Margit Riedel
München

„Sie heißt jetzt Lotte“: (Über)Leben zu Zeiten des Holocaust – der Kurzspielfilm im Deutschunterricht

Abstract: In the view of the complexity of the theme of ‘Holocaust’, it is a great challenge to deal with it in the Teaching of German. A Short Film, just like a Short Story, has a great potential to present this theme due to its short duration, compact form, open end and its capacity to initiate diverse discussions. This will be demonstrated in this article with the help of the Short Film „Sie heißt jetzt Lotte“ by Annekathrin Wetzel. This 3 D-film (2014), combines aesthetic aspects with educational purpose in a very profound manner. The 17min. fictional film is inspired by the fate of Charlotte Knobloch, former President of Central Council of Jews in Germany, who was saved from the deportation by a simple German housemaid. Hence, the film reveals the theme of Holocaust in a very authentic, emotional and rather optimistic way. As far as the Teaching of German as the First or Second Language (or even as a Foreign Language) is concerned, this short film has a great didactic value, since it enables an insight into the decisions made by the protagonists in a situation of a dilemma in those dark times and since it is characterized by simplicity of language.
Keywords: the Holocaust, film formation, film aesthetics, authenticity, commemorative culture, directress and author, Annekathrin Wetzel, Common European Framework of R eference in Visual Literacy.

1. Zum Medium (Kurz-)Film

> Film has the power to influence the way we see and understand the world. It can manipulate, reflect and lead us to experience a wide range of emotions. [1]
> (Ein Film besitzt die Macht, unsere Weltsicht zu beeinflussen. Er kann manipulieren, zur Reflexion anregen und uns zu vielen unterschiedlichen emotionalen Erfahrungen veranlassen).

Das Zitat stammt aus dem aktuellen Konzept eines Forschungsprojekts zur Förderung der „FilmEducation“ in Europa. Demnach ist Film weniger als Abbild der Wirklichkeit anzusehen, denn als Möglichkeit, die gesellschaftliche Realität nicht nur intellektuell, sondern

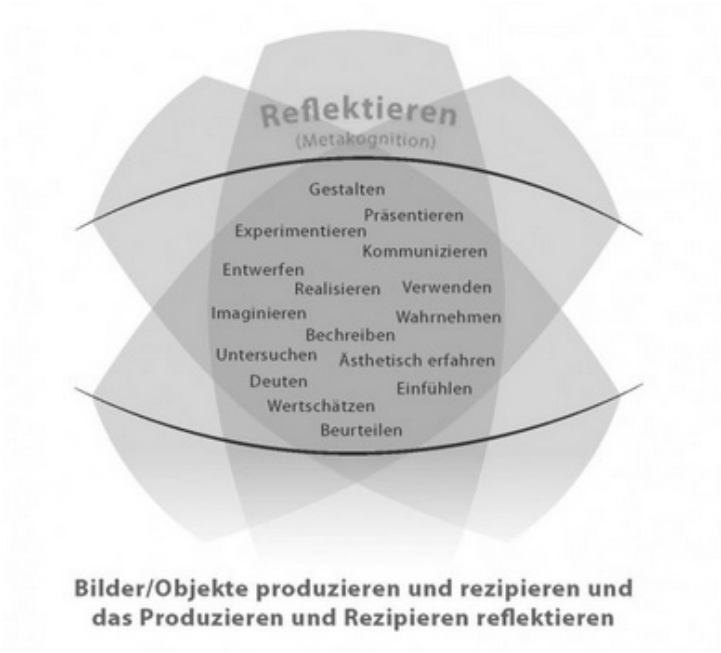
[1] http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/%20bfi-a-framework-for-film-education-brochure-2015-06-12.pdf, S. 8 [28.05.2017].

BDD-A27756 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:03:50 UTC)

auch emotional wahrzunehmen, zu verstehen und mit zu gestalten – warum sonst sollten heute Lernende (in einem ganz anderen historischen Kontext) einen Film über den Holocaust ansehen?

Das nachfolgende Kompetenzstrukturmodell ist

> […] das Herzstück des „Europäischen Referenzrahmens für Visual Literacy". Es betont einerseits das Verhältnis von Kenntnissen/Wissen (knowledge), Fähigkeiten/ Fertigkeiten (skills) und Haltungen (attitudes). Darüber hinaus zeigt es das Verhältnis von Selbst-, Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz auf. Zentralstes Moment des Modells ist jedoch die Darstellung der fachspezifischen Kompetenzen mit der Rahmung durch Metakognition.[2]



http://envil.eu/strukturmodell/ (2016)

Dieser Referenzrahmen für ‚Visual Literacy' wird von Fachdidaktikern, Lehrplanentwicklern, Lehrerausbildnern und Wissenschaftlern aus verschiedenen europäischen Ländern entwickelt und soll dazu dienen, die Teilkompetenzen der 'Visual Literacy' verbalisierbar und umsetzbar zu machen.

[2] http://envil.eu/strukturmodell/ Envil 2016, S. 1 – [28.05.2017].

BDD-A27756 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:03:50 UTC)

Der Begriff „Visual Literacy“ wird natürlich nicht ausschließlich von der Deutschdidaktik verwendet, jedoch hat Klaus H. Kiefer in einem Sammelband zur „Wissensgenese an Schulen – Beiträge einer Bilddidaktik“ (Kiefer 2007: 81 – 88) schon vor 10 Jahren die Bedeutung des „iconic turn“ für den Deutschunterricht verdeutlicht. Klar ist, dass ähnlich der „Reading Literacy“ bzw. Lesekompetenz[3] für einige Teilkompetenzen Niveaubeschreibungen formuliert werden können (z. B. für „Beschreiben“). Bei anderen Kategorien jedoch „ist eine Festlegung von Niveaus nicht möglich, da sich z.B. Einfühlen, Wahrnehmen oder Wertschätzen einer brauchbaren und aussagekräftigen Niveaudifferenzierung entziehen.“[4] Im Zusammenhang mit dem Film sind jedoch genau diese nicht operationalisierbaren Teilkompetenzen wie Einfühlen und Imaginieren interessant und sollen im Folgenden thematisiert werden.

Der Deutschdidaktiker Ulf Abraham (2009) möchte in seinem Standardwerk zum Film im Deutschunterricht „Visual Literacy“ als Äquivalent zur „Reading Literacy“ im Deutschunterricht verankert wissen (vgl. Abraham 2009: 68 – 73). In einem Basisartikel der Zeitschrift **Praxis Deutsch** postuliert er weiterhin, dass Kurzfilme zur Entwicklung dieser „Visual Literacy“ besonders geeignet seien, da „transkulturell“ (Abraham 2013: 9), was sie auch besonders attraktiv für den Deutschunterricht mit heterogenen Gruppen macht. Es gebe meist eine (nachvollziehbare) Handlung, „aber in der Regel einen offenen Schluss wie bei der s*hort story*“ *(*Abraham 2016: 6) Diese Eigenschaften verleiten auf der Handlungsebene förmlich zu Filmgesprächen oder textproduktiven Verfahren darüber, wie es weitergehen könnte. Abraham konstatiert ferner, dass Kurzfilme nicht selten die Sprachanteile deutlich reduzieren bzw. eine einfache Sprache verwenden, um auf internationalen Festivals Preise gewinnen zu können (vgl. Abraham 2013: 9).

Die genannten Charakteristika machen den Kurzfilm generell und – wie noch zu zeigen ist – das von mir gewählte Beispiel v.a. auch für die Arbeit mit DaZ- oder DaF-Lernenden interessant.

2. Die Auseinandersetzung mit dem Holocaust

> Nicht schon wieder! Ich kann es nicht mehr hören. Ist nicht schon alles gesagt? […] Führt die mediale Endlosschleife nicht zu einer Übersättigung, zu einem Überdruss? (Roth 2015)

[3]Vgl. dazu das Mehrebenenmodell von Rosebrock/ Nix 2012.
[4]http://envil.eu/beispiele-fuer-skalen-zu-den-teilkompetenzen/ [letzter Abruf 1.6. 2017].

BDD-A27756 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:03:50 UTC)

Diese Fragen stellt Harald Roth in seinem Vorwort als Herausgeber eines Buchs mit dem Titel **Was hat der Holocaust mit mir zu tun? – 35 Antworten** (2015), um aber gleich danach darauf hinzuweisen, dass „Kritiker, die über ein mediales Überangebot räsonieren," übersähen, dass es für junge Leute immer eine Erstbegegnung gebe (Roth 2015: 10). Man könne nur Themen ad acta legen, die man erklären und begreifen kann. „Nun aber handelt es sich bei dem Thema ‚Holocaust' um eine für die meisten Menschen unbegreifliche Materie. Und Unverstandenes bleibt lebendig [...]" (Roth 2015: 15).

Die 35 Antworten stammen u.a. von der Erinnerungsforscherin Aleida Assmann, der Journalistin Inge Deutschkron, dem Journalisten Heribert Prantl, der Literaturnobelpreisträgerin Herta Müller, den Autorinnen Lena Gorelik und Anja Tuckermann, dem Autor Ingo Schulze, dem ehemaligen Münchner Oberbürgermeister Hans-Jochen Vogel, dem ehemaligen Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker und dem Filmemacher Michael Verhoeven. Auch Max Mannheimer, der im September 2016 verstorben ist, nachdem er jahrzehntelang als Zeitzeuge versucht hat, jungen Leuten an Schulen das Thema nahezubringen, darf nicht unerwähnt bleiben.

Dass das Thema – zumindest in Deutschland – nicht ad acta gelegt werden darf, betont auch die Kultusministerkonferenz in den „Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule" (KMK 11.12.2014). Es geht also nicht darum, ob, sondern w i e das Erinnern an den Holocaust zu gestalten ist (siehe auch Ballis 2012: 12). Die zu reflektierenden Werte sind „keine Werte, die Heranwachsenden 'vermittelt' werden können, sondern es kann und sollte jene Urteilskraft sein, die sie befähigt zu durchschauen, *welche Funktion die Bezugnahme auf Werte in den Auseinandersetzungen um die Rechtfertigung oder Kritik strittiger Sachverhalte unter den jeweiligen Bedingungen ihrer Realisierung erfüllt*"(Heid 2013: 253). Auch Martina Thiele meint, es werde in den „Kontroversen über den Holocaust im Film" nicht mehr über das Ereignis als solches, sondern über eine adäquate Darstellung des Holocaust debattiert (Thiele 2007: 25).

Von Saul Friedländer wurde darauf hingewiesen, dass „in aller systematischen Erforschung des Holocaust ein Stück potentieller Revisionismus steckt. Wer dokumentieren möchte, zählt nach, vergleicht, bezweifelt und benutzt unwillkürlich die Sprache der Täter" (Friedländer zit. nach Thiele 2007: 26). Dieser Gefahr entgeht der von Christian Albrecht

BDD-A27756 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:03:50 UTC)

in einem Heft der Zeitschrift **Praxis Deutsch**[5] vorgestellte, oscarprämierte Kurzfilm **Spielzeugland** (2007) von Jochen Alexander Freydank, in dem es um ein Einzelschicksal geht.

In diesem Film wird dem jungen Heinrich eine Notlüge seiner Mutter (fast) zum Verhängnis, da er sich ungeachtet des Verbots von ihr entschließt, der befreundeten Familie Silberstein zu folgen, in der Annahme, sie führen ins „Spielzeugland". Tatsächlich aber werden sie deportiert.

Anders als Annekathrin Wetzels Film erfordert **Spielzeugland** jedoch aufgrund seiner achronologischen Erzählweise eine höhere Filmkompetenz als der von mir im Folgenden vorgestellte Kurzfilm. Zudem bietet **Spielzeugland** jungen Leuten keine direkten Identifikationsfiguren – die befreundeten Kinder Heinrich und David sind zu jung, die Eltern zu alt als Projektionsflächen für Jugendliche und junge Erwachsene, die zum ersten Mal mit dem Thema Holocaust konfrontiert werden.

Quantität spielt auch bei **Sie heißt jetzt Lotte** keine Rolle, und man kann den ganzen Film eher als Illustration des Bibelspruchs: „Was du dem Geringsten meiner Brüder getan hast, das hast du mir getan" (Matthäus 25,40) ansehen oder als Veranschaulichung eines ähnlichen Sinnspruchs aus dem Talmud: „Wer nur ein einziges Leben rettet, rettet die ganze Welt". Dieser Spruch ist auch in den Ring eingraviert, den Oskar Schindler als Geschenk von jüdischen Überlebenden bekam. Aus Zahngold gemacht, war der Ring am 8. Mai 1945 das Einzige, was sie besaßen, um Schindler zu danken.

Wetzel zaubert für heutige Jugendliche starkes Identifikations-potential auf die Leinwand und – anders als es beispielsweise der monumentale Film **Schindlers Liste** von Stephen Spielberg aus dem Jahr 1993 tat – zeigt, was auch auf unspektakuläre Weise von einzelnen Personen getan wurde bzw. werden kann, um ein Menschenleben zu retten. Hierbei ließ sie sich vom Schicksal Charlotte Knoblochs inspirieren, die im Juli 2016 mit über 80 Jahren erneut zur Vorsitzenden der israelitischen Kultusgemeinde in München gewählt wurde.

3. Zum Film *Sie heißt jetzt Lotte*

> Es geht um eine allmähliche Verankerung des kulturellen Gedächtnisses in den jungen Menschen der „vierten Generation". Im Unterschied zu historischen Kenntnissen ist Erinnerung immer personal, entsteht in der Reflexion, erfordert Standpunkte. (Rezension Czuma)

[5]Albrecht, Christian (2013): „Gegen die Zeit – Diskontinuität und Emotionalität im Kurzfilm Spielzeugland". In: **Praxis Deutsch** 237/ 2013, 42 - 47.

BDD-A27756 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:03:50 UTC)

Catrin Corell versucht in ihrem Buch **Der Holocaust als Herausforderung für den Film** (2009) eine Typologisierung von fiktionalen Holocaust-Filmen und erläutert 5 Gruppen ausführlich anhand von Beispielen:

> 1. Umerziehung durch Greuelfilme mit Schockästhetik,
> 2. „Sprechende" Erinnerungsorte und Zeitzeugen,
> 3. Intensives Miterleben durch Identifikation – Authentizitätseindruck durch realistische Inszenierung,
> 4. Komisch verkehrte Welt,
> 5. Rückkehr an den Ort des Schreckens. (Corell 2009: 15)

Nach dieser Einteilung ist der Film **Sie heißt jetzt Lotte** der 3. Kategorie („Intensives Miterleben durch Identifikation – Authentizitätseindruck durch realistische Inszenierung") zuzuordnen, bietet er doch jungen Erwachsenen nicht nur die Möglichkeit, das Schicksal der Protagonisten mitzuerleben, sondern er unterstreicht durch die neu eingeführte Technik der dreidimensionalen Aufbereitung den beschriebenen „Authentizitätseindruck".

Ballis nennt den Begriff der „Authentizität" ein wichtiges Kriterium für die Auseinandersetzung mit dem Holocaust. „All this not only serves as evidence of what happened in the past, but also helps to establish a tangible connection between the past and present" (Ballis 2012: 13).[6]

3.1 Zum Inhalt des Kurzfilms *Sie heißt jetzt Lotte*

> Maria und Lea sind Anfang 20, schön, begabt und unzertrennliche Freundinnen. Lea glänzt in der Rolle der „Julia" am Prinzregententheater und wird als Publikumsliebling gefeiert. Während Maria als Dienstmädchen vom Land von einer Schauspielkarriere nur träumen kann. Bis Hitler an die Macht kommt und Lea entlassen wird, weil sie Jüdin ist. Die Rolle der Julia soll ab jetzt Maria spielen. Doch tapfer unterstützt Lea ihre Freundin trotz der Demütigungen weiter. Endlich hat auch Marias Verehrer Hans eine Arbeit als Polizist gefunden und kann Maria heiraten. Er nutzt die neue politische Lage unter Hitlers Führung, um Karriere zu machen, tritt der NSDAP bei und steigt bald zum SS-Sturmbannführer auf. Trotz mehrfacher Drohung von Hans schreiben sich die beiden Freundinnen weiter heimlich Briefe. Als im November 1942 Hans die erste Deportation der Münchner Juden leitet, verbietet er Maria endgültig den Kontakt zu Lea. Doch Maria hält es

[6]Eigene Übersetzung: All das dient nicht nur dazu zu belegen, was in der Vergangenheit passiert ist, sondern es hilft auch, eine tragfähige Verbindung zu schaffen zwischen Vergangenheit und Gegenwart.

BDD-A27756 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:03:50 UTC)

> nicht mehr aus und geht zu ihr, um sie zu warnen. Von diesem Besuch kommt sie nicht allein nach Hause [...]. (Aus dem Zusatzmaterial von Matthias-Film)

3.2 Didaktisch-methodische Überlegungen zur Arbeit mit dem Film im Deutschunterricht

Zur Filmanalyse im Deutschunterricht gibt es seit Anfang der 1990er Jahre zahllose fachdidaktische Hinweise (z. B. Abraham/ Beisbart 1993, Gast 1993), jedoch wird gerade in Zusammenhang mit der Holocaust-Education darauf hingewiesen, dass es besonders wichtig sei, aktivierende Methoden anzuwenden.

> Die Bedeutung von Eigenaktivität und Selbstentscheidungsmöglichkeiten von SchülerInnen werden in allen Lehrerdiskussionen betont [...]. Damit korrespondiert die Berücksichtigung der Schülerinteressen sowie eine damit zusammenhängende Zurücknahme direktiver Lehrweisen.[7]

Folglich werden „monologische, belehrende und moralisierende Unterrichtsmethoden nahezu einstimmig abgelehnt."[8] Dem kommen Vorschläge für einen handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterricht entgegen, die u.a. Abraham in seinem Buch zu **Filme im Deutschunterricht** für die Filmarbeit systematisiert. Er schlägt 9 verschiedene Verfahren vor, von denen einige im Material von Matthias-Film für Mittel- bzw. Oberstufe aufbereitet werden.

1. **Filmgespräche führen**
2. **Schreiben zu Filmen:** Textproduktive Verfahren bieten sich hier besonders an, da sowohl das Führen eines Tagebuchs als auch das Schreiben von Briefen (die teilweise nicht abgeschickt werden) handlungslogisch sinnvoll sind. Ob die Schüler und Schülerinnen auch aus der Perspektive von Hans aus dem Krieg an Maria schreiben, sollte ihnen überlassen werden.

Die Aufgabenstellung („Was könnte Maria gedacht haben, als sie – mit Lotte auf dem Arm – dem Gestapomitarbeiter unten an der Treppe begegnet?). Halte die Situation in Form eines Tagebucheintrags fest.") ist auch innerhalb der Fiktion tragfähig. Natürlich kann Maria mit niemandem über ihre Dilemmata sprechen, muss aber die Erlebnisse irgendwie verar-

[7]http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1791-187087_FRA_HOLOCAUST_EDUCATION_MAIN_REPORT_DE.pdf, S. 59 [28.5.2017].
[8]http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1791-187087_FRA_HOLOCAUST_EDUCATION_MAIN_REPORT_DE.pdf, S. 60 [28.5.2017].

BDD-A27756 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:03:50 UTC)

beiten. Die Frage wäre nur, ob ein Tagebuch angesichts des Verbots von Hans nicht zu verräterisch wäre. Auch das Erfinden einer Vorgeschichte oder das Weitererzählen der Filmhandlung bieten sich in unserem Beispiel an (siehe Aufgabe 5 aus dem Material von Matthias-Film: „Wie verläuft Marias Geschichte, nachdem sie Hans verlassen hat? Überlege dir einen realistischen Fortgang der Geschichte für die Monate und die Jahre bis Kriegsende 1945“ AB2/ 4.)

Wie zu Beginn des Aufsatzes angedeutet, bieten sich derartige textproduktive Aufgabenstellungen bei einem Kurzfilm mit offenem Ende nahezu immer an. Selbstverständlich kann die Füllung dieser Leerstelle auch in Form eines Drehbuchs zur Vorbereitung eines Rollenspiels oder der Fortsetzung des Films geschehen.

3. **Szenische Verfahren**
   Das schon bei Abraham (2013) angedeutete Rolleninterview („Character Interview“) ist aus meiner Sicht besonders geeignet, da es die dilemmatischen Situationen reflektierbar macht (vgl. unten) und es den Aktanten ermöglicht, sich hinter den Figuren zu verstecken. Nie muss ein Schüler oder eine Schülerin von ICH sprechen, kann aber auch problematische Überlegungen im Schutz der Rolle aussprechen.
4. **Arbeit mit Filmplakat und Trailern**
5. **Arbeit mit Standbildern**
   Abraham versteht unter Standbildern bezogen auf den Film die Arbeit mit „Screenshots“ bzw. „Filmstills“.



BDD-A27756 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:03:50 UTC)

Ein schönes Beispiel für eine Detailaufnahme ist das obige Standbild (Hans in schwarzen Stiefeln) als Symbol für Gewalt und autoritäre Regimes. Den Lernenden könnte ein ähnliches Bild aus den **Tributen von Panem** in Erinnerung sein.

Für den Erstkontakt mit dem Thema könnte alternativ der Blick der Lernenden auch auf das SS-Zeichen am Revers von Hans gelenkt werden, kurz bevor er sich entschließt zu schießen.

6. **Arbeit mit ausgewählten Sequenzen (Clips)**
   Die Sequenzanalyse gehört zum Standardrepertoire der Filmanalyse. Je nach Schwerpunkt ließen sich etliche Beispiele aus dem Kurzfilm herausgreifen.
7. **Arbeit mit Bonus-Material**
8. **Arbeit mit der Mehrsprachigkeit: Untertitel und Synchronfassungen**
9. **Arbeit mit literarischen Vorlagen, Filmbüchern und Drehbüchern**

4. Besonders bewährte Methoden

4.1 Schwerpunkt: Historischer Kontext

In diesem speziellen Fall fordert die Untertitelung wichtiger Einstellungen mit historisch bedeutsamen Daten geradezu dazu auf, mit den Lernenden diese Daten anzusprechen, bevor es zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung kommt. Die Chronologie der Ereignisse lässt sich so recht einfach rekonstruieren. Die Lernenden erstellen einen Zeitstrahl und recherchieren in Eigenarbeit die entsprechenden Daten (vgl. die Bildunterschriften in den folgenden Einstellungen: München 1932; München 1933; 9. Nov. 1938; November 1938; Juli 1939; Oktober 1939, der Zweite Weltkrieg hat begonnen; München 7. November 1941).

4.2 Schwerpunkt: Biographischer Kontext

Der biographische Zugang über den Vergleich des Schicksals von Lotte mit dem von Charlotte Knobloch wird im Material von Matthias-Film sowohl für die Mittel- als auch für die Oberstufe vorgeschlagen. Meiner Erfahrung nach hat er sich bewährt und stößt besonders bei Jungen auf Interesse, denen es häufig darum geht, inwieweit das Schicksal authentisch ist.

BDD-A27756 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:03:50 UTC)

4.3 Schwerpunkt: Moralisch-ästhetische Bildung durch Simulation von Dilemma-Situationen

Rolleninterviews kommen als Technik der Szenischen Interpretation nach Ingo Scheller (2008, 68 –69) im Literaturunterricht zum Einsatz. Manche Didaktiker sehen darin eine Unterform des sog. handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, andere würden die Szenische Interpretation als eigene Konzeption des Umgangs mit Literatur bezeichnen (siehe z. B. Hochstadt u.a. 2013).

Die Lernenden versetzen sich in eine der drei Hauptfiguren und überlegen sich eine Vorgeschichte und eine Weiterführung des Lebenslaufs. Dieser wird mit all den Entscheidungen und Dilemmata in einem Interview kontextualisiert. Ein besonders gelungenes Beispiel zu Hans soll hier vorgestellt werden. Die Studierenden stellten sich Rücken an Rücken und wurden in einem 360-Grad-Shot während des Interviews gefilmt.



Aus dem Off kommt die Frage: „Wie heißt du?“
Darauf antworten beide Aktanten: „Hans“.
„Wie alt bist du?“ „29.“
Danach werden die Fragen von beiden in unterschiedlicher Art und Weise beantwortet, was die Dilemmata der Figur deutlich werden lässt.
„Warum bist du zur SS gegangen?“
Hans 1: „Na ja, meine Frau wollte das so ...“
Hans 2: „Als guter deutscher Bürger gehört es sich, zur SS zu gehen ...“

BDD-A27756 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:03:50 UTC)

Nicht nur einmal wird in diesem Kurzfilm eine Situation vor Augen geführt, die nicht anders als dilemmatisch zu nennen ist. Ich möchte exemplarisch jeweils drei pro Filmfigur herausgreifen:

Maria

1. Die Entscheidung Marias, die Rolle der Julia im Theaterstück zu übernehmen (die zunächst von Lea gespielt wurde), fällt, ohne dass der Zuschauer dies mitbekommt. Sie versichert zunächst, dass sie Lea in der Rolle viel besser findet und dass sie niemals zustimmen würde.
2. Die Entscheidung, Lea weiterhin zu schreiben, obwohl Hans ihr das verbietet, lässt sich ohne Gefährdung ihres oder seines Lebens (zumindest bis zu dem Zeitpunkt, als Lea deportiert wird) fällen.
3. Die Entscheidung, Leas Kind als ihr eigenes auszugeben, ist die weitreichendste, die ihre Ehe und ihre gesamte Existenz betrifft. Diese Entscheidung macht Maria zu einer Heldin im wahren Sinn (anders als wir es im Zusammenhang mit dem Ausspruch von Hans „Deine Julia war heroisch“ annehmen). Sie entscheidet sich für die Freundschaft und für die Menschlichkeit.

Lea

1. Die Entscheidung, nicht ins Ausland zu gehen, „solange es noch Zeit ist“, wie ihr Maria rät, ist für heutige Lernende als Dilemma sehr gut nachvollziehbar. Da vorher in keiner Weise abschätzbar war, wie sich die Situation unter dem NS-Regime weiterentwickeln wird, würden sich auch heute nur wenige dafür entscheiden, ins unbekannte Exil aufzubrechen und alles zurückzulassen. Haben wir aus dieser historischen Situation gelernt? Wären wir bereit, die Ungewissheit auf uns zu nehmen? Lässt sich diese Situation mit einer heutigen vergleichen?
2. Die Entscheidung, Maria um Hilfe zu bitten, wohl wissend, dass Hans bei der SS ist und sie damit auf sehr dünnem Eis operiert, fällt Lea nicht leicht. Sie sieht allerdings keinen anderen Weg für sich und ihr Kind, als sie erfährt, dass ihr eigener Mann Aron ins KZ gebracht wurde und ihr selbst die Deportation nach Milbertshofen droht.
3. Die Entscheidung, ihrer besten Freundin Maria, als sie sich verabschiedet, ihr Kind mitzugeben, um zumindest diesem das Überleben zu sichern, ist das weitreichendste Dilemma und hat ebenfalls etwas Heroisches.

BDD-A27756 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:03:50 UTC)

Hans

1. Die Entscheidung, Marias Freundschaft zu Lea zu akzeptieren, scheint sich zunächst noch auf einer persönlichen Ebene abzuspielen. Hans ist vielleicht ein wenig eifersüchtig auf die Freundschaft der beiden, und die Tatsache, dass er die Freundinnen bei der Premiere von „Romeo und Julia" auseinanderreißen kann, scheint ihm diesbezüglich gelegen zu kommen.
2. Die Entscheidung, Lea abzuweisen, fällt Hans sicher nicht ganz leicht. Allerdings entscheidet er hier zunächst für sich und Maria, um sich und seine Frau zu schützen. Auch die Tatsache, dass er offenbar weiß, was mit Lea bzw. den Juden geschieht, kann seine Entscheidung, für die Nazis und die SS zu arbeiten, nicht verhindern.
3. Die letzte Entscheidung von Hans, auf Maria und das Kind zu schießen, ist dann doch eine gegen die Menschlichkeit und für den Versuch, Probleme mit Gewalt zu lösen. Gleichzeitig zeigt sie seine Ohnmacht gegenüber den Vorgaben der Nazis. Da diese Schlusssequenz etwas Unwirkliches hat und bei geschlossenen Augen wie eine ganz kurze Tagtraumepisode wirkt (eigentlich kann Maria gar nicht mit Lotte an Hans vorbei, bevor er schießt), wird klar, dass Gewalt nie eine realistische Lösung ist.

5. Sprachförderung

Mit einfachen sprachlichen Mitteln werden besonders Lernende aus dem Daz/ Daf-Bereich sprachlich geschult. Fragemuster (nach Namen – Vorgeschichte – Alter usw.), Kausalsätze, um Motive zu erläutern, dienen der Automatisierung sprachlicher Strukturen

Insofern bietet das Rolleninterview einen idealen Rahmen für den Sprachunterricht dar.

> Die Kommunikation findet in einem geschützten Rahmen statt. Die Spielerinnen und Spieler können sich unter Umständen sogar hinter den Figuren, die sie darstellen, verstecken und treten weniger als sie selbst auf. Das erleichtert es ihnen Abweichungen von der Standardsprachnorm zu riskieren und formale Fehler zuzulassen.[9]

> Die Teilnehmenden verinnerlichen den Gebrauch von Fragepronomen und die Verbstellung im Fragesatz (Verb-Zweitstellung mit Fragepronomen im Gegensatz zur Verb-Erststellung ohne Fragepronomen). Zudem kann hier noch die Intonation im Fragesatz im Deutschen thematisiert und mit Fragesätzen in anderen Sprachen

[9] http://www.sprachfoerderung.eu/konzept/#sprachfoerderung (2) [28.5.2017].

BDD-A27756 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:03:50 UTC)

verglichen werden. Die Teilnehmenden können sich bei schwierigeren Fragen immer an der entsprechenden Formulierung der Fragenden orientieren und können so ihr Satzverständnis ausbauen.[10]

Gruppe Maria: z. B. Wie heißt du? Wie alt warst du, als du Lea kennengelernt hast? Was ging in dir vor? Hattest du Angst, als du im Judenhaus mit dem Kind auf dem Arm die Treppe hinuntergegangen bist? Wohin bist du mit dem Kind gelaufen? Wie bist du dem Schuss entkommen?

Gruppe Hans: Neben den einfachen Fragen, die auch Maria gestellt werden, könnten noch folgende weiterführenden Fragen gestellt werden: Wie alt warst du, als du Maria kennengelernt hast? Wo habt ihr euch kennengelernt? Was fandest du so besonders an Maria? Hat dir deine Arbeitslosigkeit zu schaffen gemacht? Gab es zu der Zeit viele Arbeitslose? Wie bist du zur SS gekommen? Wusstest du, was du an dem Tag, als du auf Fronturlaub warst, für eine Aufgabe zugewiesen bekommen würdest? Hättest du Marias Leben auch aufs Spiel gesetzt, wenn du damit dein Leben hättest retten können? Hattest du Angst?

6. Resümee und Ausblick

In diesem Kurzspielfilm lassen sich filmästhetische, pädagogische und didaktische Anliegen zusammenführen:
1. Der Fall beruht auf einem authentischen Schicksal (dem der Charlotte Knobloch).
2. Die Fiktionalisierung und Verdichtung des Narrativs führt dazu, dass junge Leute nicht auf den konkreten historischen Hintergrund in allen Details angewiesen sind, um die dilemmatischen Situationen für den Protagonisten und die Protagonistinnen zu verstehen bzw. nachzuempfinden.
3. Die Übertragung eines derart komplexen Sachverhalts in das Medium Film, genauer gesagt in einen 3-D-Kurzfilm ist künstlerisch innovativ im Dienst der Sache. Der offene Schluss kann dem Vorwurf der Pädagogisierung entgegengesetzt werden und bietet kreative methodische Anknüpfungspunkte.

[10]http://www.sprachfoerderung.eu/baustein/figurenentwicklung-durch-rolleninterviews/[28.5.2017].

BDD-A27756 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:03:50 UTC)

4. Da in diesem speziellen Fall die Sprache sehr einfach gehalten ist, lässt sich der Film nicht nur zur Holocaust-Education und zur Sprachförderung einsetzen.
5. Die innovative 3-D-Technik und das in Aussicht gestellte Lernspiel tragen dem Umstand Rechnung, dass in der Holocaust-Education „möglichst wenig konventionelle und bereits bekannte Medien eingesetzt werden“[11] sollten.
Dementsprechend ist der vorgestellte Film ein „Good Practice“ Beispiel. Wir sind gespannt auf das Lernspiel[12]und weitere Experimente im VR-Bereich.

Film

Sie heißt jetzt Lotte (2014) Matthias-Film DVD educativ
Regie: Annekathrin Wetzel
Laufzeit: 16 Min.
(1. Kurzfilm zum Holocaust mit 3-D-Fassung)

Literatur

Abraham, Ulf (2009): **Filme im Deutschunterricht**, Seelze-Velber: Kallmeyer.

Abraham, Ulf: „Kurzspielfilme im Deutschunterricht“ (Basisartikel). In: **Praxis Deutsch** 237/ 2013 (40. Jg.), 4 – 14.

Abraham, Ulf/ Beisbart, Ortwin (1993) (Hrsg.): „Film im Unterricht. Bestandsaufnahme“. In: **Literatur und Sprache – didaktisch 5**, 4 – 8.

Albrecht, Christian: „Gegen die Zeit – Diskontinuität und Emotionalität im Kurzfilm **Spielzeugland**“.In: **Praxis Deutsch** 237/ 2013 (40. Jg.), S. 42 – 47.

Arsenal – Institut für Film und Videokunst e.V. (Hrsg.) (2015): **Asynchron – Dokumentar- und Experimentalfilme zum Holocaust**. Aus der Sammlung des Arsenal–Institut für Film und Videokunst e.V. Berlin: Arsenal.

[11]https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1791-187087_FRA_HOLOCAUST_EDUCATION_MAIN_REPORT_DE.pdf, S. 60 [28.5.2017].

[12] Lernspiele, sogenannte „Serious Games“, werden mehr und mehr zum Vermitteln von Wissen eingesetzt. Spielerisches Lernen ist ein effektives Mittel für den Unterricht. Denn in Spielen können Themen erfahrbar gemacht werden und die meisten Jugendlichen sind für ein Spiel leicht zu begeistern.

BDD-A27756 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:03:50 UTC)

Ballis, Anja (2012): *Holocaust – Literatur – Didaktik. Koordinaten für interdisziplinäres Lernen in der Sekundarstufe.* In: Dies. (Hrsg.): **Holocaust – Literatur – Didaktik**, Würzburg: Ergon.

Ballis, Anja (2013): „Herausforderungen und Perspektiven. Fünf Thesen zum Umgang mit dem Holocaust im Deutschunterricht". In: **Literatur im Unterricht – Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule**,2/ 2014, 75 - 89.

Birkmeyer, Jens/ Annette Kliewer (2010a): **Holocaust im Deutschunterricht. Modelle für die Sekundarstufe I**, Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.

Birkmeyer, Jens/ Annette Kliewer (2010b): **Holocaust im Deutschunterricht. Modelle für die Sekundarstufe II**, Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.

Corell, Catrin (2009): **Der Holocaust als Herausforderung für den Film**, Bielefeld: transcript.

Gast, Wolfgang (1993): **Einführung in Begriffe und Methoden der Filmanalyse. Grundbuch**, Frankfurt/Main: Diesterweg (= Reihe Film und Literatur. Analysen, Materialien, Unterrichtsvorschläge).

Gautschi, Peter/ Zülsdorf-Kersting, Meik (2013): **Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert**, Zürich: Chronos.

Heid, Helmut (2013): „Werteerziehung ohne Werte? Beitrag zur Erörterung ihrer Voraussetzungen". In: **Zeitschrift für Pädagogik** 59, 238 – 257.

Heyl, Matthias (2011): **Der Holocaust im Unterricht. Entwicklungen der letzten 20 Jahre in Deutschland. Forschungsberichte 2010**, Amsterdam: Universität von Amsterdam.

Kiefer, Klaus H. (2007): *Zeichen – Wahrnehmung, Vorstellung, Sprache, Bild. Prolegomena zu einer Bildsemiotik und -didaktik*. In: **Wissensgenese an Schulen. Beiträge einer Bilddidaktik** hrsg. von Paula Bodensteiner/ Ernst Pöppel/ Ernst Wagner, München: Hanns-Seidel-Stiftung, 81 -88.

Klant, Michael (2012): **Grundkurs Film 3 – Die besten Kurzfilme**, Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.

Kramer, Sven (Hrsg.) (2003): **Die Shoah im Bild**, München: Edition Text und Kritik im Richard Boorberg Verlag.

Leubner, Martin/ Saupe, Anja (^{3}2012): **Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik**, Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.

BDD-A27756 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:03:50 UTC)

Plath, Monika/ Richter, Karin ([2]2014): **Holocaust in Bildgeschichten. Mit einem Vorwort von Mirjam Pressler und dem Oscar-prämierten Kurzfilm „Spielzeugland“. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 4 bis Klasse 7)**, Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.

Roth, Harald (Hrsg.) (2015): **Was hat der Holocaust mit mir zu tun? 35 Antworten**, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Thiele, Martina (2007): **Publizistische Kontroversen über den Holocaust im Film**, Berlin: Hopf.

Zahn, Manuel (2012): **Ästhetische Film-Bildung – Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse**, Bielefeld: transcript.

BDD-A27756 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:03:50 UTC)