

Verstehen historischer Andersartigkeit durch die Lektüre eines Jugendromans: voraussetzungsloser Aufbau zeitspezifischer Imaginationen

Das Verstehen einer Zeit setzt voraus, dass die Andersartigkeit erkannt wird und dass man sich diese vorstellen kann. Dabei benötigt das Vorstellen mehr als Einzelbilder und vor allem mehr als Einzelfakten. Es sind Anknüpfungspunkte aus der eigenen Lebenswelt notwendig, an denen sich das „Kopfkino“ entwickeln kann, weil sie eine Brücke zwischen der Fremdheit der vergangenen Zeit und dem Leben in der eigenen Gegenwart schlagen. Solche **Imaginationen** können historische Jugendromane gut aufbauen, denn sie fiktionalisieren Geschichte adressantenspezifisch. Dabei bauen sie eine fiktiv-historische Welt auf, die die Lesenden – anders als beim Spielfilm – selbst imaginieren müssen. Dieses ist aber auch gut möglich, weil der Aufbau dieser Welt in der Regel so gestaltet ist, dass sich innere Bilder ausgehend von Bekanntem entwickeln und diese allmählich immer stärker zeitspezifisch ausdifferenziert werden.

Der Roman von Ursula Flacke macht das am Beginn der Erzählung, indem er Elisa als Protagonistin in einer abenteuerlich spannenden Situation einführt, die überzeitlich funktioniert, also bekannte Imaginationen aufruft. So können sich Jugendliche am Beginn der Lektüre relativ leicht in Elisas Situation hineindenken und die Situation nachvollziehen:

„Elisa, Elisa wach auf!“

Elisa spürte kalte Finger, die gegen ihre Wange klopfen. Sie lag auf dem Boden, der Boden war hart.

„Elisa, hörst du mich?“

Die Stimme klang weinerlich, fast verzweifelt. War das Judith? Vorsichtig hob Elisa die Augenlider. Da war graues Licht, trüber Dunst, sie roch verbranntes Benzin. Sie hörte das Quietschen von Reifen, das Trappeln von Schuhen und fühlte eisigen Wind.

Das Gesicht ihrer Freundin beugte sich über sie. „Alles in Ordnung?“ Judiths Atem ging schnell und stoßweise.

„Was ist passiert?“ Elisa tastete nach ihrer Stirn, sie schmerzte. Judith schob die Hand zur Seite. Die gefrorenen Flusen an ihrem Handschuh streiften Elisas Wangen.

„Das blutet etwas. Ist nicht so schlimm. Ein Kieselstein hat dich getroffen...“, sagte Judith.

„Ein Stein? Von wem?“ Elisa setzte sich hoch und schüttelte benommen den Kopf. Ihre Wollmütze war verrutscht.

„Weiß nicht...“ (S. 7)

Das ändert sich mit den nächsten Sätzen ganz allmählich, obwohl sich die Abenteuer narration ohne Bruch weiterentwickelt:

Elisa erinnerte sich, sie war im Osthafen bei den Kohlesammlern, gleich hinter der Wilhelmsbrücke. Gestalten in zerschissenen Kleidern, Alte mit rotgefrorenen Gesichtern und junge Frauen mit weinenden Kindern an den Händen lungerten hier herum.

Mit Drückkarren, Säcken an Fahrrädern oder einfach nur mit Beuteln warteten sie auf den nächsten Kohlewagen. (S. 8)

„He, was macht ihr denn hier?“, rief Bruno, der mit ihnen in eine Schulklasse ging. Er rannte mit Plakaten und Kleister auf sie zu und kniete sich neben Elisa. „Was ist passiert? Du blutest ja!“

„Sie haben eingebrochen. Bei uns im Keller“, erzählte Elisa, während Judith ihr mit Schnee Blutflecken von der Stirn tupfte. Die Eiskristalle stachen wie Nadeln in ihre Haut. „Säcke voll Kohlen haben sie gestohlen. Im Nachbarhaus auch.“

„Ich weiß“, sagte Bruno, während er sich vorsichtig umschaute. „Die Kohlendiebe... In schlechten Zeiten wird alles gestohlen, was Geld bringt. Und dann unter der Hand weiterverkauft. Besonders hier am Umschlaghafen. Aber was hast du damit zu tun?“ Elisa raunte ihm zu: „Ein Dieb hat sich bei uns an der Kellerscheibe verletzt. Sie war eingeschlagen. Ich dachte...“

„... und du dachtest, du könntest ihn hier einfach stellen und festnehmen?“ Bruno grinste und hielt den Kopf schief. Sein rötliches Haar blitzte unter der Schiebermütze hervor. (S. 8)

Erste Hinweise darauf, dass die erzählte Handlung nicht in der Gegenwart spielt, kommen hier mit Begriffen wie ‚Kohlenklau‘, ‚Drückkarren‘ und ‚Schiebermütze‘ oder mit heute nicht mehr unbedingt gebräuchlichen Gegenständen wie ‚Plakate und Kleister‘ oder heute wenig übliche Handlungen, wie dem Diebstahl von Kohle. Dennoch sind sie verstehbar. Die Begegnung mit dem zeitlich Fremden ist so gestaltet, dass auch Leserinnen und Leser ganz ohne Vorwissen ihre Imaginationen allmählich so ausgestalten können, dass sie als vergangene Welt markiert werden. Solche Elemente im Roman können als **Zeitzeichen** betrachtet werden, die die Andersartigkeit der dargestellten Zeit markieren.¹

Eindeutige Zeitzeichen, die eine konkrete zeitliche Einordnung der Handlung ermöglichen, finden sich erst im nächsten Textabschnitt mit dem Hinweis auf ‚Aufmärsche von Nazis und Kommunisten‘, mit denen das Verbot der Eltern, sich an einem bestimmten Ort aufzuhalten, erklärt wird:

„Das nicht, aber wir könnten ihn aufstöbern und beschatten. Seine Hand muss verbunden sein. An der Scheibe war Blut...“

Bruno lachte spöttisch. „Ihr seid echt noch grün hinter den Ohren!“

„Aber das sind Diebe. Die beklauben andere. Die müssen verhaftet werden!“

„Diebe! Was sind schon Diebe...“ Bruno trat verärgert gegen eine rostige Blechbüchse. Sie schepperte über den vereisten Asphalt. „Was wisst ihr schon! Und Judith läuft dir immer gleich hinterher, was?“

„Ich?“ Judith rümpfte die kleine Nase. „Das ist doch Unsinn! Ich...“

„Ihr solltet euch da besser raushalten“, unterbrach Bruno. „Hier treiben sich gefährliche Banditen rum. Und eure Eltern? Die sind doch sonst immer so besorgt um euch. Haben die etwa erlaubt, dass ihr hierher kommt?“

„Natürlich nicht. Sie haben das sogar streng verboten. Hier gäbe es irgendwelche Aufmärsche von Nazis und Kommunisten oder so“, antwortete Elisa, rappelte sich hoch und wischte Schneedreck vom Mantel. „Wenn die wüssten, dass ich hier bin. Und das gegen ihren ausdrücklichen Willen! Da hätte ich richtig Ärger am Hals. Aber sie müssen ja nicht alles wissen.“ (S. 8f.)

Für Leserinnen und Leser mit Vorwissen ist die Handlung damit am Ende der Weimarer Republik bzw. in den ersten Wochen nach dem Regierungsantritts Hitlers

¹ Vgl. Monika Rox-Helmer: Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung. Fiktionalisierung von Geschichte und ihr didaktisches Potential. Frankfurt a.M. 2019, S. 262f.

verortet. Für diejenigen, die weniger Vorwissen haben, ist die Situation über die altersspezifische Problematik, dass Eltern etwas verboten haben, an das sich die Jugendlichen nicht halten, eine gut nachvollziehbare Situation. Für diese Lesenden stellt sich vielleicht aber schon die Frage, was es mit diesen Aufmärschen auf sich haben könnte. Die weitere Romandarstellung verstärkt dann die Zeitspezifik der dargestellten Situation:

Bremsen quietschten. Ein Lieferwagen bog mit Schwung um die Ecke, Kohlestückchen prasselten von der Ladefläche zu Boden. Die Menschen stürmten zum Sammeln. Kinder liefen dem Lastwagen hinterher, ob nicht doch noch ein Stückchen Kohle herunterfiel.

„Guck mal, der Aufpasser da hinten. Auf der Ladefläche“, sagte Elisa leise. „Der stößt ja mit dem Fuß Kohle auf die Straße... Macht der das extra?“

Bruno zog seine Schiebermütze tiefer in die Stirn, als wollte er seine Sommersprossen verdecken. „Es gibt Menschen, die frieren... denen ist saukalt. Und der da auf dem Lastwagen hat Mitleid. Ist das auch ein Dieb, der verhaftet werden muss?“

Elisa schaute dem Kohlewagen nachdenklich hinterher. Sie selbst hatten es in ihrer Wohnung warm, in den Kachelöfen loderte das Feuer. Und ihr Kohlenkeller war immer noch gut gefüllt.

Während Judith Schmelzwasser aus ihrer rot gefrorenen Handfläche wischte, schaute Elisa den schwächtigen Kindern nach, die hinter dem Lastwagen herliefen. Der Laster kam wohl vom Hafenbecken und fuhr vollbeladen an Wellblechhütten vorbei in die Stadt.

An den Hütten klebten Plakate: ‚Stopp den Kohlenklau!‘ und ‚Gegen Hunger und Verzweiflung – wählt Hitler‘. Daneben hatten die Kommunisten ihr Plakat angeklebt: ‚Wer Hitler wählt, wählt den Krieg‘.

Plötzlich gellten Schreie auf, Schüsse hallten durch die Straßen, dann waren Trillerpfeifen zu hören und militärisches Aufstampfen von derben Stiefeln.

Von rechts kam ein Trupp näher. Mit Mänteln über den Braunhemden, Knüppeln an den Gürteln, Pistolen im Halfter. Einer schwenkte eine rote Fahne mit Hakenkreuz auf weißem Kreis. Das musste ein Trupp der SA sein, der Sturmabteilung der Nationalsozialisten.

Von der anderen Seite marschierten die Kommunisten näher, mit Hammer und Sichel auf den Fahnen, mit Plakaten und Spruchbändern.

Hafenarbeiter hielten Schlagstöcke in den Händen und stellten sich abwartend an den Wegrand. Frauen griffen ihre Kinder und flüchteten in Lagernischen oder schmale Wege. Die Straße war inzwischen menschenleer. Nur ein paar Ratten huschten über den lehmig zerfurchten Frostboden. Schritt für Schritt marschierten die beiden Trupps aufeinander zu. (S. 9-11)

Lesende, die Bildquellen aus der Zeit kennen (Beispiele: Abb. 1-3), werden an diese erinnert und dürften ihre Imaginationen an diesen ausrichten. Je mehr Bilder schon bekannt sind, desto stärker dürfte das ‚Kopfkino‘ zeitspezifische Vorstellungsbilder entfalten.



Abb. 1: Kohlendiebe, Kinder verstecken sich. Bundesarchiv, Bild 183-R68236 / CC-BY-SA 3.0, Bundesarchiv Bild 183-R68236, Hamburg, Kohlendiebe, Kinder verstecken sich, CC BY-SA 3.0 DE



Abb. 2: SA-Sturm. Bundesarchiv, Bild 183-1988-0727-507 / CC-BY-SA 3.0, Bundesarchiv Bild 183-1988-0727-507, Berlin, Horst Wessel mit 34. SA-Sturm, CC BY-SA 3.0 DE



Abb 3: HJ-Uniform aus den 1930er Jahren. [HJ Uniform](#), [CC BY-SA 2.5](#)

Für diejenigen, die wenig historisches Wissen mitbringen, werden sich solche historischen Bilder noch nicht konkret eröffnen. Dennoch werden auch diese Leserinnen und Leser wahrnehmen, dass es um Sachverhalte geht, die früher anders waren. Dabei ist es für das historische Lernen keinesfalls abträglich, wenn einzelne Zeitzeichen nicht als solche oder nicht in ihrer Eindeutigkeit erkannt werden. Es reicht, wenn sie die Lesenden auf die Andersartigkeit zwischen der dargestellten Welt und der Gegenwart aufmerksam machen, denn das führt direkt in den historischen Lernprozess hinein.²

So wie der Roman die fiktiv-historische Welt aufbaut und die Leserinnen und Leser allmählich in diese einführt, hilft die Fiktionalisierung beim Verstehen der Andersartigkeit der Zeit Anfang der 1930er Jahre. Denn die fiktive Welt, die der Roman immer stärker zeitspezifisch ausgestaltet, entwickelt allmählich ein facettenreiches Zeitpanorama. Dabei wird gattungstypisch weitgehend **voraussetzungslos erzählt**.

Dazu dient auch die Elisa-Figur, die selber noch viel lernt. Da aus ihrer Perspektive erzählt wird, lernt der Leser bzw. die Leserin mit ihr. Bruno ist dagegen als wissende Figur charakterisiert. Was er Elisa erklärt, kann auch zum Wissensaufbau bei den Lesenden führen. Ebenso stellen Erklärungen oder Handlungen von Elisas Eltern, Onkel Toni oder der Großmutter Wissen bereit, das fehlendes Vorwissen zu politischen Strukturen, zu historischen Ereignissen oder zum Alltag der Menschen in der Zeit ausgleichen kann.

Dabei ist didaktisch wertvoll, dass die Figuren und ihre Handlungen das Wissen über die Vergangenheit auf eine ganz andere Art und Weise vermitteln, als Sachtexte es machen. Da das Wissen nicht im Text, sondern über den Text transportiert wird, bleibt es zwar im fiktionsstypisch Vagen, es wird unsystematisch aufgebaut und ist nicht durchgehend quellenbasiert. Aber es ist konkret und anschaulich, so dass die Zeit detailreich imaginiert und ein Verstehen der historischen Andersartigkeit erleichtert wird.

² Ausführlich dazu 3. ‚Historisches Lernen durch literarisches Lesen‘.

Um das zu unterstützen sollte der Unterricht nicht nur die Identifikation mit den Figuren anregen, sondern insbesondere die Andersartigkeit der fiktiven Welt immer wieder fokussieren. Gleichzeitig sollte an geeigneten Stellen thematisiert werden, dass der Roman kein Abbild der historischen Wirklichkeit ist. Er stellt eine im Rahmen der historischen Strukturen mögliche Handlung vor, die sich um Figuren entwickelt, die es so nicht gegeben hat, die es aber gegeben haben könnte. Dabei sollte – anders als in rein literarischen Anschlussgesprächen – bei der Interpretation nicht nur auf Plausibilität und Nachvollziehbarkeit des Handelns der Figuren eingegangen werden, sondern auch auf Fragen, inwieweit dieses typisch oder untypisch für die dargestellte Zeit ist. Dafür müssen in der Regel Quellen und Darstellungen einbezogen werden.³

³ Die Unterrichtsidee 7.1. „Von der Demokratie zur Diktatur: Ein Roman im Gallery Walk“ bezieht das ebenso ein wie der Baustein 7.2. „Der Roman 1933. Feuer!“ von Ursula Flacke: ein geschichts- und erinnerungskulturelles Produkt“.