

Fake oder Fiktion? Konstruktion von Geschichte im jugendliterarischen Roman

Annette Kliewer

1 Vorbemerkung

In den letzten Jahren schleicht sich in den Feuilletons immer mehr die Frage ein, wie mit historischer Realität in Film oder Roman, in Essays oder Reportagen umgegangen werden soll. Dabei wurde deutlich, dass bewusst gefälschte Inhalte (»Fake«) in journalistischen Medien nicht akzeptabel sind¹, dass aber im Fall einer Fiktionalisierung – etwa bei Robert Menasses Roman *Die Hauptstadt*² – ein Vertrag zwischen Autorin und Leser geschlossen wird, der Eingriffe in historische Abläufe erlaubt. Es wäre Aufgabe des Literaturunterrichts, Jugendliche an die unterschiedliche mimetische Herangehensweise heranzuführen, also Unterschiede zwischen Fiktion und Fake erfahrbar zu machen.³

2 Jugendliteratur und Geschichte

Welche didaktische Rolle kann in diesem Zusammenhang Jugendliteratur spielen? Sie könnte nach den Vorgaben der Geschichtsdidaktik ein erweitertes Geschichtsbewusstsein aufbauen, etwa beim Erwerb von drei Grundkompetenzen:

-
- 1 Der Starreporter Claas Relotius hatte vor allem für den *Spiegel* Reportagen frei erfunden, die Autorin Elke Margarete Lehrenkrauss hat in ihrem 2020 preisgekrönten Dokumentarfilm *Lovemobil* nicht kenntlich gemacht, dass Schauspielerinnen Prostituierte nachspielten.
 - 2 Robert Menasse, 2017, *Die Hauptstadt*. Berlin: Suhrkamp. Dem Autor wurde 2019 vorgeworfen, er habe historische Fake News verbreitet, weil er geschichtliche Fakten fehlerhaft wiedergegeben.
 - 3 Ich greife in diesem Beitrag eine Diskussion um Geschichtsbewusstsein und Jugendliteratur auf, die ich hier theoretisch grundlegender ausgeführt habe: Annette Kliewer, 2022, »Was ist denn schon Wahrheit?« Konstruktion von Geschichte im jugendliterarischen Roman, in: *Erinnerung reloaded? (Re-)Inszenierungen des kulturellen Gedächtnisses in Kinder- und Jugendmedien* (Studien zu Kinder- und Jugendliteratur und -medien, Band 7), hg. von Gabriele von Glasenapp, André Kargelmann und Ingrid Tomkowiak. Studien zu Kinder- und Jugendliteratur und Medien, Stuttgart, Metzler.

1. Temporal- oder Zeitbewusstsein (früher/heute/morgen)
2. Wirklichkeitsbewusstsein (real/imaginär)
3. Historizitäts- oder Wandelbewusstsein (statisch/veränderlich)⁴

Setzen wir bei dem problematischen Begriff »Wirklichkeitsbewusstsein« an: Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Lage sein, »zwischen realen und fiktiven Ereignissen und Personen«⁵ zu unterscheiden. Dies bedeutet aber nicht, dass sie vor kontrafaktischen Texten geschützt werden müssten, sondern sie sollen in die Lage versetzt werden, Texte mit »Anspruch auf Authentizität (Historiographie)« von »imaginativen Geschichten mit fiktionalen Anteilen (Roman, Jugendbuch)« und »kontrafaktischen Geschichten (Legenden, Mythen, Lügen)« zu unterscheiden.⁶ Insbesondere Monika Rox-Helmer hat herausgearbeitet, dass der Erkenntnisgewinn in einer »Fiktionskompetenz« zu finden sei, die einen »zentralen Baustein einer geschichtskulturellen Kompetenz« ausmache.⁷ Einer geschichtsdidaktischen Annäherung an die Jugendliteratur geht es aber weiter hauptsächlich um die Frage der angemessenen Wiedergabe der Geschichte. Das Ziel ist demnach ein Vergleich des fiktiven Textes mit der historischen Realität. Eine literaturdidaktische Herangehensweise müsste hier weitergehen und sich allgemein mit der Fragwürdigkeit jeglicher Mimesis auseinandersetzen. Ziel ist demnach nicht, nachzuweisen, wo der fiktive Text die Realität verfälscht, sondern die kreative Leistung der Autorinnen und Autoren hervorzuheben. Das kann zum Beispiel bedeuten, dass Fiktionalitäts- oder Authentizitätssignale angemessen erkannt werden, dass widersprüchliche Sichtweisen auf die Realität ohne Wertung miteinander verglichen werden, dass aber ideologische Interessen bei der Wirklichkeitsdarstellung analysiert werden. Entscheidend ist für eine didaktische Umsetzung im Deutschunterricht nicht, ob der Roman die Realität auch korrekt wiedergibt. Vielmehr wird eine literarische Kompetenz im Umgang mit Narrativen aufgebaut, wenn etwa untersucht wird, welche Mittel zur Wiedergabe dieser Realität gewählt werden, welche Gründe für Abweichungen von den Fakten vorliegen könnten und die eigene Rolle als Leserin oder Leser in den Blick genommen wird. Literaturunterricht zielt darauf, die Leserinnen und Leser als gleichberechtigte Mitschaffende von »Wahrheit« ernst zu nehmen und ihre »Sympoiesis« (Friedrich Schlegel) zu reflektieren.⁸

Holger Zimmermann war 2004 in seiner Studie *Geschichte(n) erzählen: Geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik* noch zu dem Urteil gekommen, dass es in der Jugendliteratur in Deutschland kaum Beispiele gebe, die von dem Realitätsgebot

4 Vgl. Hans-Jürgen Pandel, 2007, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. 2. Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 10ff.

5 Ebd., S. 11.

6 Ebd., S. 12f.

7 Monika Rox-Helmer, 2019, Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung. Fiktionalisierung von Geschichte und ihr didaktisches Potential (Forum Historisches Lernen). Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 418.

8 Vgl. Jürgen Landwehr, 1992, Fiktion oder Nichtfiktion. Zum zweifelhaften Ort der Literatur zwischen Lüge, Schein und Wahrheit, in: Literaturwissenschaft. Eine Einführung, hg. von Helmut Brackert und Jörn Stückrath, Reinbek: Rowohlt, S. 491-503, S. 502

abweichen und die den Konstruktcharakter des vermeintlich Realen aufdeckten.⁹ Meines Erachtens hat sich dies mittlerweile geändert: Aktuell scheint sich in den neuen historischen Jugendromanen ein anderer Zugang zur Geschichte herauszubilden, ein Zugang, der explizit verunsichern will: Geschichte wird nicht einfach als gegeben dargestellt, sie wird bewusst fiktional verändert, in Frage gestellt oder als Konstruktion erkennbar. An den folgenden sechs Beispielen soll gezeigt werden, wie Abenteuer- oder Fantasyroman, Parabel oder Dystopie durch unterschiedliche narrative Herangehensweisen dazu beitragen, das Ideal eines faktenorientierten geschichtlichen Jugendromans abzulösen.¹⁰

3 Spiel mit der Geschichtskonstruktion in neuerer Jugendliteratur

3.1 Multiperspektivisches Erzählen: Els Beerten: *Als gäbe es einen Himmel* (2011)

Wie komplex Geschichte ist, kann man auch mit dem Verweis auf Mehrperspektivität zeigen. Els Beertens 600-Seiten-Roman führt dieses Verfahren vor: Es geht um die Zeit des Nationalsozialismus in Belgien. Jef und sein bester Freund Ward lassen sich davon überzeugen, dass sie mit den Deutschen gegen die russischen Kommunisten in den Krieg ziehen müssen, um die traditionellen christlichen Werte ihres Landes zu retten. Schnell werden sie mehr als Kollaborateure, Ward zieht sogar als Soldat in den Krieg für die Nationalsozialisten. Auch René, Jefs Schwester, die eine Liebesbeziehung zu Ward hat, kann ihn nicht zurückhalten. Die Kapitel werden von unterschiedlichen Sprecherinnen und Sprechern mit ihrem je eigenen Sprachstil erzählt. Dazu kommt, dass der Roman auf mehreren Zeitebenen, während und nach dem Krieg, spielt. Besser als auktoriales Erzählen kann das multiperspektivische Erzählen Geschichte als Konstruktion kenntlich machen, die aus bestimmten Interessen und Lebenslagen entsteht. Dass dieses durchaus komplexe Erzählen Jugendliche nicht von der Lektüre abschreckt, zeigt die Nominierung für den Deutschen Jugendliteraturpreis 2012 durch die Jugendjury.

3.2 Schwankende biographische Spurensuche: Alois Prinz: *Der Brandstifter* (2011)

Alois Prinz ist bekannt für seine Biografien, die sich an Jugendliche richten. In der Regel sind die von ihm Dargestellten Menschen, die als Vorbilder auftreten können: Hannah Arendt, Jesus, Hermann Hesse oder Franz Kafka. Mit Josef Goebbels hat Prinz dagegen eine Figur der Geschichte gewählt, die ein höchst negatives Image hat. Wie kann man einen solchen Menschen in einer Biographie darstellen, die sich an jugendliche Leserinnen und Leser richtet? Prinz zeigt die Probleme auf, die er selbst damit hat, und

9 Vgl. Holger Zimmermann, 2004, *Geschichte(n) erzählen: Geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang 2004, S. 261ff.

10 Vielleicht ist es aber auch kein Zufall, dass die ausgewählten Romane bis auf einen alle Übersetzungen sind.

versucht zu erklären, wie es dazu kommen konnte, dass Goebbels zu dem Propaganda-Spezialisten für die Verbrämung der nationalsozialistischen Gräueltaten werden konnte. Prinz geht in seiner Arbeit wissenschaftlich korrekt vor, zitiert Quellen in Fußnoten und gibt Hintergrundinformationen zu Philosophie, Psychologie und Politik. Dabei bleibt er aber nicht neutral, sondern lässt immer wieder seine eigenen Fragen, seine Bedenken und seine moralischen Bewertungen in den Text einfließen:

Wie konnte aus jenen normalen Eigenschaften des Joseph Goebbels ein normaler Wahnsinn werden, der ein nicht fassbares Ausmaß an Zerstörung und Leid zur Folge hatte? Und um dies zu ergründen – wie soll man sich einem Menschen wie Goebbels nähern? Welchen Ton soll man ihm gegenüber anschlagen? Ein Biograf, so sagt man, soll der Person, mit der er sich monate- und jahrelang beschäftigt, zumindest einen Hauch von Nähe und Sympathie entgegenbringen. Ist das im Fall Goebbels überhaupt möglich?¹¹

Die Biographie zeigt, dass auch Sachbücher Jugendliche damit konfrontieren können, dass Geschichte durch Historikerinnen und Historiker mitgeschaffen wird, sie zeigen also den Prozess der konstruktivistischen Auseinandersetzung mit Geschichte. Goebbels als Menschen in einer bestimmten Entwicklung ernst zu nehmen, sich an ihm abzuarbeiten, ist Voraussetzung dafür, dass man ihn nicht als Monster wahrnimmt, sondern Bezüge zur Gegenwart deutlich macht.

3.3 Interpretation des Dokuments: Ari Forman/David Polonsky: *Das Tagebuch der Anne Frank: Graphic Diary* (2015)

Anne Franks Tagebuch ist ein Thema, das in zahllosen Kinder- und Jugendbüchern aufgegriffen wird. Dabei finden sich mehr und weniger gelungene Aktualisierungen und Adaptionen, bei denen sich immer wieder die Frage stellt, wie mit dem authentischen Material des historischen Dokuments umgegangen werden darf.¹² Innovativ geht eine Bearbeitung vor, die zwar auch unseren heutigen Blick auf das Geschehen zum Ausgangspunkt macht, aber das Schicksal von Anne Frank nicht einfach zur Folie unserer Probleme degradiert. Es handelt sich um das *Graphic Diary* von Ari Forman und David Polonsky, die durch den israelischen Animationsfilm *Waltz with Bashir* (2008) berühmt geworden sind. Hier finden sich graphische Versuche, über den Originaltext hinauszugehen, indem auch vermutete Gedanken von Anne bzw. ihre Ängste und Wünsche dargestellt werden. Die Graphic Novel geht dabei weit über das hinaus, was das Tagebuch hergibt, obwohl sie meist wörtlich aus ihm zitiert. Die Illustrationen sind Interpretationen von Annes Unbewusstem und ihren Träumen, trotz großer Texttreue sind sie aber

11 Alois Prinz, 2011, *Der Brandstifter. Die Lebensgeschichte des Joseph Goebbels*. Weinheim: Beltz, S. 27.

12 Vgl. Annette Kliewer, 2014, *Hätte Anne Frank Justin Bieber gemocht? Anne Frank in der Kinder- und Jugendliteratur*, in: Anne Frank. Mediengeschichten, hg. von Peter Seibert, Jana Piper und Alfonso Meoli, Berlin: Metropol, S. 242–252. Vgl. zu der Graphic Novel *Das Tagebuch der Anne Frank* von Ari Forman und David Polonsky auch den Beitrag von Lisa Ingermann im vorliegenden Band.

immer auch subjektive Projektionen heutiger Leserinnen und Leser und ihre kreative Umsetzung im Bild. Damit wird unser Wissen über den Fortgang ihrer persönlichen Geschichte mit ihren Hoffnungen konfrontiert – weit über das hinausgehend, was Anne Frank zum Zeitpunkt des Schreibens selbst wusste. Durch die Verknüpfung von *wahrem* Dokument, also dem Tagebuch, und hinzugefügter Projektion im Bild ergibt sich somit eine ganz neue Kombination von Fakt und Fiktion.

3.4 Metatextuelles Spiel mit der Authentizität: Davide Morosinotto: *Verloren in Eis und Schnee* (2018)

Davide Morosinotto erzählt von der Belagerung Leningrads durch die Deutschen von 1941 bis 1944. Die Zwillinge Nadja und Viktor Danilow sollen zusammen mit anderen Kindern aus dem bedrohten Leningrad in eine Kolchose im Osten des Landes evakuiert werden. Aber nur Viktor kommt dort an, Nadja wird einem anderen Zug zugeordnet, der schließlich »verschwinden« soll. Die Versuche der beiden Kinder, zueinander zu kommen, werden in eine spannende Abenteuergeschichte eingebettet. Der Roman sticht besonders dadurch hervor, dass er sachbuchartig dokumentarisches Material (Karten, Postkarten, Zeitungsausschnitte, Zeichnungen etc.) integriert und damit das Erzählte in einer Kombination aus Faktischem und Fiktionalem lebendig werden lässt – ähnlich wie Morosinottos erfolgreicher Vorgänger-Roman *Die Mississippi-Bande* (2017). Den Leserinnen und Lesern wird vorgespielt, dass das Erzählte auf Fakten beruhe, weil Authentizitätsmarker eingefügt wurden. Das führt zwangsläufig zu einer Vermischung dieser beiden Ebenen, die der Autor in einem *Nachwort für wissbegierige Leserinnen und Leser* aufgreift:

Dieses Buch ist ein nahezu historischer Roman. »Nahezu«, weil es darin sowohl um historische als auch um erfundene Figuren geht, um Wahrheiten, die so unglaublich sind, dass man sie für erfunden halten könnte und um erfundene Ereignisse, die sich tatsächlich hätten ereignen können.¹³

Dabei ist die Faktenbasis des geschilderten Abenteuers fraglich und die dramatische Einbettung der Handlung in die Geschichte um Leningrad entfernt sich weit von der Realität. Besonders eindrücklich wird die historische Verortung durch die metatextuelle äußere Aufmachung des Romans: Die beiden Tagebücher werden als Dokumente eines Beamten des *Volkskommissariats für innere Angelegenheiten* gestaltet. Er kommentiert handschriftlich in die Texte, welcher »Vergehen« sich die beiden Jugendlichen schuldig gemacht haben und bis zum Schluss wissen die Leserinnen und Leser nicht, ob die Zwillinge dafür bestraft, ja vielleicht sogar hingerichtet werden sollen. Die Lächerlichkeit der juristischen Spitzfindigkeiten oder politischen Ungeheuerlichkeiten auf der zweiten Erzählebene verstärkt das Erzählte noch einmal. Den jugendlichen Leserinnen und Lesern kann das Wechseln zwischen verschiedenen Erzählebenen, das Schwanken zwischen Fakt und Fiktion in der besonderen Aufmachung des Buchs als kommentierte Gerichtsakte besonderes Vergnügen verschaffen.

13 Davide Morosinotto, 2018, *Verloren in Eis und Schnee*. Die unglaubliche Geschichte der Geschwister Danilow. Übersetzt von Cornelia Panzacchi. Stuttgart: Thienemann [ital. 2017], S. 433

3.5 Parabel statt Fakten: John Boyne: *Der Junge im gestreiften Pyjama* (2006)

John Boyne hat mit seinem Roman *Der Junge im gestreiften Pyjama* (2006) große Diskussionen hervorgerufen, weil er eine Parabel geschrieben hatte, die explizit gegen historische Genauigkeit verstößt. Dies hat noch 2020 dazu geführt, dass etwa das Auschwitz Memorial Museum den Roman in einem Tweet ablehnt.¹⁴ Als problematisch wird angesehen, dass der Roman vorgibt, der neunjährige Sohn eines KZ-Kommandanten hätte sich mit einem gleichaltrigen Häftling eines KZs befreunden und schließlich in diesem KZ getötet werden können, obwohl man doch weiß, dass Kinder kurz nach der Selektion getötet wurden und es wohl auch kaum möglich war, dass ein Kind von außen in das KZ bzw. aus diesem herausgelangen konnte. Auch die Konzentration auf die naive Sicht Brunos, des Protagonisten, der gelenkt ist von faschistischen ideologischen Wirklichkeitsverzerrungen¹⁵, wird von der Kritik negativ beurteilt.¹⁶ Dabei wird immer wieder hervorgehoben, dass es nötig sei, den jugendlichen Leserinnen und Lesern den Parabelcharakter des Textes nahezubringen, damit ihr Blick auf die Wirklichkeit des Holocaust nicht verfälscht wird: Auch Boyne will nicht behaupten, dass das von ihm Dargestellte wirklich hätte passieren können, sondern erzählt seine Geschichte als Zuspitzung des KZ-Wahnsinns.¹⁷

3.6 Alternativgeschichte: Yves Grevet: *Méto. Das Haus/Die Insel/Die Welt* (2012/2013)

Grevets Dystopie verstört und fasziniert: 64 Jungen leben in einem Haus, wo alles festen, aber nicht nachvollziehbaren Regeln folgt; wer gegen sie verstößt, wird hart bestraft. Sie wissen nichts über ihr Leben vorher, kennen keine Familie, wissen nicht, was sie erwartet, wenn sie das Haus verlassen müssen, weil ihre zerbrechlichen kleinen Betten unter ihnen zusammengebrochen sind. Méto bricht auf mit einigen Getreuen, um gegen die Ordnung zu rebellieren. Zu ihren ersten Zielen gehört es, Fragen zu stellen an das System. Méto macht als »Revolutionär« aber auch Fehler und zeigt damit, dass er kein idealer Held ist, sondern der Gefahr unterliegt, das, was er bekämpft, selbst zu reproduzieren. Grevet beschreibt dieses totalitäre System mit klaren Anspielungen auf den Nationalsozialismus wie den Stalinismus mit extrem kurzen, staccatohaften Sätzen. Alles wird aus Métos Perspektive erzählt, der keine Zeit hat für lange Beschreibungen, der keine Vokabeln für große Erklärungen kennt, der keine Emotionen hat für

14 Auschwitz Memorial: »should be avoided by anyone who studies or teaches factual history of the Holocaust«. <https://twitter.com/auschwitzmuseum/status/1213807345932931072> (29.03.2021).

15 Vgl. Annette Kliewer, 2010, Holocaust minimalistisch. John Boyne: *Der Junge im gestreiften Pyjama*, in: Literatur über den Holocaust. Modelle für den Deutschunterricht der Sekundarstufe 1 (Bd. 1), hg. von Jens Birkmeyer und Annette Kliewer, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 69–82.

16 Vgl. Hannah May Randall, 2019, The Problem with The Boy in the Striped Pyjamas <https://holocaustlearning.org.uk/latest/the-problem-with-the-boy-in-the-striped-pyjamas/17.9.2019> (29.03.2021).

17 Eine ähnliche Vorgehensweise nimmt Boyne 2017 noch einmal auf: John Boyne, 2017, *Der Junge auf dem Berg*. Übers. von Ilse Layer, Frankfurt a.M.: Fischer [engl. 2015].

Bewertungen dessen, was er sieht. Spannend ist, wie Grevet seine fiktive Dystopie mit der realen Geschichte verknüpft:

[...] ich muss das Ganze in eine Geografie und in eine Geschichte einschreiben. Nicht in die reale Geschichte, denn die habe ich nicht erlebt, und auch nicht in eine Fantasy-Geschichte, das hat mich nicht interessiert. Es sollte eine Geschichte aus unserer Welt sein. Das hat mich zu dieser Bruchstelle geführt, von der aus die Dinge sich anders entwickelt haben könnten. [...] Ich habe also die Geschichte umgeschrieben.¹⁸

Auch Grevets Romantrilogie bietet in ihrem letzten Band (*Die Welt*) ein Beispiel für das, was Glasenapp als »Alternativgeschichten« bezeichnet, also von Erzählungen, die einen »Was wäre wenn-Fall« schildern.¹⁹ Er greift die Geschichte des Kalten Krieges auf, in dem bakteriologische Waffen hätten verwendet werden können. Auch Grevet spielt mit der Geschichte, indem er sie den Gesetzen seiner Gegenwelt unterwirft.

4 Didaktische Umsetzung

In welchem Setting kann man diese Jugendromane nun didaktisch verorten? Es ist nicht ganz einfach, komplexe Jugendromane im Literaturunterricht zu platzieren, denn viele Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer sind immer noch der Meinung, dass Jugendliteratur allenfalls ihren Platz in der 5. bis 9. Klasse haben kann, dass dann aber zur anspruchsvolleren Erwachsenenliteratur übergegangen werden muss. Eine Reihe, die das Thema »Fake oder Fiktion« angemessen aufgreifen möchte, kann aber erst dann angesetzt werden, wenn die Jugendlichen schon allein historisch einen gewissen Überblick gewonnen haben und mit gattungspoetischen Fragen konfrontiert werden können. Es wäre also folgende Reihenplanung anzusetzen:

Im Vorfeld beschäftigen sich die Schüler und Schülerinnen mit Fragen der Mimesis, ein Thema, das natürlich für diese Altersstufe sehr komplex ist. Mögliche Hinführungen könnten so aussehen: Das Kindergedicht »Junger Naturforscher« von Heinz Kahlau aus dem Jahr 1964 zeigt zwei verschiedene Zugänge auf die Welt: Die eines Naturforschers und die eines künstlerisch Wahrnehmenden:

Heinz Kahlau: *Junger Naturforscher* (1964)

Über den Klatschmohn gebeugt
sucht er eifrig zu finden,
wie die Natur diese Blume
in Einzelheiten gemacht.

18 Yves Grevet, 2013, Yves Grevet im Gespräch mit Tanya Lieske am 16.11.2013, in: http://www.deutschlandfunk.de/dystopie-yves-grevets-romantrilogie-meto.1202.de.html?dram:article_id=269171 (29.03.2021), o.S.

19 Gabriele von Glasenapp, 2010, Modelle des Jugendromans, in: Kinder- und Jugendliteratur, hg. von Gabriele von Glasenapp und Gina Weinkauff, Paderborn: Schöningh, S. 118-134, S. 124.

Mit dem Ergebnis am Ende
 noch lange nicht zufrieden,
 tritt er zurück und bewundert
 die rote empfindliche Pracht.²⁰

Wer von beiden erfasst den Klatschmohn »angemessen«? Das hängt wohl vor allem vom Zusammenhang ab, für den die »Wirklichkeit« wiedergegeben werden soll. Ähnliches ließe sich auf die Darstellung von Geschichte beziehen. Eine Alternative wäre es, den Schülerinnen und Schülern Bilder aus verschiedenen Stilrichtungen vorzulegen, die die Realität jeweils unterschiedlich wiedergaben: Einer naturalistischen, einer impressionistischen, einer expressionistischen, einer kubistischen Darstellung wäre eine Fotografie gegenüberzustellen, verknüpft auch hier mit der Frage, wie eine »angemessene« Darstellung der Welt aussehen könnte.²¹

Die Schülerinnen und Schüler lesen in arbeitsteiligen Gruppen die sechs verschiedenen Romane und stellen diese danach der Gesamtgruppe vor. Dazu eignen sich vor allem drei Methoden, die jeweils eine Umsetzung in ein digitales Medium erfordern:

- Booktubing: Hier wird ein Buch sehr persönlich präsentiert, das heißt die Schülerin oder der Schüler spricht wertend über das gelesene Buch erzählt den Inhalt nach, spart Relevantes aber aus und gibt eine klare Empfehlung für das Lesen/Nicht-Lesen des Buches. Vorbild sind die zahlreichen Booktube-Kanäle im Internet.²²
- Book-Trailer: Hier wird – analog zu einem Film-Trailer, der nur wenige Minuten dauert – in einem kurzen Film Werbung für ein bestimmtes Buch gemacht. Dabei wird der Inhalt nicht nacherzählt, aber Verknüpfungen mit passenden Bildern und mit Musik soll dem Zuschauer oder der Zuschauerin Lust auf das Buch machen.
- Buchvorstellung: Diese klassische Form der Buchvorstellung entspricht eher einem wissenschaftlichen Vortrag über Autor, Inhalt, Schreibweise, Rezeption,... eines Buches. Dabei sollen auch hier Bilder oder Grafiken auf einer Power-Point-Präsentation einbezogen werden.

Neben dieser Vorstellung der gelesenen Bücher für die anderen Klassenkameradinnen und -kameraden erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Liste von Fragen, die auf

20 Zit. n. Klierer, Heinz-Jürgen, 1989, Die Wundertüte. Alte und neue Gedichte für Kinder. Stuttgart: Reclam, S. 200.

21 Für besonders lernwillige Klassen ließe sich auch auf das bekannte Brecht-Zitat verweisen: »Die Lage wird dadurch so kompliziert, daß weniger denn je eine einfache »Wiedergabe der Realität« etwas über die Realität aussagt. Eine Photographie der Krupp-Werke oder der AEG ergibt beinahe nichts über diese Institute. Die eigentliche Realität ist in die Funktionale gerutscht. Die Verdinglichung der menschlichen Beziehungen, also etwa die Fabrik, gibt die letzteren nicht mehr heraus. Es ist also tatsächlich »etwas aufzubauen«, etwas »Künstliches«, etwas »Gestelltes.« (1931) (Bertolt Brecht, 1992, Der Dreigroschenprozeß. Ein soziologisches Experiment, in: Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, hg. von Werner Hecht u.a., Bd. 21, Schriften 1, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 448-514, S. 443f.)

22 Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=GoSk2o9RhVA> (29.03.2021) oder <https://www.lesen.net/artikel/zehn-interessante-buch-youtuber-105595/> (29.03.2021)

die Beziehung zwischen Realität und Fiktion eingehen. Diese sollen schriftlich beantwortet werden und werden dann in einem Gruppenpuzzle ausgetauscht. Ziel ist zu klären, inwieweit die gelesenen Romane angemessen mit der historischen Realität umgehen. Mögliche Fragen wären:

- Wie greift dein Roman die historische Realität auf?
- Gibt es Abweichungen und sind diese angemessen?
- Handelt es sich bei den Abweichungen um »Fiktion« oder um »Fake«?
- Für welche Altersstufe würdest du deinen Roman vorschlagen? Warum?

Alle Ergebnisse werden schließlich auf die Ausgangsfrage nach einer Einordnung von »Fake« und »Fiktion« zurückbezogen.

5 Ausblick

Immer geht es auch im Deutschunterricht um die Entwicklung von »historischem Sinn« in seinen »drei Komponenten Wahrnehmung, Deutung und Orientierung« (Rüsen 2001, 37). Moralisches Bewusstsein soll entwickelt und die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität gefördert werden. Diese Komponenten spielten zwar in der Jugendliteratur zum Thema Geschichte immer schon eine Rolle. Sie wurden aber früher manipulierend eingesetzt. Die aktuelle Jugendliteratur dagegen bietet an, sich an dem Prozess der Konstruktion von Geschichte zu beteiligen, sich auf Unsicherheiten einzulassen, sich nicht einfach mit einem Helden oder einer Heldin zu identifizieren und Literatur sogar als Provokation zu lesen, »ihre Freiheit zum Fiktionsspiel, zur überbietenden Überschreitung der Grenzen [...] des Wirklichen«²³ wahrzunehmen. Ziel der Jugendliteratur ist demnach nicht, Antworten zu geben, sondern die jugendlichen Leserinnen und Leser zu (weiteren) Fragen zu ermuntern. Diese Haltung ist für Schülerinnen und Schüler in der heutigen Zeit eine notwendige Grundvoraussetzung zur Orientierung in einer ungeordneten Welt. Es ist eine der wichtigsten Kompetenzen für Jugendliche, dass sie die Konstruktion von Narrativen durchschauen. Kinder- und Jugendliteratur mit mehrperspektivischem, unzuverlässigem, parabelhaftem oder Bricolage-Erzählen, die Geschichte als Konstruktion ausweist, kann hierzu einen wichtigen Beitrag leisten.

23 Landwehr, Fiktion oder Nichtfiktion [Anm. 8], S. 502.

