

2 Konzeptionalisierung des Einsatzes von Jugendliteratur zur Förderung politischen Verstehens

2.1 Zum Verständnis von Jugendliteratur und fächerübergreifendem Unterricht

Im Rahmen der Konzeptionalisierung des Einsatzes von Jugendliteratur zur Förderung politischen Verstehens wird im vorliegenden Kapitel zunächst in einem kurzen Überblick² über die Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur aufgezeigt, wie sie sich zu einem akzeptierten schulischen Unterrichtsgegenstand entwickelt hat. Dabei wird auch die politische Instrumentalisierung durch die in Deutschland herrschenden Diktaturen des 20. Jahrhunderts aufgegriffen. Einbezogen hierfür wird die Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur im Allgemeinen, in der Didaktik³ und als schulischer Unterrichtsgegenstand. Die aktuellen Trends in der Jugendliteratur finden nachfolgend Beachtung.

² Dieser Überblick hat nicht zum Ziel, eine umfassende Darstellung der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur zu bieten, da diese eine eigene Forschungsarbeit nötig machen würde. Des Weiteren wäre es für die zentrale Fragestellung dieser Arbeit nicht zielführend. Zur systematischen Aufarbeitung der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur siehe Haas (1984), Wild (2008) sowie Leutheuser (1995).

³ Unter den Forscherinnen und Forschern ist die Existenz einer Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur umstritten. Gegenstand der Diskussion bezieht sich insbesondere darauf, dass Kinder- und Jugendliteratur einerseits Spezifika aufweist, die eine eigenständige Didaktik rechtfertigen würden und sie nicht den Genres Prosadichtung, Lyrik und Dramatik zuzuordnen ist, da sie selbst aus all diesen besteht. Andererseits aber sind die mit ihrem unterrichtlichen Einsatz verbundenen Ziele allen literarischen Texten immanent. Für eine eigenständige Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur sprach sich Malte Dahrendorf aus, der aus einer pädagogischen Perspektive argumentierte. Auf Basis ästhetischer Kriterien begründeten Heinz-Jürgen Kliever und Günter Lange, dass sich keine eigenständige Didaktik entwickeln sollte. Zur bisher unabgeschlossenen Diskussion sei auf Spinner (2012, 508) und Rauch (2012, 38) verwiesen. Hintergrund dieser Kontroverse ist die Frage, ob Jugendliteratur insbesondere unter ästhetischen oder pädagogischen Kriterien zu beurteilen ist. Dies führte in den Jahren 1988/89 zur Haas-Hurrelmann-Kontroverse. Haas forderte in Bezug auf Wolgast, dass die Kinder- und Jugendliteratur nicht von der Pädagogik ausgebeutet werden sollte, sondern ihre Ästhetik im Vordergrund zu stehen habe. Hurrelmann widersprach Haas und forderte, Pädagogik und Ästhetik nicht gegensätzlich zu betrachten, sondern als zwei nebeneinander existierende Systeme. Von den meisten Autorinnen und Autoren wird Kinder- und Jugendliteratur heute als Teilbereich der Belletristik angesehen, auch wenn sie über ein relativ eigenständiges System verfügt. (vgl. Rauch 2012, 16)

Nachdem das Verständnis von Jugendliteratur und fächerübergreifendem Unterricht im Fokus standen, geht es anschließend um die Konzeptionalisierung eines Einsatzes von Jugendliteratur zur Förderung politischen Verstehens. Zunächst wird darauf eingegangen, was mit politischem Verstehen gemeint ist. Nachfolgend werden erst die Möglichkeiten eines Einsatzes von Jugendliteratur in der Politischen Bildung fokussiert, bevor die Chancen einer Umsetzung im fächerübergreifenden Unterricht folgen. Dafür werden normative Erkenntnisse aus der Politikdidaktik, der Deutschdidaktik und der allgemeinen Pädagogik herangezogen.

Der Einsatz von Jugendliteratur im schulischen Unterricht und die Durchführung fächerübergreifenden Unterrichts werden weiterhin auf der Basis der Curricula Brandenburgs und Baden-Württembergs für die Sekundarstufe I (Klasse 7-10) reflektiert. Bereits durchgeführte empirische Untersuchungen zum Einsatz von Jugendliteratur im Unterricht und zur Durchführung fächerübergreifenden Unterrichts bilden den Abschluss dieses Kapitels.

2.1.1 Begriffsbestimmung und historische Entwicklung der Jugendliteratur

Anschließend wird die Spezifik der Jugendliteratur erläutert, da sie sich durch einige Besonderheiten von der Literatur für Kinder und der für Erwachsene abgrenzt. Post festum steht die Definitionsvielfalt des kinder- und jugendliterarischen Handlungssystems, die später die Basis für die in dieser Forschungsarbeit verwendete Definition darstellt.

2.1.1.1 Die historische Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur⁴

Kinder- und Jugendliteratur bis 1933

Die Anfänge der pädagogisch motivierten Kinder- und Jugendliteratur im deutschsprachigen Raum können bis ins Mittelalter zurückverfolgt werden. Die damals in lateinischer Sprache verfasste Literatur richtete sich an den

⁴ In diesem Kapitel ist häufig auch von Kinderliteratur die Rede, da die Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur nicht getrennt voneinander betrachtet werden kann (vgl. Kümmerling-Meibauer 2012, 11). Der Vollständigkeit halber ist dann von Kinder- und Jugendliteratur die Rede. Ist nur der Bereich der Jugendliteratur betroffen, so wird auch nur dieser Begriff gebraucht. Synonym zum Begriff der Jugendliteratur wird auch ‚Literatur für junge Erwachsene‘ verwendet. Ist in einigen Spezifika nur die Kinderliteratur betroffen, werden diese im Folgenden ausgeklammert (wie z. B. die antiautoritäre Literatur, entstanden durch Kinderladenaktivitäten in den 1960er Jahren).

Klerikernachwuchs und an Kinder und Jugendliche aus adligen Familien. Sie sollte zur Alphabetisierung beitragen, in den Glauben und gesellschaftliche Verhaltensweisen einführen, um Heranwachsende auf ihre zukünftige Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten. (vgl. Brunken 2008, 1 f.; Kümmerling-Meibauer 2012, 34) Inhaltlich widmeten sich die Kinder- und Jugendbücher der Sprachbildung, der Realienkunde und der Lebensführung. Diese intentionale Kinder- und Jugendliteratur, die sich durch ihren belehrenden Charakter auszeichnete, wurde zwar nicht explizit für Kinder- und Jugendliche publiziert, ist jedoch Beleg dafür, dass sich bereits im Mittelalter und der Frühen Neuzeit spezifische literarische Werke für Kinder- und Jugendliche entwickelten und didaktisch genutzt wurden. (vgl. Rauch 2012, 22 f.) Bevor Literatur herausgegeben wurde, erzählte man Heranwachsenden Geschichten, denen auch ein belehrender Aspekt immanent war: So schlug Platon in *Politeia* vor, die „Seele der Kinder“ durch Literatur „zu formen“ (Haas 2003, 721). Dafür sollten von Müttern und Ammen nur ausgewählte Märchen weitererzählt werden. Ebenfalls publiziert wurden erstmals Schwankbücher und Fabeln, die im Gegensatz zu den anderen literarischen Werken eher unterhaltender Art waren. Die bisher nicht explizit für Kinder und Jugendliche verfasste und nicht auf ihre Kenntnisse und Fähigkeiten Rücksicht nehmende Literatur steht in Zusammenhang mit den damaligen gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen Kindheit und Jugend zunächst als keine eigenständigen Lebensphasen wahrgenommen wurden, sondern man Heranwachsende als kleine Erwachsene ansah. (vgl. Kaminski 1998, 9) Die nun entstehende vorphilanthropische Kinder- und Jugendliteratur betrachtete Kinder als Vernunftswesen, denen die Welt mittels Enzyklopädien und Elementarwerken erläutert werden müsste, was dazu führte, dass man ihnen Wissen nahezu infiltrierte (vgl. Gansel 2010, 26).

Erst Mitte des 18. Jahrhunderts wurde begonnen, zwischen Kindheit und Adoleszenz zu differenzieren. Die etwa 20 Jahre später publizierte philanthropische Kinder- und Jugendliteratur rückte die spezifischen Kenntnisse von Heranwachsenden in den Vordergrund und bezog sie in die Werke ein. (vgl. Kaminski 1998, 17) Gegen Ende des 18. Jahrhunderts entstand dann durch Einflüsse aus der Pädagogik der Aufklärung vermehrt eine für Kinder und Jugendliche verfasste und publizierte Literatur. Unter Einwirkung der aufklärerischen Pädagogik adaptierte Joachim Heinrich Campe 1779 Daniel Defoes *Robinson Crusoe* als *Robinson der Jüngere*. Damit wurde erstmals ein Jugendbuch veröffentlicht, das sich explizit an Jugendliche richtete und bis heute zur häufig gelesenen Jugendliteratur zählt. Ziel der Adaption Campes war es, Jugendlichen Sachwissen sowie religiöse und moralische Werte zu vermitteln. Das Jugendbuch, das die Wandlung von der für Kinder und Jugendlichen nur empfohlenen Literatur hin zu einer eigens für sie verfassten

Literatur markiert, gelangte europaweit zu großer Beliebtheit und gilt heute als „so etwas wie ein Ur-Modell erzählerischer Jugendliteratur schlechthin“ (Haas 1984a, 7; vgl. Rauch 2012, 23). Davon ausgehend sollte die Lektüre auch zunehmend für didaktische Zwecke genutzt werden, das personenbezogene und genießende Lesen ohne didaktischen Hintergrund wurde allerdings weiterhin skeptisch betrachtet.

Dies verdeutlichte auch der Philosoph John Locke, der im Kinderbuch ein geeignetes Sozialisationsmittel zur Vorbereitung von Kindern auf die Erwachsenenwelt sah und sie zur „Erziehung zum mündigen Bürger“ (Kümmerling-Meibauer 2012, 38) einsetzen wollte. Locke forderte dabei aber nicht nur den belehrenden Aspekt von Kinder- und Jugendliteratur, sondern legitimierte auch ihre unterhaltende Funktion, da er für eine Verbindung von Belehrung und Unterhaltung im schulischen Unterricht plädierte. Damit löste er „einen paradigmatischen Wandel aus“ (Kümmerling-Meibauer 2012, 38).

Weitaus skeptischer als John Locke sah Jean-Jacques Rousseau⁵ die Lektüre von Kinder- und Jugendliteratur, für den der Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur in der Schule das Konzept der natürlichen Erziehung behinderte. (vgl. Kümmerling-Meibauer 2012, 38 f.) Seiner Auffassung nach bestanden große Gefahren bei der Lektüre von Kinder- und Jugendliteratur und er wollte Heranwachsende vor dieser bewahren. (vgl. Weinkauff/Glasenapp 2010, 223) Kinder- und Jugendliteratur zur Zeit der Aufklärung wurde insgesamt als schulische Lektüre akzeptiert und „in literatur- und lesepädagogische Diskurse eingebettet. Ungelenktes, phantasiebetontes Lesen bleibt hingegen [trotz der Begründung Lockes; S. E.] suspekt.“ (Rauch 2012, 24)

In der Zeit der Romantik weitete sich schließlich die Gattung der Kinder- und Jugendliteratur um „Märchen, Sagen, Kinderlieder und Bilderbücher. Dem Lehrhaften der Aufklärung wurden die Magie der Natur und der Zauber des reinen Herzens gegenübergestellt.“ (Kreter 1978, 13) Kindheit und Jugend wurde derweil als eigene Lebensphase anerkannt und weniger als ausschließliche Vorbereitung auf das Erwachsenenleben funktionalisiert. In diesem Zusammenhang geriet die zuvor übliche didaktische Inanspruchnahme der Kinder- und Jugendliteratur zunehmend in Kritik. Teilweise fand eine Abkehr vom zuvor vorherrschenden belehrenden Charakter hin zum genussvollen, phantasiebetonten Literaturgenuss durch phantastische Literatur

⁵ Im Gegensatz zu Thomas Hobbes, der den Menschen als von Grund auf böse beschreibt, sieht Rousseau im Menschen ein Wesen, das von Natur aus gut ist, ihn jedoch die Institutionen zu einem bösen Menschen machen würden. Rousseau folgerte daraus, dass der Mensch erzogen werden müsse. Mit Rousseaus Gedanken ist „das Kind [...] damit endgültig – jedenfalls in der pädagogischen Theorie – vom Objekt der Erziehung zum Subjekt geworden“ (Gudjons 2003, 84).

statt. Damit wandte sich die Kinder- und Jugendliteratur partiell vom didaktischen Anspruch zur Zeit der Aufklärung ab und erstmals wurde schulische von privater Lektüre unterschieden. Die Aufwertung der Phantasie und Gefühlswelt gegenüber dem Verstand und die in Kinder- und Jugendliteratur verbreitete Idylle und Realitätsferne verstärkten sich nochmals Ende des 18. Jahrhunderts. Neben phantastischen Texten verbreiteten sich immer mehr patriotische Texte, die militärische Tugenden aufgriffen. (vgl. Kümmerling-Meibauer 2012, 42 f.; Rauch 2012, 24; Kreter 1978, 14)

Während der Biedermeier-Zeit rekurrierte die Kinder- und Jugendliteratur auf die Zeit der Romantik, indem sich die große Anzahl an phantastischen Texten fortsetzte, und „eine idyllisch-sentimentale Märchenwelt neben der Wirklichkeit gestaltet [wurde; S. E.], die nicht mehr Irritationen hervorr[ief], sondern vielmehr kompensatorischen Charakter ann[ahm]“ (Rauch 2012, 26). Auch wurde wieder vermehrt moralisierende Literatur publiziert, mit der tugendhaftes Verhalten und die christliche Lehre vermittelt werden sollte (z. B. *Die Ostereyer* von Christoph von Schmid, 1816).

Ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden schließlich viele Kinder- und Jugendbücher gedruckt, die thematisch und formal sehr unterschiedlich waren, aber die Welt zunehmend so darzustellen versuchten wie sie war, so betrachteten die realistischen Kinder- und Jugendbücher auch Themen wie soziale Ungerechtigkeiten und Konflikte. (vgl. Kümmerling-Meibauer 2012, 48 f.; Rauch 2012, 27) Mit der Wandlung der Auffassung von Kindheit und Jugend als eigenständiger Lebensphase im 18. Jahrhundert und der Auflösung der Annahme, Kinder seien kleine Erwachsene, begann auch die zunehmende Veränderung der Strukturen, Inhalte und Gestaltung der Kinder- und Jugendliteratur und ein eigenes Handlungssystem entstand (vgl. Rauch 2012, 23; Brunken 2008, 2). Beigetragen zur veränderten Auffassung der Kindheit hat insbesondere Ellen Key, die Jean-Jacques Rousseaus Ansatz in seinem Werk *Emile oder über die Erziehung* (1789), dessen „Erscheinen [...] eine Zäsur in der Geschichte der Pädagogik und der Kinderliteratur auch in Deutschland [markierte]“ (Wild 2008, 80), vom Kinde aus zu denken, in ihrem 1900 erschienenen Werk *Das Jahrhundert des Kindes* aufgegriffen hat. Sie verband mit ihren Ideen „auch die Hoffnung, daß [sic] mit Beginn des 20. Jahrhunderts das Wohlergehen und die humane Erziehung des Kindes im Mittelpunkt gesellschaftlichen Interesses stehen würden“ (Kümmerling-Meibauer 1999, IX). Neben den Forderungen von Ellen Key beeinflussten insbesondere auch die Einführung der Schulpflicht und die damit höhere Anzahl an alphabetisierten Kindern und Jugendlichen, die Arbeitsentlastung der Kinder in den Familien und die technischen Entwicklungen (z. B. die Papierherstellung, 1799) das Gedeihen der Kinder- und Jugendliteratur. Die Vereinfachung des Buchdrucks,

die Kommerzialisierung des Buchhandels und die damit einhergehenden günstigeren Bücher, veränderten die Lesehaltung weg vom mehrmaligen Lesen hin zum einmaligen Lesen eines Buches. (vgl. Kümmerling-Meibauer 2012, 37) Zwischen der Gründung des Deutschen Reichs 1871 und dem Ende des Ersten Weltkrieges 1918, entstand aufgrund der Industrialisierung eine „industrielle Massenkultur“ (Heftchen und Serien) und es fand „eine soziale und geschlechtsspezifische Ausdifferenzierung statt“ (Rauch 2012, 28), in der beispielsweise eine eigene Literatur für Mädchen und Jungen entstand. Lesen Mädchen nun verstärkt Lebens- und Entwicklungsgeschichten, wurde von Jungen verstärkt Abenteuerliteratur und historische Literatur rezipiert⁶. (vgl. Ebenda, f.) Gegen die publizierten Heftchen und Serien, die ihm als literarisch minderwertig erschienen, wandte sich 1896 Heinrich Wolgast mit seiner Publikation *Das Elend unserer Jugendliteratur* und forderte „das literarisch wertvolle Buch“ (Kreter 1978, 14). Reformpädagoge und Lehrer Wolgast plädierte dafür, Kinder- und Jugendliteratur an den gleichen ästhetischen Kriterien zu messen wie die Literatur für Erwachsene. Die zu dieser Zeit bereits publizierte Kinder- und Jugendliteratur wurde seiner Ansicht nach diesen Ansprüchen nicht gerecht und er hielt es für notwendig, Erwachsenenliteratur im Unterricht zu lesen. In skandinavischen Ländern entwickelte sich nach seiner Kritik eine qualitätsvolle Kinder- und Jugendliteratur, die im Unterricht eingesetzt wurde. In Deutschland zeichnete sich die Reaktion so ab, dass der Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur grundsätzlich kritisch gesehen wurde und sie im schulischen Unterricht kaum berücksichtigt wurde. (vgl. Dahrendorf 1989, 464; Kümmerling-Meibauer 2012, 15)

Nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg und der Gründung der Weimarer Republik veränderten sich die Formen und Strukturen der Kinder- und Jugendliteratur zunächst nicht. In den 1920er Jahren wurden die ersten sozialistischen Kinderbücher publiziert, die nun erstmals auch die Perspektive von Arbeiter- und Proletarierkindern aufgriffen. (vgl. Kreter 1978, 14) Diese Kinder- und Jugendbücher griffen gesellschaftliche Perspektiven auf und sollten die Heranwachsenden politisch beeinflussen:

„Politisch bewußt [sic] und gegen die alten Mächte gerichtet war die Kinder- und Jugendliteratur der sozialdemokratischen und kommunistischen Parteien der Weimarer Republik. Beide sahen in je verschiedener Ausprägung die Kinder- und Jugendliteratur als Ort klassenkämpferischer Auseinandersetzung.“ (Kaminski 1992, 52)

Wegen der häufig prekären Lebensbedingungen (z. B. bedingt durch Arbeitslosigkeit) erschienen ab 1925 verstärkt realistische Kinder- und

⁶ Rauch konstatiert, dass sich diese im 19. Jahrhundert begonnene Entwicklung bis heute fortsetzt (vgl. Rauch 2012, 28).

Jugendbücher, in die „deutliche Einflüsse der Neuen Sachlichkeit“ (Kümmerling-Meibauer 2012, 54) eingingen und wodurch sich neue Genres wie der Detektivroman etablierten (z. B.: Erich Kästners *Emil und die Detektive*).

Politische Inanspruchnahme der Kinder- und Jugendliteratur 1933-1945

Die Machtübernahme der Nationalsozialisten stellte nicht nur politisch und gesellschaftlich eine deutliche Zäsur dar. Auch die Kinder- und Jugendliteratur wurde nun für politische Zwecke instrumentalisiert, denn „erklärtes Ziel der NS-Machthaber war es, mit Hilfe der Literatur die für das NS-System funktionalen Einstellungen zu erzeugen und auf diese Weise >ein neues Reich zu bauen< und das deutsche Volk >in seiner Gesamtheit zu vollenden<“ (Josting 2008a, 276). Im Mittelpunkt des Interesses stand nun nicht mehr die Bildung von Kindern und Jugendlichen, sondern die „Schulung des Charakters“ und es wurde „eine ideologische Haltung propagiert, die auf den Ideologmen Lebensbejahung, Heldentum, Kampfesmut und Gefolgschaft basierte“ (Kümmerling-Meibauer 2012, 61).

Kinder- und Jugendliteratur wurde, wie auch die anderen literarischen Bereiche, neu organisiert. Insgesamt waren acht Behörden insbesondere für die Überwachung der Kinder- und Jugendliteratur und der Veröffentlichung von Empfehlungslisten zuständig (vgl. Wilcke 2005, 50). Die Reichsschrifttumskammer, der alle Autoren, Verleger, Bibliothekare und Buchhändler angehören mussten, veröffentlichte Listen mit Büchern, denen eine schädliche Wirkung unterstellt und die deshalb verboten wurden (betroffen war z. B. auch Erich Kästners *Pünktchen und Anton*). Einige Autorinnen und Autoren wurden aus politischen oder rassistischen Gründen nicht auf die Bücherlisten aufgenommen, was quasi einem Publikationsverbot gleichkam. (vgl. Josting 2008a, 276 f.; Kümmerling-Meibauer 2012, 60) Grundsätzlich wurde nur die Literatur gefördert, die der nationalsozialistischen Ideologie entsprach (z.B. durch den Hans-Schemm-Literaturpreis), da

„Kinder- und Jugendliteratur [...] funktional gedacht [war] bei der Vermittlung der nationalsozialistischen Weltanschauung; Schreiben für Kinder war Instrument für Politik und Pädagogik, nicht etwa Selbst- oder Welterfahrung: Ein Selbst (Subjektivität) sollte geradezu verhindert werden.“ (Kaminski 1998, 31)

Hans Schemm, Gründer des nationalsozialistischen Lehrerbundes und ab März 1933 Bayerischer Kultusminister, fasst in seinem Geleitwort zum Jugendschriftenverzeichnis *Das Jugendbuch im Dritten Reich* (1933) die politische Funktion des Jugendbuchs zusammen:

„Im Dritten Reich soll deutsches Wesen in der schöpferischen Ganzheit all seiner Quellen und Kräfte, unbeschwert von allen zersetzenden und hemmenden Mächten, zur Auswirkung kommen. Das deutsche Buch ist Ausdruck und Niederschlag deutschen Geistes, deutscher

Seele, deutschen Blutes. Aber nicht ein Volk weltfremder Träumer, nicht nur ein Volk der Dichter und Denker, sondern auch ein Volk des politischen Willens kann und will das Buch mitgestalten helfen. Das gute deutsche Jugendbuch ist mitberufen, ein Geschlecht heranzubilden aus der großen fruchtbaren Dreieinigkeit von Körper, Seele und Geist, von Rasse, Volk und Gott, eine Jugend, die weiß, dass man fest auf der Erde, auf dem Boden der Heimat, des Vaterlandes stehen muss, wenn man nach Idealen streben, nach den Sternen greifen will. Keine lebensfremden Stubenhocker und bleichwangigen Bücherwürmer, sondern ganze Kerle, echte deutsche Männer und Frauen sollen aus unserer Jugend hervorwachsen. Das rechte und das rechtgebrauchte Jugendbuch kann dem dienen.“ (Schemm, zitiert nach Wilcke 2005, 49)

Zahlreiche politisch links stehende sowie jüdische Autorinnen und Autoren flohen ins Exil. Dort entstandene Jugendbücher, z. B. von Lisa Fetzner, deren Bücher in Deutschland nicht vertrieben wurden, griffen insbesondere die Themen Flucht, Heimatlosigkeit und Antifaschismus auf. (vgl. Rauch 2012, 33) Auf dem Markt befanden sich nun auch Jugendbücher wie *Ulla, ein Hitlermädel* (Helga Knöpke-Joest) und *SA-Mann Schott* (Josef Viera), die, wie auch die Titel zweifellos darstellen, das Ziel verfolgten, die nationalsozialistische Ideologie zu vermitteln. Weitere Propagandaliteratur für Jugendliche sollten die Person Adolf Hitler näher bringen (z. B. *Hitler, wie ihn keiner kennt*, *Jugend um Hitler*, *Ein Mädel erlebt den Führer*). (vgl. Josting 2011, 375 ff.)

Die Instrumentalisierung von Kinder- und Jugendliteratur setzte sich aus dem Kaiserreich fort, denn viele Jugendbücher, die z. T. erstmals in der Weimarer Republik erschienen sind und weiterhin publiziert wurden „propagierte[n] [...] Kampf- und Opferbereitschaft, bis hin zum heldischen Tod“ (Ebenda, 381) und wollten zur Kriegsteilnahme mobilisieren.⁷ Neben kinder- und jugendliterarischen Werken, die eine Affinität zum Nationalsozialismus aufwiesen, wurden auch solche ohne politische Bezüge, wie eine Vielzahl an ideologisch unverfänglichen Abenteuerbüchern, Mädchenbüchern, Märchen, Sagen, Volksliteratur und Heftserien aus den USA, publiziert. Klassiker wie Werke von Daniel Defoe und Mark Twain wurden weiterhin aufgelegt. (vgl. Rauch 2012, 33) Kaminski fasst die Ziele der Kinder- und Jugendliteratur zur Zeit des Nationalsozialismus folgendermaßen zusammen:

„Letztlich war alles darauf abgestellt, bedingungslosen Gehorsam einzuüben, den Krieg und das Morden vorzubereiten und zusätzlich bei aller Kameradschaft untereinander, Haß [sic] auf die zu erzeugen, die nicht mitmachten oder anders zu sein schienen.“ (Kaminski 1998, 35)

⁷ Besonders erschreckend ist, dass selbst in Bilderbüchern nationalsozialistische Ideologien vermittelt wurden, wie z. B. in *Der Giftpilz* (Ernst Hiemer), in dem Juden als Diebe und Verbrecher dargestellt werden (vgl. Josting 2011, 382).

Für die Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur bedeutete der Nationalsozialismus sowohl in West- als auch in Ostdeutschland einen „enormen kulturellen Verlust“ (Josting 2011, 384), da sich viele Autorinnen und Autoren im Exil befanden und keine Innovationen möglich waren bzw. vom Regime verboten wurden.

Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendliteratur 1945 bis 1990

Nach Ende des Zweiten Weltkrieges hatten die Alliierten das Ziel, eine gesamtgesellschaftliche Veränderung herbeizuführen, daher überwachten sie das kinder- und jugendliterarische Handlungssystem und nahmen Werke, deren Affinität zum Nationalsozialismus deutlich war, vom Markt. Die Erneuerung literarischer Werke verlief auch aufgrund des Erlebten schwierig:

„[...] wenn schon der Allgemeinliteratur angesichts der erlebten Schrecken die Sprache versagte, wie sollte man über das, was sich dem Erzählen entzieht, für Kinder schreiben?“ (Gansel 2000, 8).

Bis 1949 konnten die Alliierten zensierend eingreifen und das Literaturangebot über weitere Lenkungsmechanismen, wie beispielsweise dem Zulassungsverfahren von Autoren, steuern. Da zunächst wenige Texte zur Veröffentlichung vorlagen, wurden viele Texte publiziert, die bereits im 19. Jahrhundert erschienen waren und inhaltlich unbedenklich erschienen. Weiterhin wurden Kinder- und Jugendbücher von ausländischen Schriftstellern ins Deutsche übersetzt. Thematisch beschäftigte sich eine Vielzahl der Jugendbücher mit der Nachkriegszeit, dem Leben in Trümmerstädten und der Lebenswirklichkeit der Kinder. Der Nationalsozialismus und der zurückliegende Zweite Weltkrieg fanden darin noch keinerlei Beachtung, was daran lag, dass man Kinder und Jugendliche vom Leben der Erwachsenen fern halten wollte und die Thematik auch in der Gesellschaft kaum aufgearbeitet wurde. (vgl. Weinmann 2012, 13-17)

Nach den Staatsgründungen in Ost- und Westdeutschland entwickelte sich eine neue, jeweils eigene Kinder- und Jugendliteratur, die, auch abhängig von der politischen Situation, unterschiedliche Entwicklungen nahm. Die in divergenten politischen Systemen entstandene Kinder- und Jugendliteratur verhielt sich „in den 50er- und frühen 60er-Jahren nahezu spiegelverkehrt zueinander,“ und näherte „sich erst seit den 70er Jahren“ an (Gansel 2005, 50).

Die sowjetische Besatzungszone und spätere DDR war von der Zerstörung vieler Produktionsstätten während der Befreiung Deutschlands von der nationalsozialistischen Herrschaft besonders betroffen. Um trotzdem über ein literarisches Angebot zu verfügen und dem mangelnden Literaturangebot entgegen zu wirken, wurden in der DDR viele aus dem Sowjetischen übersetzte

Kinder- und Jugendbücher publiziert. Im Allgemeinen war die Kunst in der DDR im Gegensatz zu der in Westdeutschland

„eine stärker zweckorientierte, systemkonforme, also eingebunden in die Vorgaben von SED-Parteitagebeschlüssen mit dem Ziel der ‚Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten‘ als Basis für ‚die sozialistisch-humanistische‘ Lebensqualität und ‚eine weitere Entwicklung der Gesellschaft‘“ (Leutheuser 1995, 263).

Das Handlungssystem der Kinder und Jugendliteratur wurde weitgehend staatlich überwacht, um die politischen Ziele, die durch ihre Unterstützung erreicht werden sollten, zu erreichen. Die publizierte Kinder- und Jugendliteratur war deshalb in den Anfangsjahren der DDR bis auf wenige Ausnahmen stets parteigetreu. (vgl. Kümmerling-Meibauer 2012, 67)

Im Gegensatz zur Entwicklung in Westdeutschland spielten die Interessen und die Individualität von Kindern und Jugendlichen zu dieser Zeit eine untergeordnete Rolle, wenn auch auf ihr künstlerisch-ästhetisches Moment geachtet wurde. Die Kinder- und Jugendliteratur erfüllte insbesondere eine Sozialisationsfunktion, die Heranwachsende in ihrem Entwicklungsprozess im sozialistischen System unterstützen, Tugenden wie Fleiß, Disziplin und Treue zu sozialistischen Idealen vermitteln sollte und zukünftige Staatsbürgerinnen und Staatsbürger ausbilden sollte. Dabei sollte sie „mithelfen, den jungen Menschen charakterfest, optimistisch, zukunftsbezogen und gesellschaftlich engagiert zu machen“ (Haas 1984b, 29), um letztendlich ihren „Blickwinkel auf Gesellschaftliches, auf soziale Realität und ihre Probleme“ (Gansel 2005, 51) zu weiten. (vgl. Leutheuser 1995, 264)

Die in der DDR publizierte Jugendliteratur kann in drei Entwicklungsabschnitte gegliedert werden:

- „(1.) ‚Periode der Herausbildung einer antifaschistisch-demokratischen realistischen Literatur (1945-1949)‘
- (2.) ‚Periode der Herausbildung der sozialistischen Nationalliteratur der DDR (1949-1961)‘
- (3.) ‚Periode der Entfaltung der sozialistischen Nationalliteratur (1961-1975)‘“ (Ebenda, 270)

Nach der Staatsgründung kommt es in der Kinder- und Jugendliteratur der DDR zu einer Auflösung der Darstellung von Klassenmilieus der 1930er Jahre und es beginnt eine Ausdifferenzierung moderner Handlungsfelder, in der die

„Idee von Gemeinschaftlichkeit [beschworen wird]. [...] Unter dem Stichwort des gemeinsamen Ziels hin zum Sozialismus waren weder Unterschiede der Geschlechter noch der Generationen maßgeblich, vielmehr erfolgte eine Einordnung in die ‚große Bewegung‘, was schließlich zu *einer Weitung der Darstellungsgegenstände auf die*



<http://www.springer.com/978-3-658-09965-7>

Jugendliteratur in der politischen Bildung

Eger, S.

2015, VIII, 244 S. 38 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-09965-7