

Historisches Erzählen in einem zeitgeschichtlichen Roman zur deutsch-deutschen Geschichte

Zum didaktischen Potenzial von »Weggesperrt«

Christian Weißenburger

1 Einleitung

Ganzschriften zu historischen oder zeitgeschichtlichen Themen werden in der Sekundarstufe I gern eingesetzt. Sie sind auch häufig Gegenstand der Abschlussprüfungen für den Mittleren Bildungsabschluss, was ein Blick auf die Prüfungslektüren der letzten Dekade in Baden-Württemberg verdeutlicht: Ein Großteil der Basistexte für den schriftlichen Prüfungsteil »Produktiver Umgang mit Texten« beschäftigt sich maßgeblich mit diesem Themengebiet.¹

Tabelle 1: Lektüren zur Abschlussprüfung für den Mittleren Bildungsabschluss in Baden-Württemberg.²

Jahr	Titel	Autor/in	Exemplarische Themen
2011	Weggesperrt	Poppe, Grit	Deutsch-deutsche Geschichte; DDR; Umgang mit staatl. Gewalt
2012	Grafeneck	Gross, Reiner	Zeitgeschichte; NS-Zeit; Euthanasie; Verfolgung, Recht & Unrecht
2013	Nathan und seine Kinder	Pressler, Mirjam	Historischer Roman; Adaption v. Lessing; Toleranz/Humanität in multireligiöser Gesellschaft
2014	Zweier ohne	Kurbjuweit, Dirk	Freundschaft; erste Liebe/Sexualität; Erwachsenwerden; Identitätsfindung; Tod

¹ [https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilungen/\(06.02.2021\)](https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilungen/(06.02.2021)).

² Zu den Themenbereichen, vgl. auch: Kaspar H. Spinner und Jan Standke (Hg.), 2016, Erzählen-
de Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht. Textvorschläge – Didaktik – Methodik.
Paderborn: Schöningh.

2015	Running Man	Bauer, Gerard	Historisches Erzählen; Adoleszenz; Initiation; Bewältigung/Auseinandersetzung mit Ängsten, Familie
2016	Ins Nordlicht blicken	Franz, Cornelia	Entwicklungsroman; Erwachsen werden; Schuld & Verantwortung; Identitätsfindung, Grönland
2017	Wir tanzen nicht nach Führers Pfeife	Zöller, Elisabeth	Historischer Roman; Totalitarismus, 2. Weltkrieg; NS-Zeit; Judenverfolgung; Widerstand/Anpassung
2018	Meine Schwester Sara	Weiss, Ruth	Historischer Roman; Antisemitismus; Apartheid; Südafrika
2019	Mano – Der Mann, der nicht wusste wo er war	Tuckermann, Anja	Historischer Roman; Frankreich im 2. Weltkrieg; Verfolgung der Sinti und Roma im dritten Reich
2020	No & ich	De Vigan, Delphine	Entwicklungsroman; Sozialpolitik; Verlust, Obdachlosigkeit; Einsamkeit
2021	Der Sonne nach	Clima, Gabriele	Behinderung; Ausreißer
2022	Herzsteine	Jansen, Hanna	Familie; Freundschaft/Liebe; Schuld & Versöhnung; Ruanda/Bürgerkrieg

Über die Pflichtlektüren zu zeitgeschichtlichen Themen hinaus erfreuen sich insbesondere Texte zur deutsch-deutschen Geschichte in der oberen Sekundarstufe I besonderer Beliebtheit, wie ein Blick in die meistverkauften Deutschbücher und Unterrichtsmaterialien zeigt. Titel wie *Lilly unter den Linden* (A. Voorhoeve), *Der Klassenfeind + ich* (B. Bollwahn) oder *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* (T. Brussig) können hier beispielhaft genannt werden. Dieser Wertschätzung mag die Intention zugrunde liegen, den nach 1989 geborenen Jugendlichen einen Eindruck vom (Alltags-)Leben in einem geteilten Deutschland zu vermitteln. Handlungsleitend ist dabei häufig eine zumindest erhoffte, oft erwartete Verknüpfung mit dem Geschichtsunterricht zu fächerverbindendem Arbeiten – eine Überlegung, die der Autor aus eigener Anschauung durch die Arbeit mit Schulbuchverlagen kennt.³

Historisches Erzählen wird häufig gerade in der prüfungsrelevant-sensiblen Endphase der Sekundarstufe I Gegenstand der literarischen Auseinandersetzung jugendlicher. Der zeitgeschichtliche (Jugend-)roman rückt damit ganz besonders in den Blick der Literaturdidaktik. Den Chancen und Herausforderungen in der Beschäftigung mit

3 Zur Problematik der Funktionalisierung von Lektüren, vgl. schon Karlheinz Fingerhut, 1976, Über das In-Gebrauch-Nehmen historischer Literatur in der Schule. Anmerkungen zu historischem und kritischem Verstehen als Lernzielen der ideologiekritischen Literaturdidaktik, in: Kritik und Didaktik literarischen Verstehens, hg. von Otfried Hoppe, Kronberg: Scriptor, S. 207-266; allgemeiner im Überblick zur Debatte um pädagogisch-erzieherische Intentionen von Literaturdidaktik bspw. rund um das Bremer Kollektiv, vgl. Elisabeth K. Paefgen, 1996, Schreiben und Lesen: ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen: Westdt. Verlag, S. 100ff.

einem solchen Text soll im vorliegenden Beitrag am Beispiel des Jugendromans *Weggesperrt* von Grit Poppe nachgegangen werden. Diese Lektüre war als Ganzschrift für die Realschulabschlussprüfung im Fach Deutsch 2011 in Baden-Württemberg verbindlich vorgegeben.

2 Weggesperrt

2.1 Inhalt und Autorin

Weggesperrt von Grit Poppe, erschienen im Dressler-Verlag, ist ein Roman über Gewalt, Unrecht und Willkür in den ›Jugenderziehungsanstalten‹ der Deutschen Demokratischen Republik.

Der Roman erzählt die Geschichte der 14-jährigen Anja, die unvermittelt von der Stasi verhaftet und in einen Jugendwerkhof verbracht wird, nachdem ihre Mutter einen Ausreiseantrag aus der DDR gestellt hatte und damit zur ›Staatsfeindin‹ wurde. In den Jugendwerkhöfen, Einrichtungen der ›Jugendhilfe‹ zur ›Umerziehung‹ unangepasster Kinder und Jugendlicher im Sinne des vorherrschenden sozialistischen Systems, herrscht Willkür und Gewalt. Ziel ist die völlige Unterwerfung: diszipliniert wird mit Zwang, Drill, Isolation bis hin zur Dunkelhaft und (oft kollektiven) Strafen. Neben den Übergriffen der Erzieher wird so ein System der gegenseitigen Kontrolle und Spitzelei etabliert. Diese neue Realität trifft Anja schon im ›Durchgangenheim‹, ihrer ersten Station auf dem Weg in einen Jugendwerkhof, völlig unvorbereitet und mit Wucht. Ohnmächtig erduldet sie die ersten Tage, die perfide Kaltherzigkeit der Erzieher und das scharfe Regiment der Insassen untereinander, welches kaum eine Schwäche zulässt. Zwangsarbeit, Normerfüllung, Sanktionen, Verlust von Identität und Intimsphäre... die Vierzehnjährige findet sich in einem staatlich organisierten System der Unterwerfung wieder. Unterstützung und Halt findet sie bei Gonzo, einer Mitgefangenen, die eben einen verzweiferten Ausbruchversuch überlebt hat und sich nun ihrer annimmt. Und sie findet Hoffnung in ihren aufkeimenden Gefühlen für Tom, einen ebenfalls inhaftierten Jungen, der ihr mit seinem unangepassten Freiheitsstreben und seiner Zuversicht Mut macht. Mit Anjas Wechsel vom D-Heim in den Jugendwerkhof verschlimmert sich die Lage. »Hier zu leben war ein ewiges Versteckspiel, nur dass es keinen Busch mehr gab, sondern nur das eigene Gesicht, hinter dem man sein Ich verbergen musste«.⁴ Anja gelingt die Flucht zu ihren Verwandten, der Schwester ihrer Mutter. Während die Tante und vor allem ihr Onkel – eigene Nachteile befürchtend – ihre Auslieferung erwägen, findet sie in ihrem Cousin Kilian einen Freund, der sie mit Lyrik in Berührung bringt: »[...] Poesie kann dich retten, kann deine Seele retten. [...] Und Gedichte haben einen Vorteil. [...] Du kannst sie überallhin mitnehmen, egal wo du bist«. (S. 134) Mit seinem Weihnachtsgeschenk, einer Feldpostausgabe mit Rilke-Gedichten, gibt Kilian ihr unwissentlich das Rüstzeug für die kommenden schweren Tage mit auf den Weg. Nach ihrer Ergreifung findet Anja im Einzelarrest Trost in Texten wie dem *Panther* und

4 Grit Poppe, 2009, *Weggesperrt*. Hamburg: Cecilie Dressler Verlag, S. 108. Im Folgenden erfolgen die Verweise zu diesem Text im Fließtext unter Angabe der Seitenzahl.

Auszug des verlorenen Sohnes. Sie passt sich nun im Heimalltag äußerlich gleichmütig an, nutzt die Literatur auch im verpflichtenden Deutschunterricht als Rückzugsort, als Überlebensstrategie. Nach einem psychischen Übergriff seitens einer Erzieherin verliert Anja die Kontrolle – und wird daraufhin in den gefürchteten ›Geschlossenen Jugendwerkhof Torgau‹ überstellt. Die Disziplinareinrichtung gleicht einem Hochsicherheitsgefängnis, die Behandlung der ›Insassen‹ ist unmenschlich: Entzug der Identität (»Das Wort *Ich* existiert hier nicht.« (S. 180)) sowie der Privatheit (»Jetzt war sie vollkommen entkleidet. Entblößt vor Leuten, die wie es aussah, ihre Feinde waren, die Sie demütigten [...].« (S. 182)), Entwürdigung und Entindividualisierung (Desinfektion, Rasur der Haare, gemeinschaftliche Toilettengänge), Isolation, körperliche Nötigung und Zwangsarbeit. Anja überlebt durch Anpassung und innere Emigration auch mit Hilfe der Lyrik, der *Panther* wird ihr imaginärer Begleiter und Beschützer. (S. 244ff.) Gonzo und Tom, inzwischen auch in Torgau, sind ihre einzig verbliebenen Bezugspersonen, zu denen Kontakt allerdings streng unterbunden wird. Nach einem Unfall nutzt Anja die Gelegenheit, flieht aus dem Krankenhaus und taucht in Leipzig bei einer alleinstehenden Frau unter. Wenig später, im Frühherbst 1989, trifft sie bei einer jugendlichen Protestgruppe Tom wieder, der sich politisch engagiert: »Wir müssen was tun für die, die immer noch *dort* sind, und zwar jetzt!« (S. 295) Nach anfänglicher Sorge und Angst schließt Anja sich den Bürgerrechtlern an und beteiligt sich an den Demonstrationen in Leipzig. Dort kommt es zum glücklichen Wiedersehen mit ihrer Mutter, die sie schon lange verzweifelt sucht. Der Roman endet offen mit den Gedanken Toms, welche stellvertretend die Hoffnung vieler in diesen Tagen zusammenfassen: »Es wird alles anders werden.« (S. 320)

Im Verlauf ihrer Leidensgeschichte begegnet Anja unterschiedlichen Wegbegleitern, die sich grob in drei **Figurengruppen** aufteilen lassen: Die Linientreuen, die Mitläufer und die Menschlichen.

Eine wichtige Rolle in diesem System der Unterdrückung spielen die sogenannten ›Erzieher‹, besser die ›Vollzugsbeamten‹. Diese treten in *Weggesperrt* meist als linientreue und nicht hinterfragende Staatsdiener auf, die von der Notwendigkeit ihrer Aufgabe zur ›Erziehung‹ der Jugendlichen überzeugt zu Zwangsmaßnahmen greifen, welche bisweilen auch mit unterschwelliger Freude dem eigenen Machtgefühl dienen. Mit Frau Wieland im Durchgangsheim setzt Grit Poppe den kaltherzig-systemtreuen Erzieherinnen zwar einen Alternativenwurf entgegen, letztlich ordnet aber auch diese ihre Empathie und das Mitgefühl mit dem Schicksal der Jugendlichen ihrer Verpflichtung unter und verstärkt damit nur das Gefühl der Machtlosigkeit im Angesicht des staatlichen Übergriffs.

Mitläufer bilden eine ganz spezielle Gruppe in totalitären Systemen. In diesem Roman tragen sie das Regime stumm mit, stabilisieren es so und stellen darüber hinaus angesichts ihrer unklaren Haltung oft eine besondere Gefahr für Andersdenkende dar. Onkel Olaf und Tante Simone, bei denen Anja nach der Flucht Schutz sucht, sind Vertreter der Angepassten, wobei Simone sogar eher gleichgültig wirkt. Der Bedacht auf eigenen Vorteil oder zumindest das Vermeiden von Nachteilen macht die Mitläufer zu Mittätern, zu Handlangern des Systems, zu Verrätern an ihren Mitmenschen – hier an ihrer Nichte Anja. Eine besondere Form des Mitläufertums zeigt sich unter den Jugendlichen in den Heimen: Überwachung, Spitzelei und Denunziantentum zum Zwecke der

Erwirkung eigener Vorteile als Strategie der Anpassung an die herrschenden Machtverhältnisse.

Diesen beiden systemstabilisierenden Gruppen stehen die Menschlichen, die Recht-schaffenden gegenüber. Sie setzen der Willkür und Gewalt die Empathie und Humanität entgegen. Oft sind es auf den ersten Blick schwach wirkende Figuren wie die suizidgefährdete Mitgefangene Gonzo oder der lyrikverliebte Cousin Kilian, die in der Dunkelheit Hoffnung geben. Oft sind es deren kleinen Gesten, die Anja Halt und Stütze sind, die sie durchhalten lassen – allen Widerständen zum Trotz. Sie stehen für die einfachen Menschen, deren Vertrauen auf Werte und deren Beharrlichkeit dem System entgehen, die es schließlich zu Fall bringen.

2.2 Literaturwissenschaftliche Aspekte

Die **Autorin** schreibt als Zeitzeugin, die – in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen – selbst die Wende miterlebt und den Wandel engagiert in einer Bürgerrechtsbewegung begleitet hat. Für *Weggesperrt* wurde sie mehrfach ausgezeichnet, unter anderem mit dem »Gustav-Heinemann-Friedenspreis für Kinder- und Jugendliteratur«⁵. Mit diesem werden Jugendromane gewürdigt, die »[...] vermitteln, wie seelische und körperliche Gewalt entstehen und wie sie sich in der Realität auswirken, [die] gewaltlose Formen der Konfliktlösung aufzeigen und unterstützen«⁶, so die Jugendministerin Ute Schäfer.

Weitere historische Erzähltexte der Autorin rund um die deutsch-deutsche Geschichte sind *Abgehauen* (Dressler-Verlag 2012), mit dem Poppe an die Ereignisse von *Weggesperrt* und das Schicksal von Gonzo anknüpft, sowie *Schuld* (Dressler-Verlag 2014) und *Angstfresser* (Mitteldeutscher Verlag 2020).

Als thematisch verwandte Texte für den Schuleinsatz weist das Online-Fachportal des Landesbildungsservers Baden-Württemberg »Louis Sachar, Löcher (Boot Camp als Erziehungslager für straffällig gewordene Jugendliche) und [...] Morton Rhue, Die Welle (Mechanismen eines totalitären Systems als Experiment für eine Schulklasse)«⁷ aus.

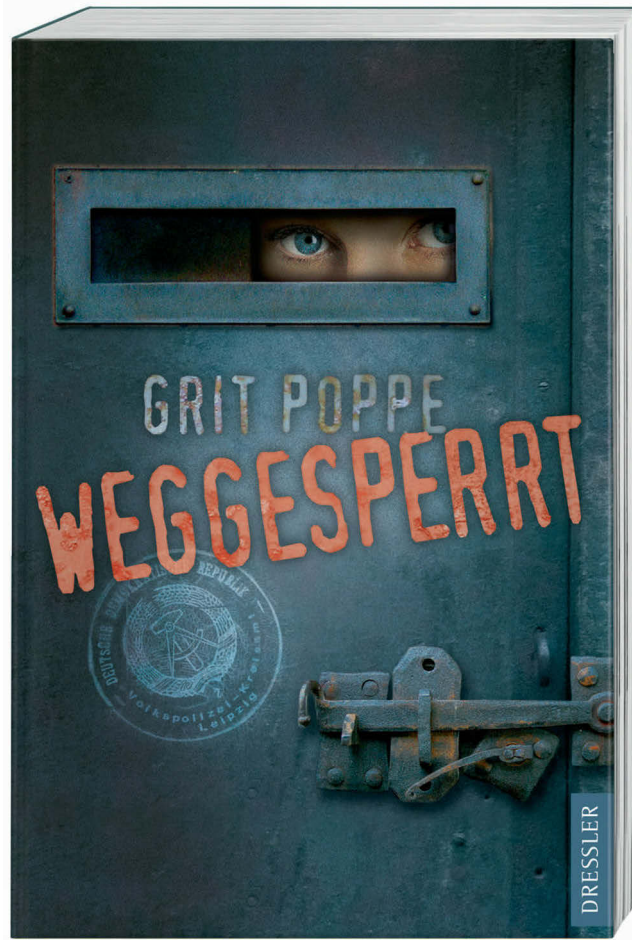
Der Jugendroman ist in Umfang, Sprache und Inhalt für die Zielgruppe angemessen. Er umfasst 320 Seiten in leserfreundlichem (Buch-)satzspiegel, die in 3 Teile gegliedert sind: »Sonst wohin« beschreibt die Ausgangssituation in Berlin, die Erlebnisse im Durchgangsheim, die Überstellung in den Jugendwerkhof »Burg«, Anjas Flucht und ihre Rückführung (29 Kapitel). Der 2. Teil, »Dort« überschrieben, thematisiert die Zustände im »Geschlossenen Jugendwerkhof Torgau« (16 Kapitel). Schließlich werden in »Draußen« die Ereignisse in Leipzig im Herbst 1989 erzählt (8 Kapitel). Es schließen sich Nachbemerken der Autorin, eine »Kurze Chronik der Friedlichen Revolution in der DDR 1989/90« (S. 324ff.) sowie ein »Glossar« mit für Jugendliche eventuell unbekannten Begriffen aus der Lebenswelt der DDR (S. 327ff.) und eine Danksagung an.

5 <https://www.oetinger.de/person/grit-poppe> (22.12.2020).

6 <https://jugendhilfeportal.de/artikel/gustav-heinemann-friedenspreis-fuer-kinder-und-jugendbuecher-geht-an-grit-poppe> (12.07.2022).

7 <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/prosa/jugendbuch-mittelstufe/poppe> (22.12.2020).

Abbildung 1: Buchcover – Eine massive Stahltür mit Sehschlitze, aus dem jugendliche, blaue Augen den Leser oder die Leserin tiefgründig und eindrücklich anstarren. Quer über die Gefängnistür prangt der stempelartige gedruckte Titel »Weggesperrt«, darunter das Siegel der Deutschen Demokratischen Republik. – Die Gestaltung unterstützt die bedrückende Grundstimmung des Textes.



Weggesperrt wird linear erzählt, was dem Text den Charakter einer Dokumentation verleiht. Der sprachliche Gestus ist zwar emotional, dennoch erlaubt der auktoriale Erzählstil eine gewisse Distanzierung: Es wird eher berichtet als beschrieben, was den fiktiven Text authentisch und objektiv erscheinen lässt. Erzählt wird aus der Perspektive der 14-jährigen Anja, so erlebt der Leser oder die Leserin aus ihrer Innensicht die Ereignisse quasi unvermittelt, Sinneseindrücke werden direkt wiedergegeben. Diese Erzählform verstärkt die Identifikation mit der Protagonistin. Gerade in den oft beklemmend unsicheren Passagen des Romans wirken Anjas beschränkte Sicht und das

Nicht-Wissen um die sie umgebenden Vorgänge als Verstärker der Emotionen, als Resonanzraum für das Mit-Erleben durch den Leser. Dieses erzählerische Stilmittel steht in einem gewissen Spannungsverhältnis zur Faktualität des Textes: Die Frage nach der Zuverlässigkeit des Erzählens historischer Zusammenhänge aus der Perspektive einer individuellen Erzählperspektive soll grundsätzlich im Zusammenhang mit dem zeitgeschichtlichen Roman beleuchtet werden.

2.3 Einordnung als historischer Roman

Als ›historischen Roman‹ definiert Rainer Schönhaar einen »Romantypus, der histor. authent. Gestalten u. Vorfälle behandelt oder doch in histor. beglaubigter Umgebung spielt und auf einem bestimmten Geschichtsbild beruht«⁸. Mit Eggert lässt sich ergänzen, dass »geschichtliche Personen, Ereignisse und Lebensverhältnisse narrativ in fiktionalen Konstruktionen dargestellt werden«⁹.

Weggesperrt lässt sich dieser epischen Sonderform zuordnen und ist als fiktionaler Jugendroman mit historisch nicht belegten Figuren in dem Genre doch eher eine Ausnahmeerscheinung. Steinz und Weinmann¹⁰ erkennen in der zeitgeschichtlichen KJL nach 1945 zunächst weitgehend autobiografisch angelegte Texte. Noch um die Jahrtausendwende verortet Pleticha geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur eher im Bereich der Sachbücher und Sacherzählungen.¹¹ Mit der Situierung in der (Vor-)Wendezeit der deutsch-deutschen Geschichte lässt sich Grit Poppes Text genauer unter die ›Zeitgeschichtliche KJL‹ einordnen, die Malte Dahrendorf folgendermaßen beschreibt:

In der Bundesrepublik während der 60er Jahre aufgekommener Terminus für diejenige – vor allem erzählende – Kinder- und Jugendliteratur, deren Geschichten entweder vor konkretem zeitgeschichtlichen Hintergrund spielen, aber so, dass das ›Gespielte‹ ohne diesen Hintergrund so nicht möglich wäre [...], oder Zeitgeschichte ausdrücklich thematisieren, so dass Figuren und Handlungen mehr oder weniger zum Vorwand werden können. Mit Zeitgeschichte ist die jüngste oder jüngere Geschichte gemeint, eine Vergangenheit, in deren unmittelbarer Auswirkung wir heute noch leben, zum Beispiel: Drittes Reich und seine Vorgeschichte, Zweiter Weltkrieg, Ost-West-Spannungen [...].¹²

8 Rainer Schönhaar, 1990, Historischer Roman, in: Metzler Literatur Lexikon. Begriffe und Definitionen, 2. überarb. Aufl. hg. von Günther und Irmgard Schweikle, Stuttgart: Metzler, S. 201.

9 Hartmut Eggert, 2000, Historischer Roman, in: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Bd. 2, Berlin/New York: de Gruyter, S. 55.

10 Jörg Steinz und Andrea Weinmann, 2000, Die Kinder- und Jugendliteratur der Bundesrepublik nach 1945, in: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Gattungen – Grundlagen, 2. korr. Aufl. hg. von Günter Lange, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 126.

11 Heinrich Pleticha, 2000, Geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur, in: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Gattungen – Grundlagen, 2. korr. Aufl. hg. von Günter Lange, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 457.

12 Malte Dahrendorf, 1997, Das zeitgeschichtliche Jugendbuch zum Thema Faschismus/Nationalsozialismus: Überlegungen zum gesellschaftlichen Stellenwert, zur Eigenart und zur Didaktik, in:

Ohne den Hintergrund der menschenverachtenden DDR-Diktatur ist das ›Gespielte‹ nicht denkbar, Anja und ihre fiktiven Erlebnisse werden zum Vorwand und zur Rechtfertigung für Poppe, über das selbst Erlebte zu berichten, es zu thematisieren. Dabei bedient sie sich historiografischer Bezüge: Der Handlungsraum DDR, die politischen Strukturen um die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED) und das Ministerium für Volksbildung unter Leitung der Ministerin Margot Honecker, Institutionen wie die Durchgangsheime, offene und geschlossene Jugendwerkhöfe und nicht zuletzt das gesellschaftliche Klima werden von der früheren DDR-Bürgerin detailliert geschildert. Poppe stützt sich, neben eigenen Erfahrungen, auf Zeitzeugenberichte und Gespräche mit Mitarbeitern von Erinnerungs- und Begegnungsstätten. (S. 332) Ein Teil dieser Dokumente ergänzt in einem Anhang die erweiterte Ausgabe des Textes für den Schuleinsatz. Bei allem Bemühen um realhistorische Genauigkeit bedient die Autorin mit ihrem Thema ›DDR und Wende‹ doch auch ein deutsches Masternarrativ: durch solche »kontextualisierende Erzählungen, die systemprägend wirken können und über die jeweiligen Bereiche hinausgehend öffentliche Dominanz erlangen«, werden nach Gansel »Erinnerungsbilder an jene Generationen weitergegeben, die die realen Ereignisse nicht mehr bewusst erlebt haben«¹³.

Mit dem historiografischen Erzählen verbindet Poppe ein klares Ziel, das sie in den Nachbemerkenungen formuliert: »Dieses Buch stützt sich in erster Linie auf Berichte von Zeitzeugen und soll dazu beitragen, dass nicht vergessen wird, was *dort* geschah« (S. 323). Damit formuliert sie einen Anspruch, welcher häufig mit zeitgeschichtlicher Kinder- und Jugendliteratur verbunden wird und der diese Lektüren für Schulkontexte, zumal in der Sekundarstufe I, besonders interessant erscheinen lässt. *Weggesperrt* verfolgt – schon der paratextuellen Markierung zufolge – eine pädagogische Absicht, es handelt sich folglich, nach der Definition von Ewers¹⁴, im Grundsatz um intentionale, positiv sanktionierte Jugendliteratur, die spezifisch für diese Zielgruppe verfasst wurde. Dabei gilt aber, was Brendel-Perpina/Tatzel exemplarisch den historischen Romanen von Boyne unterstellen, auch für Poppes Texte: Sie sind »trotz kindlicher Erzählinstanzen [...] keineswegs rein intentionale Kinderliteratur, sondern verlangen einen/n über

Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule, hg. von Bernhard Rank und Cornelia Rosebrock, Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 205.

- 13 Carsten Gansel, 2019, Erinnerungsgemeinschaften im Streit um Vergangenes und Gegenwärtiges – Wende und Wiedervereinigung im Blick von Literatur, Kunst, Medien und Wissenschaft nach 1989. Workshop an der Universität Calgary, in: https://www.carsten-gansel.de/wp-content/uploads/2019/09/F_Workshop.pdf (07.01.2021), S. 2; vgl. auch: Carsten Gansel, 2011, Aufstörung und Denormalisierung als Prinzip? Zu aktuellen Entwicklungen zwischen KJL und Allgemeinliteratur, in: Zwischen didaktischem Auftrag und grenzüberschreitender Aufstörung? Zu aktuellen Entwicklungen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Heidelberg: Winter, S. 31.
- 14 Hans-Heino Ewers, 2000, Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Ein Beitrag zu ihrer Definition und zur Terminologie ihrer wissenschaftlichen Beschreibung, in: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Gattungen – Grundlagen, 2. korr. Aufl. hg. von Günter Lange, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 3ff.

den Kenntnis- und Bewusstseinsstand des kindlichen Protagonisten hinausgehende/n Leser oder Leserin«¹⁵.

Diese vertiefte Auseinandersetzung wird durch eine Orientierung an realen, für die Rezipientinnen und Rezipienten wiedererkennbaren (Lebens-)Situationen begünstigt. So ist *Weggesperrt* ein realistischer Jugendroman¹⁶, der »die Welt ohne idealistische oder phantastische Überhöhung zeigen möchte«¹⁷. Dabei sollte den Lesenden klar sein, dass realistisches Erzählen auch in zeitgeschichtlichen Texten keine mimetische Abbildung der Welt ist. »Vielmehr versteht man Realismus bzw. realistisches Erzählen als einen historisch variablen Bedeutungseffekt, der daraus entsteht, dass ein literarischer Text der jeweiligen Realitätsauffassung des Publikums entspricht und diese zugleich mitbestimmt«¹⁸, wie schon in Bezug auf die Erinnerungsbilder nach Gansel kritisch erläutert (vgl. oben). *Weggesperrt* zeichnet sich als realistischer Jugendroman durch Elemente realistischer Erzählverfahren aus. So wird die auktoriale Erzählinstanz zu Gunsten subjektiver Erzählverfahren zurückgenommen, der Anteil an Figurenrede ist ausgeprägt, die Innenwelt Anjas von zentraler Bedeutung, was dem strukturell eher berichtenden Text, zum Beispiel durch innere Monologe, ein hohes Maß an Subjektivität verleiht. Dabei ist die Protagonistin komplex dargestellt, ein weitgehend offener Schluss lässt manchen Konflikt ungelöst.¹⁹ Auf stofflich-thematischer Ebene findet sich die Darstellung (wieder-)erkennbarer politischer Verhältnisse mit der Intention, die Leserinnen und Leser »in die Lage zu versetzen, die gesellschaftlichen und sozialen Verhältnisse [...] auf kritische Weise zu reflektieren«²⁰. Das Potenzial, das Brendel-Perpina/Tatzel zeitgeschichtlichen Texten beispielsweise zu »Flucht und Migration« attestieren, lässt sich unter diesem Aspekt auch auf *Weggesperrt*, die Geschichte einer entwurzelten 14-jährigen im Überlebenskampf mit unsicherer Zukunft, übertragen:

[Die] literarischen Darstellungsweisen [dieser Romane] können jungen Leser*innen dabei Informationen und Erkenntnisse vermitteln und zu politisch reflektiertem Denken anregen. Als Geschichten über Kinder und Jugendliche, die aufgrund politischer Ereignisse [...] von ihrer Welt jugendlicher Normalität abgetrennt und (ohne Schutz von Erwachsenen) einer Welt der brutalen Abnormalität ausgesetzt werden, ist ihnen das Prinzip Aufstörung [vgl. dazu Gansel 2011, S. 32] inhärent.²¹

15 Ina Brendel-Perpina und Sebastian Tatzel, 2018, Gegenwart und Zeitgeschichte, in: Attraktive Lestoffe (nicht nur) für Jungen. Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur, hg. von Christine Garbe u.a., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 163.

16 Kritisch zur Einordnung zeitgeschichtlicher Texte unter die realistische KJL: Franz-Josef Payrhuber, 2012, Moderne realistische Jugendliteratur, in: Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch, 2. korrig. u. erw. Aufl. hg. von Günter Lange, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 114.

17 Ebd., S. 106.

18 Gina Weinkauff und Gabriele von Glasenapp, 2018, Kinder- und Jugendliteratur, 3. akt. u. erw. Aufl. Paderborn: Schöningh, S. 75.

19 Vgl. ebd., 88ff.

20 Ebd., S. 84.

21 Brendel-Perpina und Tatzel, Gegenwart und Zeitgeschichte [Anm. 15], S. 165.

Solche »Aufstörungen«²² oder »Leerstellen für eine produktive Auseinandersetzung«²³ können gerade auch zeitgeschichtliche Texte im schulischen Einsatz besonders interessant und ertragreich machen. Diesem Potenzial soll im Folgenden nachgegangen werden.

3 Didaktische Überlegungen

3.1 Zum didaktischen Potenzial von (historischen) Jugendromanen

Jugendromane können in schulischen Kontexten sowohl **allgemeinpädagogische** als auch **fachspezifische** Aufgaben übernehmen.

Sie unterstützen den *allgemeinen Auftrag der schulischen Bildung*. Diese »zielt auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben«²⁴. Anhand ausgewählter Lektüren lernen die Schülerinnen und Schüler »Texte verstehen, ihnen weiterführende, sachgerechte Informationen [zu] entnehmen [...] und vor allem interessiert und verständig [zu] lesen und auch Kreativität [zu] entfalten«²⁵, was die KMK als wichtigen Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben beschreibt. Konkret im Kompetenzbereich »Literarische Texte verstehen und nutzen« gilt es beispielsweise, »Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit herzustellen«²⁶. Darüber hinaus bieten gerade die (zeit-)geschichtlichen Jugendromane »weiterführende Ansätze für fächerübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten«²⁷, zum Beispiel mit dem Geschichts- oder Gemeinschaftskundeunterricht.

Im gemeinsamen Bildungsplan für die Sekundarstufe I in Baden-Württemberg ist diesem Gedanken durch so genannte »Leitperspektiven« Rechnung getragen. »Ziel des »Leitfadens Demokratiebildung« ist es, Lehrerinnen und Lehrern aller Fächer und Schularten von der Grundschule bis hin zur Sekundarstufe II eine verlässliche Orientierung für den demokratiebezogenen Kompetenzerwerb in Schule und Unterricht zu bieten.«²⁸ Hintergrund dieses Konzeptes ist die Beobachtung, dass »Kinder und Ju-

22 Vgl. Gansel, Aufstörung und Denormalisierung als Prinzip? [Anm. 13]; auch: Carsten Gansel und Pawel Zimniak, 2011, Kinder- und Jugendliteratur und Grenzüberschreitungen. Vorbemerkungen, in: Zwischen didaktischem Auftrag und grenzüberschreitender Aufstörung? Zu aktuellen Entwicklungen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Heidelberg: Winter. S. 9-12.

23 Vgl. Wolfgang Iser, 1994, Die Appellstruktur der Texte, in: Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis, 4. Aufl. hg. von Rainer Warning, München: Wilhelm-Verlag, S. 234ff.

24 Kultusministerkonferenz (Hg.), 2003, Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10), in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Bildungsstandards-Mittleren-SA.pdf (12.07.2022), S. 3.

25 Kultusministerkonferenz (Hg.), 2003, Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (12.07.2022), S. 6.

26 Ebd., S. 14.

27 Ebd., S. 6.

28 <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP> (17.01.2021).

gendliche längst nicht in allen Familien [...] Impulse für die Auseinandersetzung mit aktuellen politischen oder historischen Themen und Fragestellungen erhalten«²⁹. Zeitgeschichtlich relevante Texte wie *Weggesperrt* können hier im Deutschunterricht vielfältige Anlässe bieten.

Mit Jugendromanen verbindet man, neben den allgemeinpädagogischen und fächerübergreifenden Aufgaben, natürlich auch *fachspezifische Ziele*. So leisten sie im Handlungsfeld Literatur einen wichtigen Beitrag zu Individuation, Sozialisation und Enkulturation³⁰: Individuelle Bedeutsamkeit erlangt ein Text wie *Weggesperrt* für Jugendliche, weil er unterschiedliche Lesemotivationen anspricht (Eskapismus, Regression, Empathie, Katharsis...) und über die Vermittlung von Faktenwissen oder Probehandeln einen wichtigen Beitrag für die Ich-Entwicklung und das Fremdverstehen leistet. Soziale Bedeutsamkeit entsteht durch gemeinsamen Dialog über den Text in der Familie oder eben auch mit Mitschülern und -schülerinnen im Klassenzimmer. Der Austausch über Poppes Text ist in besonderem Maße dazu geeignet, den Aufbau und das Aushandeln von Werturteilen in der Gruppe zu initiieren. Darüber hinaus hat Literatur allgemein und gerade ein zeitgeschichtlicher Roman wie *Weggesperrt* im Besonderen eine kulturelle Bedeutsamkeit: »Stärker als die Geschichtsschreibung, die ebenfalls Teil des kulturellen Gedächtnisses ist, arbeitet Literatur an Einstellungen und Haltungen, die eine Gemeinschaft gegenüber ihrer Vergangenheit einnimmt.«³¹ Für den unterrichtlichen Umgang mit (zeitgeschichtlichen) Romanen liegt darin die Chance der inhaltlich-thematischen Öffnung im Sinne eines erziehenden Unterrichts³², andererseits besteht aber, wie eingangs erwähnt, die Gefahr einer Funktionalisierung von Lektüren. Auch bleibt ein gewisses Unbehagen, ob und inwiefern über diese Texte Erinnerungsbilder vermittelt werden können, welche die realen Erlebnisse der Menschen von damals abbilden und für Nachgeborene erlebbar machen.

Für den Umgang mit der Jugendlektüre *Weggesperrt* lassen sich weitere fachwissenschaftliche Ziele aus den 11 Aspekten literarischen Lernens nach Kaspar H. Spinner³³ ableiten: Die *lebendige Vorstellungsbildung* wird durch die subjektive Erzählweise unterstützt. Dabei lassen sich »subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen«, weil die jugendlichen Leser sich persönlich in der 14-jährigen Protagonistin angesprochen fühlen. Das so Erfahrene regt zur Auseinandersetzung mit den genau geschilderten Erlebnissen, den detailliert dargestellten Ereignissen an. Besonders interessant für eine politische Bildung zur »Demokratiefähigkeit« (s.o.), ist dabei, wenn die *Perspektiven der literarischen Figuren nachvollzogen* werden: Aus dem Zusammenspiel

29 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.), 2019, Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule, in: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E-924621671/lsw/Bildungsplaene/LeitfadenDemokratiebildung/BP2016_BW_ALLG_LFDB_20190712.pdf (17.01.2021), S. 8.

30 Ulf Abraham und Matthias Kepser, 2009, Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung, 3. neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt, S. 13ff.

31 Ebd., S. 17.

32 Jörg Ramseger, 1977, Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell, München: Juventa, S. 24f.

33 Kaspar H. Spinner, 2006, Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch 200, S. 6-16.

zwischen inneren Motiven und äußerer Handlung können die Beweggründe der Linientreuen, der Mitläufer und der Menschlichen erschlossen und bewertet werden. Dabei ist es gerade bei zeitgeschichtlichen Romanen notwendig, mit *Fiktionalität bewusst umzugehen*, ist deren Verhältnis von Fiktionalität und Faktualität doch – wie bereits dargestellt – nicht unproblematisch. Für die sprachliche Analyse bieten bei *Weggesperrt symbolische Ausdrucksweisen* sowie die leitmotivisch eingesetzten Gedichte wie *Der Panther* oder *Der Auszug des verlorenen Sohnes* besonderes Potenzial.

Jugendromane sollen im Deutschunterricht auch ihren Beitrag zur Leseförderung leisten. Verfahren der Leseanimation³⁴ setzen vor allem auf motivierende Themen und Inhalte. Hier lohnt ein Blick auf die Lesepräferenzen der Schülerinnen und Schüler. Nach Garbe³⁵ unterscheidet sich das Leseverhalten der Mädchen und Jungen maßgeblich in den Dimensionen Lesequantität und -intensität, Lesefreude oder -neigung sowie Lesestoffe und -weisen. Leserinnen favorisieren prosoziale Inhalte und lesen auch gern »Problembücher«, Jungen hingegen suchen in Lektüren vor allen Dingen Spannung und Abenteuer.³⁶ Zeitgeschichtliche Jugendromane machen nun beiden, Schülerinnen wie Schülern, ein interessantes Angebot:

Dass realistisch-problemorientierte Lektüren v.a. eine Domäne weiblicher Lesepräferenzen sind, schließt nicht aus, mit den beim Lesen von Sprengstoffliteratur³⁷ erlebten Extremsituationen und Imaginationen des Bedrohlichen auch männlichen Leseinteressen entgegenzukommen, denn diese Lektüren werden »in der Lesemotivation und Lekturedynamik gespeist von lustgewährenden Wunschbefriedigungen, vor allem der Angstlust, dem Spiel mit der Gefährdung« (Eggert 1997, S. 46). [...] Gesellschaftskritik im zeitgeschichtlichen oder im gegenwartsorientierten Erzählkontext bietet somit das, was männliche Jugendliche anspricht und zum Lesen auffordert: echten literarischen Sprengstoff.³⁸

Darüber hinaus versprechen diese Texte für die literarische Rezeption Gratifikationen wie einen »intimen Lesemodus [und die] Partizipation als Teilnahme an der öffentlichen Kommunikation«³⁹. So kommen sie den Lesepräferenzen der Mädchen ebenso

34 Grundlegend: Bettina Hurrelmann, 1994, Leseförderung, in: Praxis Deutsch 127, S. 17-26.

35 Christine Garbe, 2003, Mädchen lesen ander(e)s, in: JuLit 2/03, S. 16.

36 Vgl. Anita Schilcher, 2003, Was machen die Jungs? Geschlechterdifferenzierender Deutschunterricht nach PISA, in: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA, hg. v. Ulf Abraham, Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 361-380; Anita Schilcher und Maria Hallitzky, 2004, Was wollen die Mädchen, was wollen die Jungs – und was wollen wir? Zu Inhalt und Methodik eines geschlechterdifferenzierenden Literaturunterrichts, in: Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur, hg. v. Annette Kliever und Anita Schilcher, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 113-136.

37 Mit diesem Begriff verbinden Brendel-Perpina/Tatzel Texte mit einer »Ausrichtung auf das Potenzial der gesellschaftskritischen Störung im Hinblick auf Gegenwart und Zeitgeschichte« (Brendel-Perpina/Tatzel, Gegenwart und Zeitgeschichte [Anm. 24], S. 158).

38 Brendel-Perpina und Tatzel, Gegenwart und Zeitgeschichte [Anm. 15], S. 158f.

39 Werner Graf, 2007, Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die Literarische Sozialisation, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 142.

wie denen der Jungen entgegen, welche außerdem die faktualen (Sachtext-)Anteile der zeitgeschichtlichen Jugendromane schätzen dürften.⁴⁰

Zeitgeschichtliche Jugendromane können also einen wichtigen Beitrag zu allgemeinpädagogischen und fachlichen Zielen leisten. Dafür müssen sie allerdings für die Zielgruppe »geeignet« sein, die Passung »Text-Leser« muss stimmen. Dahrendorf und Zimmermann formulieren hierzu Entscheidungskriterien zur Auswahl von Lektüren für den Deutschunterricht: Der Text muss für die Lesenden verständlich sein, der Schwierigkeitsgrad an die Möglichkeiten der Jugendlichen angepasst gewählt werden, um sie zu erreichen. Dabei sollte die Lektüre genug Leseanreize bieten, um spannend oder interessant zu wirken. Identifikationsmöglichkeiten initiieren literarische Lernprozesse. Der Bezug zur Lebenspraxis stellt sicher, dass sich Schülerinnen und Schüler einbringen können. Wünschenswert ist weiterhin, dass der Text einen Beitrag zur Aufklärung leistet und somit Denkanstöße bietet.⁴¹ *Weggesperrt* ist unter Berücksichtigung dieser Kriterien eine Lektüre, die sich besonders für den Einsatz in der höheren Sekundarstufe I eignet. Diesem modernen, realistischen, zeitgeschichtlichen Jugendroman liegt ein besonderes didaktisches Potenzial inne, er vermag in besonderer Weise

[...] Informationen, Überzeugungen und Werte zu vermitteln, aber eben nicht in pädagogisch-funktionalisiertem Sinne des direkten Transportes einer gesellschaftskritischen (moralischen) Botschaft, sondern im ästhetischen Modus der Ambivalenz und Mehrdimensionalität, der den/die Leser*in zum Probandieren, Ausdeuten und Reflektieren einlädt.⁴²

Der Blick auf eine Auswahl vorliegender Unterrichtsmaterialien zeigt, dass diese Chancen und Möglichkeiten unterschiedlich aufgegriffen und genutzt werden.

3.2 Didaktisches Material zu »Weggesperrt«

Die Eignung von *Weggesperrt* für den schulischen Einsatz zeigt sich neben der Nutzung als Prüfungslektüre auch in einem breiten Angebot an didaktischen Materialien. Diese liegen in verschiedenen Formaten vor und haben auch unterschiedliche Ausrichtungen. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick geleistet werden:

Der Oetinger Taschenbuch-Verlag bietet auf seiner Homepage im Download-Bereich für Lehrerinnen und Lehrer kostenlose »**Materialien für den Unterricht**«⁴³ zu *Weggesperrt* an, die von der Gymnasiallehrerin Sabine Wittmann erstellt wurden. Es handelt sich dabei nach Karla Müller am ehesten um »Materialien für offenen Unterricht«⁴⁴,

40 Garbe, Mädchen lesen ander(e)s [Anm. 35], S. 17.

41 Vgl. Valentin Merkelbach, 1998, Zur Didaktik epischer Langformen, in: Romane im Unterricht. Lektürevorschläge für die Sekundarstufe I, hg. von Valentin Merkelbach, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 11.

42 Brendel-Perpina/Tatzel, Gegenwart und Zeitgeschichte [Anm. 15], S. 171.

43 Sabine Wittmann, 2011, Materialien für den Unterricht. Grit Poppe: Weggesperrt. in: <https://www.oetinger.de/buch/weggesperrt/9783841580023> (12.07.2022).

44 Karla Müller, 2010, Das Lesebuch und andere printbasierte Lehr- und Lernmittel für den Lese- und Literaturunterricht, in: Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsfor-

die durch Pflicht- und Wahlaufgaben dem Portfoliogedanken verpflichtet, selbstständiges Lernen für Schülerinnen und Schüler der achten bis zehnten Jahrgangsstufe ermöglichen sollen. Als didaktische Schwerpunkte sind ausgewiesen: »Textverständnis, Textproduktion, Identifikation mit den Hauptpersonen, Kenntnisse zum Geschlossenen Jugendwerkhof Torgau und der Jugendfürsorge in der ehemaligen DDR, eigenverantwortliches Lernen mit der Portfolio-Methode.«⁴⁵

Ganz ähnlich wird in den »**Unterrichtsmaterialien zu den Prüfungsthemen**« des Verlages Krapp & Gutknecht verfahren, die von Cornelia Zenner, Günther Gutknecht und Günter Krapp, erfahrenen Realschullehrkräften, konzipiert wurden. Dieses Angebot gliedert sich in ein Lehrerheft und ein Schülerheft. Das Material für Lehrkräfte bietet neben einer kommentierten Inhaltsangabe auch Analysen zu Handlung, Figuren und einzelnen Themengebieten. Ein Infoteil zu Fiktionalität und Faktualität rundet die Sammlung ab. Es handelt sich also nicht nur um ein »Lösungsheft«, sondern darüber hinaus um ergänzendes Begleitmaterial mit Bezug zum Schülerheft aber auch zur Vertiefung der Thematik. Im Mittelpunkt stehen dabei vor allem zeitgeschichtliche und gesellschaftspolitische Fragen. Das Schülerheft ist zunächst einmal als »Lesebegleitheft« oder »Lektürebegleiter«⁴⁶ konzipiert, das Hauptaugenmerk liegt dabei auf einer sukzessiven Erarbeitung der Prüfungslektüre. Die Schülerinnen und Schüler werden linear anhand von 27 Arbeitsblättern durch die Kapitel des Buches geführt. Wie im Lehrerheft schließt ein Infoteil das Material ab, hier mit Fokus auf unterschiedliche Schreibanlässe zur Vorbereitung auf Prüfungsaufgaben und einer inhaltlichen Einordnung in den historischen Kontext (Ministerium für Staatssicherheit in der DDR, Rechtsstaat DDR?, die Jugendhilfe – eine staatliche Organisation, Erziehung – sozialistische Persönlichkeit, »das Wunder von Leipzig« – der 9. Oktober 1989, der »geschlossene Jugendwerkhof Torgau«).

Eine ganz andere Zielsetzung wird beim »**Deutschbuch. Arbeitsheft 6**«⁴⁷ verfolgt, es handelt sich um das Begleitmaterial zum »Deutschbuch 6. Differenzierende Ausgabe. Baden-Württemberg«⁴⁸. Das Arbeitsheft bildet die Struktur der novellierten Abschlussprüfung in der Sekundarstufe I auf Basis des Bildungsplans 2016 ab, bei der u. a. ein Pflichtteil zur »Lektüre« gefordert wird. Das Kapitel »Pflichtteil A2«⁴⁹ führt die Abschluss Schülerinnen und -schüler daher anhand von *Weggesperrt* beispielhaft in übliche Schreibaufgaben ein: einen persönlichen Brief schreiben, einen Dialog schreiben, einen

schung, hg. v. Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 265.

45 Wittmann, Materialien für den Unterricht [Anm. 43], S. 1.

46 Müller, Das Lesebuch und andere printbasierte Lehr- und Lernmittel für den Lese- und Literaturunterricht [Anm. 44], S. 267.

47 Christa Becker-Binder und Dorothea Fogt, 2020, Deutschbuch 6, Arbeitsheft für Realschulen in Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe zum Bildungsplan 2016, Berlin: Cornelsen.

48 Christa Becker-Binder und Christian Weißenburger, 2019, Deutschbuch 6, Sprach- und Lesebuch für Realschulen in Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe zum Bildungsplan 2016. Berlin: Cornelsen.

49 Christian Weißenburger, 2020, Pflichtteil A2: Lektüre, in: Deutschbuch 6, Arbeitsheft für Realschulen in Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe zum Bildungsplan 2016, hg. v. Christa Becker-Binder und Dorothea Fogt, Berlin: Cornelsen, S. 24-35.

inneren Monolog schreiben. Die unterrichtliche Erarbeitung der Ganzschrift wird dabei nicht vorausgesetzt, vom Text sind wenige ausgewählte Auszüge abgedruckt, Moderationstexte in Kursivschrift stellen einen inhaltlichen Zusammenhang her. Der Fokus liegt auf eindrücklichen Situationen, die eine Perspektivübernahme ermöglichen und so produktive Schreibansätze initiieren. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit historisch-gesellschaftlichen Fragestellungen wird hier kaum verfolgt, der zeitgeschichtliche Bezug erfolgt anhand von ergänzenden Informationstexten. Einzelne Aufgaben regen zwar einen Vergleich der historischen Fakten mit den Textauszügen an, Ziel ist dabei aber vor allem, ein vertieftes Verständnis für die Protagonistin zu erlangen, um eine Perspektivübernahme mit Blick auf die zu übenden Schreibaufgaben zu erleichtern. Damit orientiert sich das Arbeitsheft konsequent an den Anforderungen der schriftlichen Prüfung zum mittleren Bildungsabschluss nach Klasse 10.

Eher ungewöhnlich ist das didaktische Material, welches man auf dem **Fachportal des Landesbildungsservers** Baden-Württemberg zu *Weggesperrt* findet. Diese »**Unterrichtsbausteine**«, so die Bezeichnung auf der Homepage, »[...] stellen keine in sich geschlossene Unterrichtseinheit dar, sondern bieten einzelne Aspekte, die in die eigene Unterrichtsplanung eingebaut werden können«⁵⁰. Konkret handelt es sich um Leitfragen, Anweisungen und eher schlichte Aufgaben wie W-Fragen, die in fortlaufend durchnummerierter Form dargeboten werden. Organisiert wird dabei nach Handlungsorten, die sich an der linearen Handlungsstruktur des Textes orientieren: Durchgangslager, Burg I, Flucht, Burg II, Torgau, Leipzig. Die Aufgaben sind eher additiv aneinandergefügt, ein übergeordnetes Konzept lässt sich nicht erkennen, ein fachlich fundierter Kompetenzaufbau ist so kaum zu leisten. Es handelt sich eher um einen Fragensteinbruch, ergänzt um wenige verlinkte Primärtexte wie die im Text genannte Lyrik. Eine Linksammlung schließt die Homepage ab: Dort werden wenige Verknüpfungen beispielsweise zur Autorin oder geschichtlichen Orten und Ereignissen geboten, die eher beliebig sowohl auf die »Bundeszentrale für politische Bildung« verweisen wie auf eher unbekannte Wikis.

Betrachtet man abschließend das didaktische Potenzial von historischen Jugendromanen und vergleicht man die Umsetzungen in den hier vorgestellten didaktischen Materialien zu *Weggesperrt* so bleibt ein eher ernüchterndes Fazit. Der Text von Grit Poppe bietet als zeitgeschichtlicher Jugendroman – wie dargestellt – durchaus Chancen, allgemeinpädagogische Aufgaben und fachspezifische Ziele zu verfolgen. Die Möglichkeiten werden in den vorgestellten didaktischen Materialien aber nicht konsequent genutzt, die Gründe sind maßgeblich in den beschränkten Schwerpunktsetzungen zu suchen: Die »*Materialien für den Unterricht*« von Oetinger fühlen sich im Wesentlichen der Portfolio-Methode verpflichtet und unterwerfen die Texterarbeitung diesem Primat. Das »*Deutschbuch. Arbeitsheft 6*« von Cornelsen lenkt seinen Fokus konsequent auf die Prüfungsformate zum produktiven Umgang mit Texten, funktionalisiert und verkürzt den Jugendroman hierzu um ganz wesentliche Aspekte. Die »*Unterrichtsbausteine*« aus dem Fachportal des Landesbildungsservers sind eher eine versatzstückartige, lose Sammlung von Arbeitsaufträgen, keine geschlossene Unterrichtseinheit mit klaren

50 <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/prosa/jugendbuch-mittelstufe/poppe> (22.12.2020).

Zielen. Am ehesten werden die ›*Unterrichtsmaterialien zu den Prüfungsthemen*‹ von Krapp & Gutknecht den Anforderungen an einen adäquaten Umgang mit historischen oder zeitgeschichtlichen Texten im (Deutsch-)unterricht gerecht: Hier wird historisches Erzählen zwar auch eher auf inhaltlich-thematischer als auf sprachlich-narrativer Ebene beleuchtet und untersucht, die hier angeleitete Auseinandersetzung mit dem Text führt die Schülerinnen und Schüler aber am ehesten in Fragen zur Demokratiebildung. Darüber hinaus werden fachspezifische Ziele unterstützt: Ein Beitrag zur ›Sozialisation‹ erfolgt durch das textbasierte Aushandeln von Werturteilen in der Gruppe, ›Literarisches Lernen‹ wird gefördert anhand vielfältiger Aufgaben zur Perspektivübernahme sowie zur Vorstellungsbildung und letztlich unterstützt ein abwechslungsreicher Umgang mit der Lektüre ›Leseförderung über Leseanimation‹. So kann historisches Erzählen am Beispiel eines interessanten zeitgeschichtlichen Jugendromans zur deutsch-deutschen Geschichte zum Ausgangspunkt für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Literatur im Deutschunterricht werden.