Originalquellen die Möglichkeit, sich „das Früher“ vorstellen zu können. Bezüglich des Wirklichkeitsbewusstseins ist das Buch als sehr gut zu bewerten.

Die Dimensionen von „früher“ und „heute“ werden bereits im ersten Kapitel „Die Anfänge“ eingeführt, indem Inge Auerbacher erzählt, dass sie im Jahr 1942, als sie in das Konzentrationslager Theresienstadt deportiert wurde, sieben Jahre alt war, und „viele Jahre seit jenen Ereignissen in meiner Kindheit vergangen“ sind (Seite 9). Die Kinder erfahren zu dem, dass Inge Auerbach „heute“ in den USA. Inge Auerbach datiert viele Ereignisse genau, so z. B. ihren Geburtstag (S. 11), der Tag an dem das Dorf zerstört wurde (Reichskristallnacht, S. 18, 19) oder der Tag an dem sie nach Theresienstadt deportiert wurde (22.08.42, S. 33). Kinder, denen Jahreszahlen bereits als Orientierung dienen, haben so Anhaltspunkte sich in der Zeit zu orientieren.

Durch die chronologische Erzählweise können die Veränderungen im Leben von Inge Auerbach gut nachvollzogen werden. Von den Anfängen einer glücklichen Kindheit, bis zur Umsiedlung in ein „Judenhaus“, die Deportation und die Befreiung. Inge Auerbach nennt immer wieder ihr Alter, in dem bestimmte Ereignisse stattgefunden haben und unter welchen Umständen sie ihre Geburtstage gefeiert hat (10. Geburtstag in Theresienstadt, S.51; 11. Geburtstag nach der Befreiung und Rückkehr nach Kippenheim, S. 78,79).

Dadurch sind die Veränderungen innerhalb der ersten 11. Lebensjahre von Inge Auerbach deutlich erkennbar. Indem sie von ihrer Familie berichtet, welche seit 200 Jahren in der Gegend wohnten, schlägt sie den Bogen noch weiter. Am Ende der Geschichte sind 13 Familienmitglieder umgekommen, in dem Dorf lebt keine jüdische Familie mehr und die Ereignisdichte und den daraus resultierenden Veränderungen wird in der Kontrastierung deutlich erkennbar.

Anhand der Familienbilder z. B. aus dem Jahr 1938 wird der Unterschied zwischen „früher“ und „heute“ deutlich, indem man erkennen kann, dass sich Kleidung und Spielzeug stark verändert haben (S. 18, 24, 26).

Inge Auerbach gibt allerdings keinen Einblick in die Entwicklung von der Machtergreifung Hitler bis zu dem Beginn „ihrer Geschichte“, die mit der Überschrift „Meine Geschichte“ im Jahr 1938 beginnt (S.20).

Hinsichtlich der problematischen Unterscheidung zwischen „Juden“ und „Deutschen“ wird insbesondere an einer Stelle verdeutlicht, dass eine solche Unterscheidung bis zu den Rassengesetzen keine Rolle spielte. Inge Auerbach zeigt das Bild ihres Vaters als Soldat (S. 16) und berichtet, dass dieser im ersten Weltkrieg diente. Er wurde für seine „Tapferkeit und für den Dienst an seinem Volk“ mit dem Eisernen Kreuz ausgezeichnet. An dieser Stelle wird die deutsche Staatsangehörigkeit des Vaters und der Familie betont. An anderer Stelle heißt es, dass der Opa aus Enttäuschung über das Land was er liebte, gestorben ist. (S. 25). Inge Auerbach berichtete auch von einer Freundin, die sie in Theresienstadt kennenlernte und die eine „deutsche Jüdin“ war. Die heute noch bei den Kindern teilweise bestehende Vorstellung, von den „guten Deutschen“ und den „bösen Nazis“ wird bei Inge Auerbacher dadurch entgegengewirkt, dass

sie berichtet, wie „junge Burschen und Männer“ am Tag der Reichskristallnacht randalierend durch die Straßen des Dorfes zogen.

Am Ende der Geschichte berichtet sie, wie die Dorfbewohner nach der Rückkehr in das Dorf behaupteten, sie hätten von nichts gewusst und stellt sich die Frage, warum sie sich nicht nach dem Schicksaal der Menschen erkundigt hätten. Indem Inge Auerbach die bekannte Rechtfertigung vieler Deutscher nach dem zweiten Weltkrieg – man hätte von nichts gewusst – aufgreift, stellt sie nicht nur im Sinne des Identitätsbewusstseins die Kategorie „guter Deutscher“ in Frage, sondern öffnet auch den Raum für eine Auseinandersetzung mit der Schuldfrage, im Sinne eines moralischen Bewusstseins.

Durch die Frage wird verdeutlicht, dass auch nach damaligen Wertesystemen erwartet hätte werden können, dass man sich über das Verschwinden von Nachbarn und Bekannten informiert.

Inge Auerbach erwähnt in ihrem Buch nicht einmal den Namen Adolf Hitler und verdeutlicht dadurch, dass die Geschehnisse nicht von ihm alleine bzw. häufig gar nicht von ihm angeordnet oder befohlen wurden. Inge Auerbach spricht von den „Nazigrößen“, Reinhard Heydrich und Adolf Eichmann, welche Theresienstadt als Durchgangslager bestimmt hatten (S. 38). Sie macht deutlich, dass Adolf Eichmann „persönlich“, als Leiter des Judenreferats dafür „sorgte, (...) daß (sic.) ein ständiger Fluß (sic.) von Transporten aus Theresienstadt die Gaskammern von Auschwitz füllte.“ (Seite 64).

Inge Auerbach erzählt von SS- Offizieren, vor denen sie Angst hat, dass sie ihr ihre Puppe abnehmen könnten bzw. einer von ihnen ihr einen Anhänger wegnimmt (S. 33). Adolf Hitler spielt als Person in der Geschichte Inge Auerbachs überhaupt keine Rolle. Dies ermöglicht eine Wahrnehmung von Machtstrukturen während des Nationalsozialismus bei den Kindern zu fördern, welche sich nicht auf die Person Adolf Hitlers konzentriert, sondern die Komplexität in Ansätzen verdeutlicht.

Auch bei Inge Auerbach spielen die Kategorien von „arm und reich“ keine Rolle.

4.3 Zusammenfassung der Kinderbuchanalysen

Es hat sich gezeigt, dass erhebliche Unterschiede zwischen der fiktiven Erzählung „Judith und Lisa“ und der kinderautobiographischen Erzählung „Ich bin ein Stern“ hinsichtlich der Erfüllung geschichtsdidaktischer Kriterien bestehen. So weist das Buch „Judith und Lisa“ doch erhebliche Defizite auf, wenn man es aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive heraus betrachtet. Dagegen zeigt „Ich bin ein Stern“ viele dem Geschichtsbewusstsein förderliche Momente. Ob diese Feststellung, dass eine kinderautobiographische Erzählung, im Gegensatz zu einer fiktiven Erzählung das Geschichtsbewusstsein besser fördert verallgemeinert werden kann, ist nur durch weitere Analysen herauszufinden.

4.3.1 „Judith und Lisa“

In Bezug auf das 1. Kriterium (Förderung des Temporalbewusstseins) weist „Judith und Lisa“ Mängel auf. So werden keine konkreten Zeitangaben in Bezug auf die geschilderten historischen Ereignisse, wie z. B. die Machtergreifung Hitlers oder der Reichspogromnacht gemacht. Dass es sich um eine Geschichte in der Vergangenheit handelt, wird lediglich durch die Verwendung der Vergangenheitsform deutlich. Als besonderes Defizit erweist sich, dass die erzählte Zeit nicht mit dem historischen Zeitablauf übereinstimmt. Die erzählte Zeit umfasst etwa neun Jahre, die Kinder werden aber nicht merklich älter, so dass auch das Verständnis für einen Zeitverlauf und die Ereignisdichte nicht unterstützt wird.

In Hinblick auf das 2. Kriterium (Förderung des Wirklichkeitsbewusstseins) beinhaltet das Buch keinen Moment der Irritation und die Verwendung von Originalquellen als Vorlage für eine Illustration ist zu kritisieren. Das Einbeziehen des Originalfotos könnte einen Moment der Irritation hervorrufen, indem es sich von den anderen Zeichnungen rein optisch unterscheidet. Somit ist es im Sinne des Wirklichkeitsbewusstseins ratsam, das Foto in den Unterricht mit einzubeziehen und durch den Vergleich die Bedeutung von Quellen hervorzuheben. Somit wird auch dem zweiten Kriterium durch das Buch alleine nur ungenügend Rechnung getragen.

Einen Einblick in die Entstehungszusammenhänge gibt das Buch nicht, wodurch auch das 3. Kriterium (Förderung des Historitätsbewusstseins) nicht erfüllt wird. Die Thematisierung des Nationalsozialismus beginnt damit, dass ein Bild von Adolf Hitler im Klassenzimmer aufgehängt wird, auf die Zeit davor wird kein Bezug genommen. Die Geschichte endet mit dem Verschwinden Judiths Familie, was sich danach geschichtlich ereignete wird nicht thematisiert. Die Darstellung der Entstehungszusammenhänge im Nachwort ist ungenügend und geschichtswissenschaftlich stark zu kritisieren.

Hinsichtlich der problematischen Unterscheidung zwischen den „Juden“ und den „Deutschen“ wird zwar an zwei Stellen betont, dass Lisa keinen Unterschied zwischen sich und Judith feststellen kann, da Judith aber dem von der Lehrerin beschriebenen Bild eines „Juden“ als einziges Kind entspricht, wird die Stereotypisierung gefestigt. Das 4. Kriterium, einer Unterscheidung zwischen „Juden und Deutschen“ entgegenzuwirken, erfüllt das Buch daher ungenügend. Das Bild der „guten Deutschen“ wird in Ansätzen

relativiert, indem Judiths Mutter „ihren Beitrag“ zur Ausgrenzung der Menschen jüdischen Glaubens beiträgt.

In Bezug auf das 5. Kriterium (Förderung eines reflektierten politischen Bewusstseins) weist das Buch eine starke Konzentration auf die Person Adolf Hitlers auf, was den Hitlerzentrismus bei den Kindern eher fördert, anstatt ihn zu korrigieren. Durch die Charakterisierung als Kaiser werden Machtfantasien der Kinder eher angeregt. Indem das Buch auch das Verhalten der Mutter von Lisa, welches auch in den Augen von Kindern zu kritisieren ist, aufzeigt, wird in Ansätzen verdeutlicht, dass neben Adolf Hitler und „den Nazis“ auch Menschen wie Lisas Mutter zur Ausgrenzung der Juden beigetragen haben. Dieses ist ein positiver Aspekt des Buches hinsichtlich der Förderung eines reflektierten moralischen Bewusstseins.

Dass andere Handlungsoptionen bestanden haben, als die der Mutter wird durch die Solidarität Lisas mit Judith dargestellt. Dass diese auch nach damaligen moralischen Werten falsch handelt, als sie Judith doch als „Judenmädchen“ bezeichnet, wirkt dem kindlichen Historismus entgegen und erfüllt daher das 6. Kriterium.

Die Kategorien von „arm und reich“ spielen in der Erzählung keine Rolle.

4.3.2 „Ich bin ein Stern“

Die Kategorien von „früher“ und „heute“ werden bereits durch die rückblickende Erzählung von Inge Auerbach eröffnet. Daneben datiert sie die meisten der geschilderten Ereignisse genau. Die Orientierung in der Vergangenheit wird insbesondere durch die wiederholte Erwähnung von Geburtstagen und genauen Altersangaben unterstützt. Dies stellt eine besonders gute und kindergerechte Möglichkeit dar, das 1. Kriterium (Förderung des Temporalbewusstseins) zu erfüllen.

Da es sich um eine autobiographische Erzählung handelt, die mit einer hohen Anzahl von Quellen ergänzt wird, ist auch für junge Kinder ersichtlich, dass sich die geschilderten Ereignisse in Wirklichkeit zugetragen haben. Dem 2. Kriterium (Unterstützung des Wirklichkeitsbewusstseins) wird damit besonders gut entsprochen.

Hinsichtlich des 3. Kriteriums (Historitätsbewusstseins) spannt Inge Auerbach einen Bogen vom 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart. So werden die Veränderungen, welche sich für die Familie im Laufe der Geschichte ergaben, verdeutlicht. Allerdings gibt auch Inge Auerbach keinen Hinweis auf Entstehungszusammenhänge in Bezug auf den Nationalsozialismus. Wie z. B. ihre Familie zur Zeit der Weimarer Republik gelebt hat und wann Adolf Hitler mit der Mehrheit der Stimmen zum Reichskanzler gewählt wurde, u. a. wichtige Ereignisse werden nicht genannt. Inge Auerbach legt ihren Schwerpunkt auf die Thematisierung des Holocaust. Dies ist kritikwürdig, denn ein Einblick über die zunehmende Ausgrenzung von Menschen jüdischen Glaubens bis hin zur Vernichtung wird somit nicht ermöglicht. Dem 3. Kriterium wird die Erzählung nur teilweise gerecht.

Inge Auerbach wirkt durch ihre Erzählung der Wahrnehmung „die Juden“ seien keine Deutsche gewesen entgegen und erfüllt dadurch das 4. Kriterium (Förderung eines kritischen Identitätsbewusstseins). Unter anderem wird durch die 200jährige Familiengeschichte das Leben der Familie als deutsche Staatsangehörige verdeutlicht. Weitere Beispiele betonen, dass es sich bei den Menschen, welche ausgegrenzt und vernichtet wurden, neben Menschen anderer Nationalität, bei vielen auch um Deutsche gehandelt hat.

Das 5. Kriterium, dem Hitlerzentrismus bei Kindern entgegenzuwirken, wird besonders dadurch entsprochen, dass Inge Auerbach Adolf Hitler nicht ein einziges Mal erwähnt. Alle schlimmen und grausamen Erlebnisse werden dadurch nicht mit Hitler in Verbindung gebracht. Es wird aufgezeigt, dass andere Personen wie z. B. Adolf Eichmann und andere Lagerkommandanten alleinige Entscheidungsbefugnisse hatten.

Inge Auerbach stellt am Ende der Erzählung die Rechtfertigung vieler Menschen, sie „hätten von nichts gewusst“ in Frage, indem sie feststellt, dass man hätte nachfragen können, was mit den Menschen, hier den Nachbarn, passiert ist. Damit eröffnet sie den Raum für eine kritische Auseinandersetzung in Bezug auf die Frage nach möglichen Handlungsoptionen, was die Förderung eines moralischen Bewusstseins im Sinne des Geschichtsbewusstseins unterstützt. Das Buch erweist sich auch in Hinblick auf das 6. Kriterium als geeignet.

Die Kategorien von „arm und reich“ spielen auch bei Inge Auerbach keine Rolle.

5. Fazit

In der Auseinandersetzung mit einer geschichtsdidaktischen Sichtweise auf Kinderliteratur, muss die eingangs aufgeworfene Frage nach einer Legitimation für die Verwendung von Quellen als Illustrationsvorlagen verneint werden. Zu bedeutend ist der Wert einer historischen Quelle an sich, als dass sie in fiktiver Kinderliteratur verfremdet werden sollte. Dies trifft nicht nur auf Kinderbücher über den Natio-

nalsozialismus und/ oder Holocaust zu, sondern gilt in Bezug auf jede Art geschichtlicher Kinder- und Jugendliteratur.

Die Vermutung, dass die drei Basiskategorien des Geschichtsbewusstseins gegenüber den Dimensionen der „Geschichtlichkeit der Gesellschaft“ einen höheren Stellenwert haben, hat sich, abgesehen vom ökonomisch- sozialen Bewusstsein, nicht bestätigt. Insbesondere bei der Thematisierung des Nationalsozialismus und/oder Holocaust haben die Kriterien 4- 6 eine hohe Bedeutung. Die Dimensionen der „Geschichte von Gesellschaftlichkeit“ spielen gerade in Bezug auf die Vorstellungsbilder von Kindern eine besondere Rolle. Zur Auswahl von Kinderbüchern ist bei den Lehrern hohe Sachkompetenz und eine gründliche Reflexion erforderlich. Erst diese versetzen sie in die Lage, für sich selbst unbeantwortete Fragen und unreflektierte Haltungen zu überdenken.

Dieses ermöglicht wiederum, Kinderbücher hinsichtlich der drei genannten Dimensionen zu analysieren. Wichtige Aspekte in Bezug auf das Identitätsbewusstsein, das moralische und politische Bewusstsein wurden bei der Entwicklung der Kriterien aufgegriffen und als Anforderung an Kinderbücher formuliert.

Bezüglich der Basisdimensionen, d. h. der Kriterien 1- 3 ist noch einmal festzuhalten, dass aus geschichtsdidaktischer Perspektive einer Verwendung von fiktiver Kinderliteratur grundsätzlich nichts entgegensteht. Allerdings scheint dann die Auseinandersetzung mit der Frage nach Wirklichkeit und Fiktion neben dem Lesen eines Kinderbuches, eine hohe Bedeutung zu haben. Die Entstehungszusammenhänge, welche zum Nationalsozialismus und Holocaust geführt haben, zu erkennen, ist bereits eine Herausforderung für Erwachsene und sind in ihrer Komplexität, insbesondere durch ein Kinderbuch nicht darstellbar. Beide hier analysierten Kinderbücher vermeiden es, auf mögliche Entstehungszusammenhänge für den Nationalsozialismus einzugehen. Dies könnte Ausdruck für die dargestellte Schwierigkeit sein.

In ihrer Erprobung erwiesen sich die Kriterien als anwendbar. Anhand ihrer kann eine gründliche geschichtsdidaktische Analyse von Kinderbüchern vorgenommen werden. Die Auswahl von Kinderbüchern wird unter Umständen dadurch beeinflusst und/oder erleichtert, insbesondere im frühen historischen Lernen im Sachunterricht der Grundschule. Weitere Analysen könnten Aufschluss darüber geben, inwieweit bedeutende Unterschiede zwischen fiktiver und autobiographischer Literatur zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust bestehen.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als ein „Puzzleteil“, welches erst der Anfang eines zu vervollständigen Gesamtbildes ist. Unter Bezugnahme auf alle sachunterrichtlich relevanten Perspektiven sollte in Zukunft zum einen die Verwendung von Kinderliteratur im Sachunterricht untersucht werden, zum anderen sachunterrichtliche Kriterien entwickelt werden. Spannend hierbei ist insbesondere die Frage, ob sich Ansprüche an Kinderliteratur von Seiten der Literaturwissenschaft und Deutschdidaktik mit denen des Sachunterrichts verbinden lassen.

Literaturliste

- Abram, Ido: Holocaust, Erziehung und Unterricht. Vortrag aus Anlass der Gründung der Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS) „Erziehung nach/über Auschwitz“ am 20.05.1998, www.fasena.de.
- Becher, Andrea: Holocaust und Nationalsozialismus im Sachunterricht thematisieren—Konsequenzen aus einer qualitativ-empirischen Studie zur Vorstellung von Kindern, in: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe Nr.11, Oktober 2008.
- Beck, Gertrud: Der Holocaust als Thema für die Grundschule, in: Moysich, Jürgen/ Heyl, Matthias (Hg.): Der Holocaust als Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg, 1998, S. 110- 119 .
- Beilner, Helmut: Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnung mit Geschichte, S. 117- 152, S. 124, 125.
- Beilner, Helmut: Zum Geschichtsbegriff bei Grundschulabgängern, in: Geschichte lernen, Nr. 62, 1998, S. 4- 7.
- Bracher, Karl Dietrich: Zeitgeschichtliche Kontroversen. Um Faschismus, Totalitarismus, Demokratie, München 1976.
- Dahrendorf, Malte: Das zeitgeschichtliche Jugendbuch zum Thema Faschismus/ Nationalsozialismus: Überlegungen zum gesellschaftlichen Stellenwert, zur Eigenart und zur Didaktik, in: Rank, Bernhard/ Rosebrock, Cornelia (Hg.): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule, Schriftenreihe der pädagogischen Hochschule Heidelberg, Band 29, S. 201- 226, S. 205.
- Dahrendorf, Malte: Die Darstellung des Holocaust im Kinder- und Jugendbuch der Bundesrepublik, in: Malte Dahrendorf (Hg.): Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur, Beiträge Jugendliteratur und Medien, 10. Beiheft, Weinheim 1999, S. 18 – 29.
- Deckert- Peaceman, Heike: Holocaust- ein Sachunterrichtsthema?, in: Pech, Detlef/ Rauterberg, Marcus/ Stoklas, Katharina (Hg.): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule, widerstreit- sachunterricht Beiheft 3, Frankfurt 2006, S. 35- 50.
- ein Kommentar aus geschichtsdidaktischer Perspektive, in: Pech, Detlef/ Rauterberg, Marcus/ Stoklas, Katharina (Hg.): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule, widerstreit- sachunterricht Beiheft 3, Frankfurt 2006, S. 89- 95.
- Ewers, Hans- Heino: Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Ein Beitrag zu ihrer Definition und zur Terminologie ihrer wissenschaftlichen Beschreibung, in: Lange, Günter (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Band 1, 2. korrigierte Auflage, Hohengrehren 2000.
- Gerhard (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach 1999, S. 69- 86.

- Gläser, Eva: Arbeit mit Kinderliteratur, in: Reeken, Dietmar von (Hg.): Handbuch Methoden im Sachunterricht; Dimensionen des Sachunterrichts Bd. 3; Hohengehren 2003, S. 157- 166.
- Hasberg, Wolfgang: Geschichte in Geschichten, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnung mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bayrische Studien zur Geschichtsdidaktik, herausgegeben von Körner, Hans-Michael/ Schreiber Waltraud für die Bayrische Konferenz für Geschichtsdidaktik, Band, 1, Neuried 1999, S.477- 498.
- Heyl, Matthias: 'Nein, aber...' oder: Warum?, in: Moysich, Jürgen/ Heyl, Matthias (Hg.): Der Holocaust als Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg, 1998, S. 120- 141.
- Kaminski, Walter: Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur; Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit, Weinheim und München 1987.
- Kershaw, Ian: Der NS- Staat, Geschichtsinterpretationen und Kontroversen im Überblick, 3.Auflage, Hamburg, 2002.
- Lange, Günter: Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur, in: Lange, Günter (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Band 1, Baltmannsweiler 2000, S. 462- 494; Zur Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur, Band 2, S. 942- 967.
- Oeveste, Hans zur: Kognitive Entwicklung im Vor- und Grundschulalter. Eine Revision der Theorie Piagets, Göttingen 1987.
- Pandel, Hans- Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins - Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik, Jg. 12. 1987. (2), S. 130-142.
- Pandel, Hans- Jürgen: Legenden - Mythen - Lügen: Wie viel Fiktion verträgt unser Geschichtsbewußtsein, in: Geschichte lernen 9 (1996), Heft 52, S. 15-19, S. 16.
- Pape, Monika: Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter: eine empirische Studie, in: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe Nr.11, Oktober 2008.
- Pech, Detlef: Ist Gestern heute? Anmerkungen zu Dietmar von Reekens „Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. Dimensionen des Sachunterrichts Band 2, Baltmannsweiler: Schneider 2004“, in: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe Nr.3, Oktober 2004.
- Pech, Detlef: unfassbar(,) ungeklärt. Reflexionen über sachunterrichtliche Bedeutung einer Auseinandersetzung mit dem Thema Holocaust in der Grundschule, in: Pech, Detlef/ Rauterberg, Marcus/ Stoklas, Katharina (Hg.): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule, widerstreit- sachunterricht Beiheft 3, Frankfurt 2006, S. 51- 72.
- Piaget, Jean/ Weil, Anne- Marie: Die Entwicklung der kindlichen Heimatvorstellung und der Urteile über andere Länder, in: Wacker, Ali (Hg.): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kinder, Frankfurt am Main, 1976.
- Piaget, Jean: Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde (Original erschienen 1946), Zürich 1955.
- Popp, Susanne: Neure Zugänge zu Geschichte. Ein Überblick, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnung mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bayrische Studien zur Geschichtsdidaktik, herausgegeben von Körner, Hans-Michael/ Schreiber Waltraud für die Bayrische Konferenz für Geschichtsdidaktik, Band, 1, Neuried 1999, S. 275- 296.
- Pretzl, Christine: Sprache der Angst; Narrative Darstellung eines psychischen Phänomens in Kinder- und Jugendbücher zum Holocaust, Regenburger Beiträge zur deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft, herausgegeben von Bernhard Gajek, Band 91, Frankfurt am Main 2005.
- Reeken, Dietmar von: „Wir können es weiter erzählen.“ Holocaust im Sachunterricht –
- Reeken, Dietmar von: Das historische Jugendbuch, in: Pandel, Hans- Jürgen/ Schneider,
- Reeken, Dietmar von: Historisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Hinweise, Dimensionen des Sachunterrichts herausgegeben von Dietmar von Reeken, 2. erweiterte und überarbeitete Auflage, Seelze- Velber 1999.
- Reeken, Dietmar von: Holocaust und Nationalsozialismus als Thema in der Grundschule? Historisch- politisches Lernen im Sachunterricht, in: Richter, Dagmar (Hg.): Politische Bildung von Anfang an; Demokratie- Lernen in der Grundschule. Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Band 570, Bonn 2007, S. 199- 214.
- Reeken, Dietmar von: Sachunterrichtsdidaktik und Geschichtsdidaktik: Bestandsaufnahme und Kritik eines Unverhältnisses, in: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe Nr. 2, 2004.
- Rohrbach, Rita: Nationalsozialismus als Thema im frühen Historischen Lernen – Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien, in: Bergmann, Klaus/ Rohrbach, Rita: Kinder entdecken Geschichte, Schwalbach 2001, S. 298- 365.
- Roth, Heinrich: Kind und Geschichte, Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, München 1955.
- Sauer, Michael: Historische Kinder- und Jugendliteratur, in: Geschichte lernen, Heft 71, September 1999, S. 18- 27.
- Schaub, Horst: Entwicklungspsychologische Grundlagen für historisches Lernen in der Grundschule, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnung mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bayrische Studien zur Geschichtsdidaktik, herausgegeben von Körner, Hans-Michael/ Schreiber, Waltraud für die Bayrische Konferenz für Geschichtsdidaktik, Band, 1, Neuried 1999, S. 215- 252.
- Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, in: Günther, Arndt, Hilke (Hg.): Geschichtsdidaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I, II, Berlin 2003, S. 11- 22.
- Schörken, Rolf: Imagination und geschichtliches Verstehen, in: NSJg 38 (1998), S. 203- 212.
- Schörken, Rolf: Begegnung mit Geschichte. Vom außerwissenschaftlichen Umgang mit Historie in Literatur und Medien, Stuttgart 1995.
- Schreiber, Waltraud: Die Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen als Ziel historischen Lernens mit Grundschulern, in: Erste Begegnung mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bayrische Studien zur Geschichtsdidaktik, herausgegeben von Körner, Hans-Michael/ Schreiber, Waltraud für die Bayrische Konferenz für Geschichtsdidaktik, Band, 1, Neuried 1999, S. 15- 75.
- Steinlein, Rüdiger: Antifaschismus- Antisemitismus- Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur der SBZ und DDR, in: Malte Dahrendorf (Hg.): Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur, Beiträge Jugendliteratur und Medien, 10. Beiheft, Weinheim 1999, S. 19- 64.
- Thiele, Jens (Hg.): Das Bilderbuch; Ästhetik – Theorie - Analyse – Didaktik – Rezeption, Oldenburg 2000.
- Turk, Magareta: Überlegungen zum zeitlichen Orientierungs- und Einordnungsvermögen bezüglich historischer Sachverhalte aus kognitionspsychologischer Sicht, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnung mit Geschichte. Grundlagen historischen Ler-

nens, Bayrische Studien zur Geschichtsdidaktik, herausgegeben von Körner, Hans-Michael/ Schreiber, Waltraud für die Bayrische Konferenz für Geschichtsdidaktik, Band, 1, Neuried 1999, S. 253- 274.
Veit, Georg: Von der Imagination zur Irritation. Eine didaktische Neubewertung des Fiktiven im Geschichtsunterricht, in: Geschichte lernen, H. 52, S. 9- 12, 1996.
Zimmermann, Holger: Geschichte (n) erzählen. Geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik, Kinder- und Jugendkultur, -literatur, -medien. Theorie-. Geschichte- Didaktik, Band 32, Frankfurt am Main 2004.

Auswahl von Kinderbüchern über den Nationalsozialismus und/oder Holocaust

Adler, D.A./ Eichenbaum, R. The Number on my Grandfathers Arm, New York 1987 (Deutsch: Die Nummer auf dem Arm meines Großvaters, Friedrich Verlag).
Auberbacher, Inge: Ich bin ein Stern, Weinheim: Beltz Verlag, 2. Auflage, 1991.
Deutschkron, Inge: Papa Weidt. Er bot den Nazis die Stirn. Ill. Von Lukas Ruegenberg, Kevelaer: Butzon und Bercker, 1999 .
Fährmann, Willi: Der überaus starke Willibald von Willi Fährmann, Würzburg 1983.
Innocenti, Roberto (Hg.): Rosa Weiss, Frankfurt am Main: Allibaba, 5.Auflage, 1992.
Nivola, Claire A.: Elisabeth, Stuttgart: Verlag Freis Geistesleben, 1999.
Reuter, Elizabeth: Judith und Lisa, München: Verlag Heinrich Ellermann, 1988. (ab 6 Jahre)

I Illustrationen und Originalfotos



Illustration aus „Rosa Weiss“



Foto von Josef Blösche aus dem Warschauer Ghetto



Illustration aus „Judith und Lisa“



Foto: Berlin nach der sog. „Reichskristallnacht“