



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Literatur und Politik in der nationalsozialistischen Schülerzeitschrift „Hilf mit!“

verfasst von / submitted by

Jasmin Isak, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Geschichte,
Sozialkunde, Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Stefan Krammer

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1. Politische Bildung in allen Unterrichtsfächern.....	3
1.1 Kompetenzmodell der Politischen Bildung.....	4
1.2 Basiskonzepte der Politischen Bildung.....	5
1.3 Politische Bildung und Literaturdidaktik.....	11
2. Kontextualisierung der Schülerzeitschrift „Hilf mit!“.....	13
2.1 Einführende Informationen zur Schülerzeitschrift „Hilf mit!“.....	15
2.2 Schule im Nationalsozialismus.....	17
2.2.1 Aufbau und Struktur des Schulwesens.....	18
2.2.2 Maßnahmen auf personaler Ebene.....	23
2.2.3 Neuausrichtung der inhaltlich-methodischen Ebene.....	25
2.3 Literatur im Nationalsozialismus.....	29
2.3.1 Das Buch als Medium der Propaganda.....	30
2.3.2 Deutschunterricht im Nationalsozialismus.....	34
2.3.3 Lektürekanon nach Lauf-Immesberger (1987).....	39
3. Literatur und Politik in der Schülerzeitschrift „Hilf mit!“.....	45
3.1 Einführung in die Methodik der Arbeit.....	46
3.1.1 Einteilungsschema von Texten nach Christian Fischer (2009).....	48
3.1.2 Erzähltheorie nach Matías Martínez und Michael Scheffel (2012).....	50
3.1.2.1 Das „Wie“: Darstellung.....	51
3.1.2.2 Das „Was“: Handlung und erzählte Welt.....	54

3.2 Literatur in der Schülerzeitschrift „Hilf mit!“	56
3.2.1 Die Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ als Literatur	56
3.2.1.1 Bildmaterial.....	57
3.2.1.2 Nicht-literarische Texte	59
3.2.1.3 Literarische Texte	62
3.2.2 Einbeziehen „wertvoller“ Literatur in der Schülerzeitschrift „Hilf mit!“	66
3.2.2.1 Rückgriff auf „wertvolle“ Literatur und intertextuelle Bezüge in den Titeln...	67
3.2.2.2 Tendenzen „wertvoller“ Literatur in der Schülerzeitschrift.....	74
3.3 Analyse ausgewählter Beiträge mit Hilfe der Basiskonzepte	79
3.3.1 Vorstellung der ausgewählten Beiträge unter Zuhilfenahme der Erzähltheorie	79
3.3.2 Basiskonzept System	89
3.3.3 Basiskonzept Akteure	93
3.3.4 Basiskonzept Wandel.....	96
3.3.5 Basiskonzept Macht.....	98
3.3.6 Basiskonzept Grundorientierungen.....	101
3.3.7 Basiskonzept Bedürfnisse	106
Schlussbemerkungen.....	107
Literaturverzeichnis	109
Anhang.....	116
Zusammenfassung.....	116

Einleitung

In der Diskussion um politische Bildung in allen Fächern, die sich rechtlich auf das gleichnamige Unterrichtsprinzip stützt, stellt sich für die Fachdidaktik Deutsch unter anderem die Frage, welche Materialien sich für den Deutschunterricht bzw. Literaturunterricht eignen, um Schüler_innen politische Bildung zu vermitteln (Krammer & Zelger 2015, 6). Die vorliegende Diplomarbeit bringt die Schülerzeitschrift „Hilf mit!“, die vom Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) herausgegeben wurde, in die Diskussion ein.

Dazu muss zunächst gefragt werden, wie politische Bildung grundsätzlich vermittelt werden kann. In den letzten Jahren wird in der Politik- und Sozialwissenschaft für das Arbeiten mit Basiskonzepten argumentiert, die im aktuellen Kompetenzmodell an den österreichischen Schulen verortet werden. Das erste Kapitel dieser Arbeit widmet sich, ausgehend vom Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“, diesen Konzepten und fragt, was Basiskonzepte sind, welche es gibt, worauf sie basieren und wie sie im Kompetenzmodell der politischen Bildung eingebettet sind. Das Kapitel stellt anschließend jenes Modell der Basiskonzepte vor, mit dessen Hilfe überprüft werden soll, inwieweit sich die Schülerzeitschrift zur Vermittlung von politischer Bildung eignet. Ausformuliert ergibt sich daraus folgende Forschungsfrage: Inwieweit können die Inhalte von ausgewählten Artikeln aus der nationalsozialistischen Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ einen Beitrag zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“ im Literaturunterricht leisten?

Umformuliert zeigt sich die Forschungsfrage als erste These dieser Arbeit. Ausgewählte Beiträge der Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ eignen sich, um mit Hilfe von Basiskonzepten politische Bildung im Literaturunterricht zu vermitteln. Diese Annahme wirft die Frage auf, weshalb sich gerade die Schülerzeitschrift dazu eignen sollte. Dies führt zur zweiten These dieser Arbeit, dass der primäre Zweck der Schülerzeitschrift in der Indoktrination der Schüler_innen bestand. Dabei wird der Argumentation von Benjamin Ortmeier gefolgt, der sich intensiv mit der Schülerzeitschrift und ihrer propagandistischen Aufgabe beschäftigt hat. Er erklärt in einem Interview mit Thomas Dierkes, dass die Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ ein Paradebeispiel für die Umsetzung der NS-Pädagogik darstelle (Dierkes 2013). So habe der Nationalsozialistische Lehrerbund in 109 Ausgaben (über 3000 Seiten), erschienen zwischen Oktober 1933 und September 1944, als Herausgeber eine Indoktrination der Schüler_innen im nationalsozialistischen Deutschland betrieben (Ortmeier 2013b, 1).

Doch weshalb sollte gerade im Literaturunterricht mit den Beiträgen dieser Schülerzeitschrift gearbeitet werden? Dies führt zur dritten These der vorliegenden Arbeit. Im Nationalsozialismus wurde auf Literatur zurückgegriffen, um die NS-Ideologie zu vermitteln. Die Schülerzeitschrift weist dabei einen doppelten Bezug zur Literatur auf. Einerseits ist sie selbst Literatur, andererseits greift sie auf Literatur zurück, indem sie intertextuelle Bezüge zu Autor_innen und ihren Werken herstellt, die im Nationalsozialismus als wertvoll eingestuft wurden. Das führt schließlich zur Frage, welche Literatur im Nationalsozialismus als lesenswert und damit einem nationalsozialistischen Kanon würdig angesehen wurde. Karin Lauf-Immesberger (1987) hat dazu ausführlich geforscht und einen Lektürekanon für die höheren Schulen im nationalsozialistischen Deutschland erarbeitet, der die Basis darstellt, um die intertextuellen Bezüge der Schülerzeitschrift herauszuarbeiten.

Die Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ wird auf diesen doppelten Bezug der Literatur untersucht. Dazu wird zunächst ein Überblick über die literarische Konzeption der Schülerzeitschrift gegeben. Wie hoch ist der Anteil nicht-literarischer Texte in der Schülerzeitschrift? Auf welche Gattungen wird zurückgegriffen? Welche verschiedenen Textsorten werden verwendet? Dieser Teil der Arbeit stützt sich insbesondere auf die Ausführungen von Christian Fischer (2009), der eine systematische Untersuchung von Lesebüchern durchgeführt hat und dazu ein Instrument zur Klassifizierung der Gattungen und Textsorten, basierend auf der Textlinguistik und diversen Gattungstheorien, entwickelte. Mit Hilfe der an die Spezifika der Schülerzeitschrift angepassten Klassifizierung wird die Beschreibung der literarischen Konzeption vorgenommen.

In einem nächsten Schritt wird nach jenen Beiträgen gesucht, die im Titel auf lesenswerte Literatur zurückgreifen. Dazu werden mit Hilfe des Lektürekansons von Lauf-Immesberger alle Titel der Beiträge auf einen intertextuellen Bezug abgeglichen. Der daraus entstandene Korpus an Beiträgen wird in einem nächsten Schritt nach Tendenzen, die sich aus dem Korpus ergeben, untersucht. Wurde ein_e Autor_in besonders oft genannt? Wurde auf ein bestimmtes Werk überdurchschnittlich häufig zurückgegriffen? Wurden Werke einer bestimmten Epoche forciert?

Nach dieser Beschreibung werden einzelne Beiträge unter Zuhilfenahme der Erzähltheorie von Matías Martínez und Michael Scheffel (2012) als Beispiele der herausgearbeiteten Tendenzen analysiert. Dies ist Voraussetzung, um in einem nächsten Schritt zeigen zu können, mit welchen Inhalten der Beiträge politische Bildung im Literaturunterricht vermittelt werden können. Dabei werden nicht nur die Inhalte der beispielhaften Beiträge herangezogen, sondern auch der

Kontext, in dem die Schülerzeitschrift eingebettet ist. Die Rückführung der Analyse auf die Basiskonzepte soll es ermöglichen, die eingangs gestellte Frage zu überprüfen, inwieweit die Inhalte von ausgewählten Artikeln aus der nationalsozialistischen Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ einen Beitrag zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“ im Literaturunterricht leisten können.

1. Politische Bildung in allen Unterrichtsfächern

1978 wurde erstmals das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ für alle Schulformen, Schulstufen und Unterrichtsfächer in Österreich fixiert. Rund vierzig Jahre später wurde der Grundsatzterlass angepasst und bildet in der aktuellen Form eine der drei Säulen der politischen Bildung an Österreichs Schulen (BMBF 2015, 1).

Als Legitimation verweist der Grundsatzterlass einerseits auf den § 2 des SchOG und die darin angeführten Aufgaben der Schule, andererseits auf internationale Empfehlungen und Richtlinien, „die den hohen Stellenwert der Politischen Bildung und das Recht junger Menschen darauf betonen“ (ebd., 2). Namentlich wird auf die Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung, die UN-Konvention über die Rechte des Kindes und auf die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 verwiesen (ebd.). Damit wird im Grundsatzterlass vor allem auf einer rechtlichen Ebene argumentiert. Eine wissenschaftliche Legitimation wird nur kurz angeschnitten, wenn erklärt wird, dass der Grundsatzterlass von 2015 „im Sinne einer zeitgemäßen Politikdidaktik aktualisiert“ wurde (ebd., 1). Angaben Sanders zufolge geht die wissenschaftliche Diskussion um politische Bildung in der Schule auf das von Paul Rühlmann 1908 veröffentlichte Buch „Politische Bildung“ zurück. Darin wurde politische Bildung als essentielle Bildungsaufgabe vorgestellt, die bis dahin von der „staatsbürgerlichen Erziehung“ bzw. der „Gesellschaftskunde“ übernommen wurde (Sander 2007, 11). Der Grundsatzterlass zeigt, dass die vor über 100 Jahren begonnene Diskussion um politische Bildung in der Schulpolitik angekommen ist. Trotzdem erhält das Unterrichtsprinzip im Schulalltag nur eine marginalisierte Rolle (Krammer & Zelger 2015, 5).

Reinhard Krammer formuliert als Ziel der Politischen Bildung:

Jugendliche sollten durch Politische Bildung in die Lage versetzt werden, jene Kompetenzen zu erwerben, die es ihnen erlauben, selbstbestimmtes politisches Denken zu entwickeln und aufrechtzuerhalten sowie an politischen Prozessen eigenverantwortlich und aktiv teilzunehmen. (Krammer 2008, 5)

Politische Bildung soll demnach jedem Menschen ermöglichen, erfolgreich am politisch-gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. An diese Zielsetzung ist gleichzeitig die methodische Vorgehensweise, wie politische Bildung vermittelt werden soll, geknüpft – mittels Kompetenzen. Das aktuelle Kompetenzmodell der politischen Bildung wird im folgenden Kapitel vorgestellt.

1.1 Kompetenzmodell der Politischen Bildung

Die in der Forschungsliteratur gängigste Definition von Kompetenzen wurde von Franz Emanuel Weinert formuliert:

[Die] bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001, 27)

Die Definition von Weinert umschließt somit zwei Ebenen, die kognitive Ebene mit den zu erlernenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, und die emotionale Ebene, die zur adäquaten Anwendung von Kompetenzen benötigt wird. Diese zwei Ebenen finden sich graduell unterschiedlich in den vier Kompetenzbereichen wieder. Dabei handelt es sich um die politische Urteilskompetenz, politische Handlungskompetenz, politikbezogene Methodenkompetenz und politische Sachkompetenz (Krammer 2008, 6).

Die Urteilskompetenz soll dazu befähigen, „zu einer selbstständigen, begründeten und möglichst sach- und/oder wertorientierten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen“ zu gelangen. Krammer unterscheidet dabei Urteile, die vorgegeben sind und damit beurteilt werden müssen und Urteile, die von einem selbst gebildet werden und damit begründet werden müssen (ebd., 7f). Die Handlungskompetenz soll die Voraussetzungen schaffen, in politischen Situationen agieren zu können. Dies schließt die Fähigkeit ein, „politische Konflikte auszutragen, eigene Positionen zu formulieren, die Standpunkte anderer zu verstehen und an der Lösung von Problemen mitzuwirken“ (Ammerer et al 2009, 6). Krammer differenziert zwischen Handlungen zur „Artikulation und Durchsetzung von Interessen“ und Handlungen, die die Inanspruchnahme von politischen Institutionen und Einrichtungen ermöglichen (Krammer 2008, 9). Die Methodenkompetenz befähigt dazu, verschiedene Methoden und Verfahren in differierenden Kommunikationsebenen nutzen zu können, um im besten Fall eine reflektierte, sowie reflexive Manifestation zu entwickeln. Dafür braucht es ebenfalls die Fähigkeit vorgegebene Manifestationen entschlüsseln zu können (ebd.,

10). Die Ausführungen zeigen, dass diese drei Kompetenzbereiche besonders durch Operationen charakterisiert sind (Krammer 2008, 6). Hingegen soll die Sachkompetenz „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaft“ bereitstellen, um „Kategorien und Konzepte des Politischen zu verstehen“ bzw. über sie „zu verfügen und Basiskonzepte zu entwickeln, mit deren Hilfe politisches Wissen strukturiert und eingeordnet werden kann“ (Ammerer et al 2009, 6). Damit erhält Wissen eine doppelte Bedeutung im Kompetenzmodell. Einerseits ist Wissen konstitutiv für die Sachkompetenz, andererseits wird es in Form von Arbeitswissen in allen Kompetenzbereichen benötigt, denn ohne situationsabhängige Sachinformationen können konkrete politische Fragestellungen nicht bearbeitet werden (Krammer 2008, 6).

Die vorliegende Beschreibung der Sachkompetenz unterscheidet also zwischen zwei Dimensionen von Wissen. Auf der einen Seite werden Kategorien, Konzepte und Begriffe benötigt, um verschiedenste politische Situationen verstehen zu können. Andererseits sollen Basiskonzepte entwickelt werden, die es ermöglichen konkrete Sachinformationen zu strukturieren und einordnen zu können. Doch was sind Basiskonzepte? Worauf basiert die Theorie der Basiskonzepte? Welche Basiskonzepte gibt es? Diesen Fragen widmet sich das nächste Kapitel.

1.2 Basiskonzepte der Politischen Bildung

In der politikdidaktischen Forschungsliteratur dominiert jene Definition der Basiskonzepte, die ursprünglich für naturwissenschaftliche Basiskonzepte formuliert wurde. Bei Basiskonzepten handelt es sich um die

strukturierte Vernetzung aufeinander bezogener Begriffe, Theorien und erklärender Modellvorstellungen, die sich aus der Systematik eines Faches zur Beschreibung elementarer Prozesse und Phänomene historisch als relevant herausgebildet haben. (Demuth et al 2005, 57)

Die Definition basiert auf der konstruktivistischen Erkenntnis- und Lerntheorie, die davon ausgeht, dass es „zentrale Knotenpunkte in den Wissensnetzen [gibt], mit denen Menschen ihre Vorstellungen von Politik organisieren“ (Sander 2007, 96). Diese Wissensnetzwerke bestehen aus verschiedenen Wissenseinheiten, die in der kognitiven Psychologie als Schemata bezeichnet werden. Schemata sind geordnete und verallgemeinerte Wissensstrukturen, die sich durch Lernarrangements, Erlebnisse, Erfahrungen etc. gebildet haben, und damit deklaratives Wissen darstellen. Die Schemata helfen dabei, Informationen zu verstehen, zu verarbeiten und neues Wissen zu erwerben (Mietzel 2007, 233). So ist es beim erlernten Schema Buch klar, dass es sich dabei um bedruckte und gebundene Blätter handelt, die Text und/oder Bilder

beinhalten. In ihrer Gestaltung, ihrem Format, ihrem Inhalt können sie jedoch komplett verschieden sein. Mit dem Anblick eines Buches können auch verschiedene Gefühle abgerufen werden – wie zum Beispiel die Freude am Lesen oder die Angst, vor einer Prüfung zu lernen (Mietzel 2007, 234).

Mietzel unterscheidet bei der Aneignung von Schemata zwischen Schul-Schemata und Alltags-Schemata. Besonders Alltags-Schemata können unzureichend oder ungenügend sein. Dabei können manche Schlussfolgerungen von Fachleuten als „missverständlich“ interpretiert werden (ebd., 233f). Dies ist besonders im Zusammenhang der politischen Bildung wichtig, da viele Phänomene der Politik nicht erst in der Schule, sondern im außerschulischen Kontext angeeignet werden, und damit den Lernprozess erheblich prägen. Denn einerseits helfen Schemata beim Lernen, da dem Lernenden erspart bleibt, für jede Reizgegebenheit einen gesonderten Speicherplatz zu reservieren“ (ebd., 236). Andererseits können vorhandene Schemata den Lernprozess negativ beeinflussen. Wenn die neue Reizgegebenheit nicht mit dem Schema zusammenzupassen scheint, kann es zum Ignorieren oder zur Uminterpretation kommen (ebd., 237).

Neben deklarativem Wissen und emotionalen Komponenten sind mit dem Schema Buch verschiedene Scripts verbunden, wie zum Beispiel die Lektüre der bedruckten Blätter oder die Recherche in Lexika. Dabei handelt es sich um prozedurales Wissen (Sander 2007, 157). Stehen hauptsächlich Bücher in einem Geschäft, so können durch Propositionen Verbindungen zwischen dem Schema Buch und dem Schema Geschäft hergestellt und geschlossen werden, dass es sich dabei wohl um eine Buchhandlung handelt, in der Bücher käuflich erworben werden können.

Diese drei Komponenten Schemata, Script und Propositionen bilden zusammen ein äußerst komplexes Netzwerk, mit dessen Hilfe Individuen ihr Wissen arrangieren. Darin eingebunden sind „konzeptuelle Vorstellungen“, die „Verständnisstrukturen“ zur Verfügung stellen. Für Sander nehmen diese Konzepte eine Vorrangstellung in der politischen Bildung ein. Denn die zu erreichenden Kompetenzen der politischen Bildung basieren nicht nur auf dem Aneignen von Arbeitswissen, sondern vielmehr auf den „Bedeutungen, die Menschen diesen Begriffen geben, und [den] Verständnisstrukturen, in die sie sie einbetten“ (ebd., 157).

Alle Elemente des Netzwerkes können potentiell beim Lernen Veränderungen erfahren. Sie können neue Bedeutungen erhalten, komplett ersetzt werden oder es wird ihr Sinn verschoben. Sanders macht darauf aufmerksam, dass es außerordentlich schwierig sein kann, diese

sogenannten Vorkonzepte in einem Lernsetting zu verändern und es oftmals nicht ausreicht, gegebene Wissenslücken zu füllen (Sander 2007, 158f).

Die Arbeit mit politischen Basiskonzepten soll „die Breite der entsprechenden Fachwissenschaft auf einen inhaltlich-fachlichen Kern [...] reduzieren“ (Massing 2008, 184), ihn gleichzeitig ordnen und eine „didaktische Fokussierung“ ermöglichen (Autorengruppe Fachdidaktik 2011b, 168). Außerdem sollen sie den „Ansprüchen an Pluralität und Kontingenz“ genügen (Autorengruppe Fachdidaktik 2011b, 168). Doch welche Basiskonzepte sind es, die das politische Wissen konstituieren? Darauf hat sich die Politikdidaktik bis jetzt nicht einigen können (Henkenborg 2011, 122). Die Diskussion findet dabei auf zwei Ebenen statt. In der Forschungsliteratur werden sehr unterschiedliche Basiskonzepte als grundlegend genannt. So geht Peter Massing zum Beispiel von 15 Basiskonzepten aus, die auf den fünf Grundfunktionen von Talcott Parsons und Thomas Meyer aufbauen (Massing 2008, 193). Sander geht von einer geringeren Anzahl von Basiskonzepten aus und nennt: System, Öffentlichkeit, Macht, Gemeinwohl, Recht und Knappheit (Sander 2007, 103). Georg Weißeno et al reduzieren wiederum die Basiskonzepte auf Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl, denen sie jeweils Fachkonzepte zuweisen (Weißeno et al 2010, 11). Ebenfalls erarbeiteten Reinhold Hedtke (2011), Andreas Petrik (2011) und Dirk Lange (2008) ein eigenes Modell der Basiskonzepte (Henkenborg 2011, 122).

Die zweite Ebene betrifft die definitorische Konkretisierung der verschiedenen Basiskonzepte. Dabei lassen sich zwei Positionen in der Forschungsliteratur finden. Die eine Position versucht bewusst die Basiskonzepte offen zu lassen und beschreibt diese eher beispielhaft. Ziel ist es, die Basiskonzepte flexibel zu gestalten (Autorengruppe Fachdidaktik 2011b, 168), damit sie sich an die verschiedenen Lebenswelten der Schüler_innen oder aktuelle politische Veränderungen, leicht anpassen lassen. Dem gegenüber steht die Position, die die Basiskonzepte konkret definiert, um zum Beispiel dem Wunsch der Lehrer_innen gerecht zu werden, eine klare Formulierung der fachlichen Inhalte zur Planung des Unterrichts präsentiert zu bekommen (Weißeno et al 2010, 14) oder um die Überprüfbarkeit der Basiskonzepte zu ermöglichen (ebd., 13). Erstere Position wird unter anderem von der Autorengruppe Fachdidaktik (2011a) in ihrer Schrift „Konzepte der politischen Bildung“ vertreten. Das explizit als Streitschrift bezeichnete Werk richtet sich gegen „Konzepte der Politik“ von Weißeno et al (2010), die die zweite Position einnehmen.

Die Autorengruppe formuliert in ihrer Streitschrift zwei Kritikpunkte. Einerseits bemängeln sie, dass die „Einseitigkeit und Geschlossenheit“ der Konzepte in dem Buch einen

„multiperspektivischen sozialwissenschaftlichen Zugriff auf das Phänomen des Politischen“ verhindern und damit das „Fachgebiet politikwissenschaftlich einseitig auf staatliches Handeln“ reduziert wird. Andererseits kritisieren sie das veraltete Lernverständnis, das „die Subjektivität und Prozesshaftigkeit des Lernens“ ausblendet, indem sie einen Schwerpunkt auf den „Input der ‚richtigen‘ Basiskonzepte“ und den damit verbundenen „Output“ setzen und somit die „inner- und intersubjektive[n] hermeneutische[n] Prozesse“ außer Acht lassen (Autorengruppe Fachdidaktik 2011b, 163).

Die Autorengruppe formuliert am Ende der Streitschrift einen eigenen Vorschlag, der von einer sozialwissenschaftlichen, und damit einer interdisziplinären Perspektive ausgeht. Dabei werden folgende Basiskonzepte vorgeschlagen: System, Akteure, Bedürfnisse, Grundorientierungen, Macht und Wandel. Sie betonen, dass die verwendeten Begriffe „als kontextübergreifende Formulierungen“ und nicht als Definitionen rezipiert werden sollen. Diesen sechs Basiskonzepten ordnen sie verschiedene Teilkonzepte zu, wobei auch hier eingeschränkt wird, dass sowohl die Zuordnung nicht eindeutig, als auch die Anzahl der Teilkonzepte nicht festgeschrieben ist (ebd., 169f).

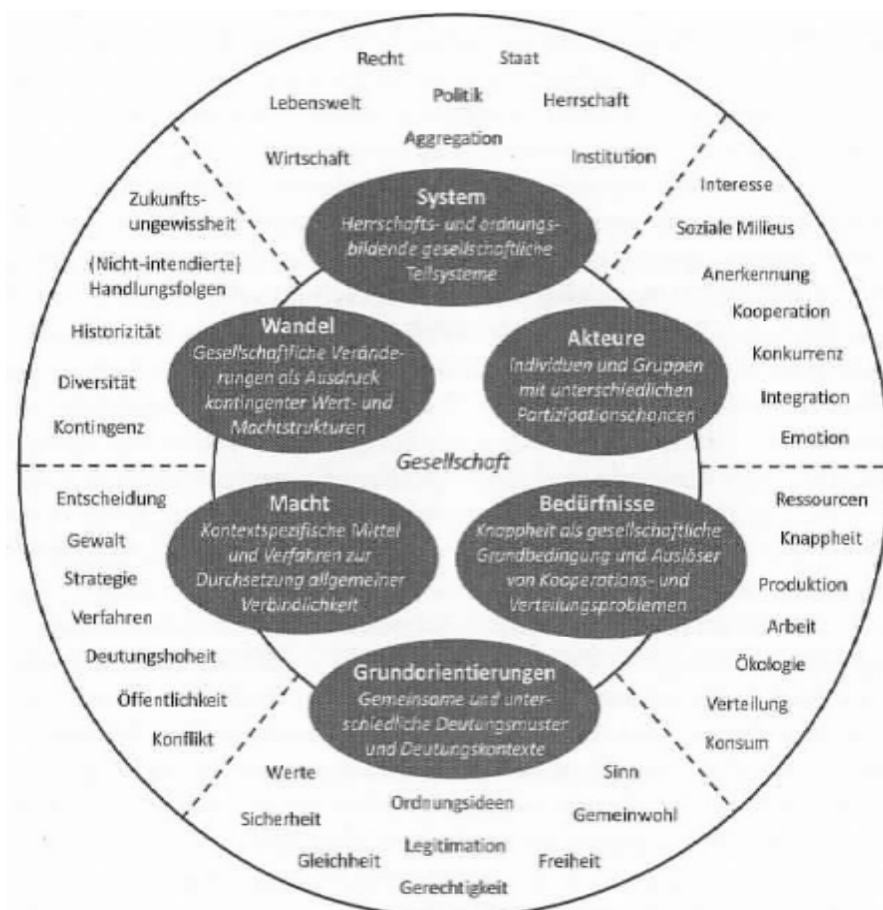


Abbildung: Sechs Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung und ausgewählte Teilkonzepte bzw. Teilkategorien. (ebd., 170)

Das Basiskonzept „System“ richtet den Blick auf „gesamt- und zwischengesellschaftliche Zusammenhänge und Strukturen“ (Sander 2007, 100). Damit umfasst es nicht nur politisch-institutionelle Teilsysteme, sondern möglichst alle „herrschafts- und ordnungsbildenden gesellschaftlichen Teilsysteme“ in ihrer Bedingtheit zueinander (Autorengruppe Fachdidaktik 2011b, 170). Diesem Basiskonzept werden die Teilkonzepte Recht, Politik Staat, Herrschaft, Institution, Aggregation, Wirtschaft und Lebenswelt zugeordnet (ebd.).

Das Basiskonzept „Akteure“ fokussiert das Interesse auf die handlungsbezogene Dimension von Politik. Dabei werden neben den politisch-institutionellen Akteur_innen auch die relevanten „lebensweltlichen, öffentlichen, wirtschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Akteurinnen“ berücksichtigt (ebd., 169), die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Rolle bzw. Funktion unterschiedliche „Geltungsansprüche und Machtmittel“ zur Verfügung haben (Petrik 2011, 77). Der Schwerpunkt liegt dabei auf den verschiedenen gesellschaftlichen „Partizipations- und Integrationsmöglichkeiten“ von Individuen und Gruppen (Autorengruppe Fachdidaktik 2011b, 169). Als Teilkonzepte werden Interesse, soziale Milieus, Anerkennung, Kooperation, Konkurrenz, Integration und Emotion genannt (ebd., 170).

Als Motivator für politisches Handeln wird das Basiskonzept „Bedürfnisse“ formuliert. Zentral ist der Zusammenhang zwischen der Befriedigung von Bedürfnissen und den begrenzten materiellen Ressourcen (ebd., 169). Damit geht die Frage einher, wie Gesellschaften mit diesem Umstand umgehen (Sander 2007, 101). Diesem Basiskonzept sind folgende Teilkonzepte zugeordnet: Knappheit, Ressourcen, Produktion, Arbeit, Ökologie, Verteilung und Konsum (Autorengruppe Fachdidaktik 2011b, 170).

Das Basiskonzept „Grundorientierungen“ legt den Fokus auf „die Wertebasis des Politischen als pluralistische Sinnvorstellungen“ (ebd., 169). Diese verschiedenen „Bewertungsmaßstäbe“ führen zu verschiedenen „Lösungskonzepten“ für gesellschaftliche Probleme (Petrik 2011, 77). Es werden folgende Teilkonzepte angegeben: Werte, Sicherheit, Gleichheit, Ordnungsideen, Legitimation, Gerechtigkeit, Freiheit, Gemeinwohl und Sinn (Autorengruppe Fachdidaktik 2011b, 170).

Als einer der ältesten Gegenstände der politischen Theorie wird „Macht“ als Basiskonzept angegeben (Sander 2007, 100). Es beschreibt „die soziokulturellen Auseinandersetzungsprozesse zur Durchsetzung allgemeiner Verbindlichkeiten“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2011b, 170). Dabei wird Macht nicht nur aus einer politischen, sondern auch von einer soziologischen und ökonomischen Perspektive betrachtet, die Zueinander in Beziehung stehen (Sander 2007, 100f). Folgende Teilkonzepte werden dem

Basiskonzept zugeordnet: Entscheidung, Gewalt, Strategie, Verfahren, Deutungshoheit, Öffentlichkeit und Konflikt (Autorengruppe Fachdidaktik 2011b, 170).

Das Basiskonzept „Wandel“ nimmt die Stabilität und den prozesshaften Wandel gesellschaftlicher (Teil-)Systeme in den Blick und die damit verbundenen Handlungsbedingungen. Wandel stellt somit die „gesellschaftlichen Veränderungen als Ausdruck kontingenter Wert- und Machtstrukturen“ dar. Konstituierend für das Basiskonzept sind die Teilkonzepte Zukunftsungewissheit, (nicht-intendierte) Handlungsfolgen, Historizität, Diversität und Kontingenz (ebd., 170).

Das soeben beschriebene Modell der Basiskonzepte ist Grundlage für die vorliegende Arbeit. Doch welche Gründe sprechen für die Verwendung dieses Modells? Zum einen stellt es eine der aktuellsten Modelle dar, die in der Forschungsliteratur zu finden sind und somit konnten die in der Diskussion um Basiskonzepte vorgebrachten Vorschläge, Einwände etc. berücksichtigt werden. Die Entstehung des Modells stellt einen weiteren Grund dar. Denn das Modell wurde nicht von einer Person entwickelt, sondern entstand in einem Kollektiv. Dafür wurden die Modelle, für die die Autor_innen in ihren Beiträgen in der Streitschrift argumentieren, auf ihre Gemeinsamkeiten hin überprüft und daraufhin zusammengeführt (ebd., 168). So zeigt sich zum Beispiel, dass alle Basiskonzepte von Sander als Basis- oder Teilkonzept Eingang in das Modell gefunden haben. Das bedeutet, dass das Modell auf einen breiteren Konsens in der Politikdidaktik zurückgreifen kann, als Modelle, die von einer einzelnen Person formuliert wurden (Massing 2008, 192). Dies würde jedoch auch auf das Modell um die Autorengruppe um Weißeno et al zutreffen. Jedoch konnten die vorgebrachten Kritikpunkte der Autorengruppe Fachdidaktik überzeugen, besonders das Argument der eingeschränkten Perspektive auf die Politikwissenschaft. Hedtke macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass die Einbeziehung der Sozialwissenschaften ein komplexeres Verständnis von politischen Konzepten liefert (Hedtke 2011, 67).

Die Basiskonzepte bilden den Rahmen, um die später ausgewählten Beiträge der Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ inhaltlich zu strukturieren und damit die Beantwortung der Forschungsfrage zu ermöglichen. Inwieweit können die Inhalte von ausgewählten Artikeln aus der nationalsozialistischen Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ einen Beitrag zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“ im Literaturunterricht leisten? In die Beantwortung der Forschungsfrage wird auch der Kontext der Schülerzeitschrift einerseits als Arbeitswissen, andererseits als potentielle Inhalte der Vermittlung einfließen.

Wenn die Literatur der Zeitschrift in Bezug auf ihren politischen Gehalt untersucht wird, kann jedoch nicht nur von politikdidaktischen Überlegungen ausgegangen werden. Es muss zudem eine literaturdidaktische Perspektive berücksichtigt werden. Wie eine derartige Verbindung zwischen Politik- und Literaturdidaktik aussehen kann, wird im nächsten Kapitel vorgestellt.

1.3 Politische Bildung und Literaturdidaktik

Ausführlich hat sich der Sammelband „Literatur und Politik im Unterricht“ (2015) mit dem Verhältnis von politischer Bildung und Literaturdidaktik auseinandergesetzt. Darin wird zunächst der disziplinäre Rahmen vorgestellt, in dem das Verhältnis verortet ist. In einem nächsten Schritt werden konkrete Themen aufgegriffen, die exemplarisch die Verbindung von Literatur und Politik skizzieren. Der letzte Teil des Bandes kann als Plädoyer für die Beschäftigung mit der Komplexität von Literatur und Politik gelesen werden (Krammer 2015, 198). Gleichzeitig wird davor gewarnt, dass Literatur nicht für politische Bildung instrumentalisiert werden darf. Das Politische an der Literatur darf nicht aus dem Blick geraten (Wintersteiner 2015, 57).

Werner Wintersteiner unterscheidet beim Verhältnis von Literatur- und politischer Bildung zwischen „einer (genuin politischen) Literaturdidaktik, einer literarischen Politikdidaktik und der politisch-literarischen Didaktik als Unterrichtsprinzip in anderen Fächern“ (ebd.). Konkrete Beispiele für politische Literaturdidaktiken sind „literarische Vermittlung von Gefährdungen“ von Thomas Edelmann, die „transgressive Literaturdidaktik“ von Klaus H. Kiefer und Margit Riedel, das „Konzept der Ideologiekritik als kulturelle Praxis“ von Norbert Kruse oder die „Rezeptionspragmatik“ von Wintersteiner (Krammer & Zelger 2015, 6).

Sabine Zelger zeigt auf, dass in beiden Didaktiken zahlreiche Modelle und Methoden entwickelt wurden, die jedoch den fachdidaktischen Rahmen kaum verlassen haben und damit nur eine geringe Interdisziplinarität aufweisen (Zelger 2015, 22). Dies nimmt sie zum Anlass und stellt vier Modelle vor, wie politische Bildung und Literaturunterricht in Zeiten der Postdemokratie¹ didaktisch sinnvoll miteinander in Verbindung gebracht werden können. Diesen Modellen ordnet sie die vier Kompetenzbereiche der politischen Bildung zu, um die Interferenz zwischen den literatur- und politikdidaktischen Ausführungen sichtbar zu machen. Zentral ist die Frage:

¹ Unter Postdemokratie versteht sie jene Demokratie, in der die Partizipationsmöglichkeiten sukzessiv eingeschränkt werden und sich die Teilhabe an Politik vermehrt auf verschiedene Eliten beschränkt (Zelger 2015, 31).

Lassen sich die theoretisch angedachten Denk- und Handlungsmöglichkeiten im Literaturunterricht ausschöpfen und dadurch die postdemokratischen Verhältnisse entlarven, unterwandern, bekämpfen? (Zelger 2015, 33)

Die erste Verbindung wird als „Modelle der Lupe oder die Suche nach Orten der Politik“ vorgestellt. Ausgehend von der Forderung Colin Crouchs, sich jenen Feldern der Politik zu widmen, in denen eine Partizipation noch möglich ist – dazu zählen zum Beispiel soziale Bewegungen – sucht Zelger nach einer Literaturdidaktik, die eine derartige Fokussierung möglich macht. Dabei verweist sie auf die Ausführungen von Norbert Kruse (ebd., 33f).

Für Kruse sollen Leser_innen dazu befähigt werden, mittels hermeneutischer Verfahren an der „literalen und sprachlichen Praxis“ teilnehmen zu können, ohne dabei „von der Deutungsmacht Anderer [sic] und heteronomer Mächte abhängig zu sein“ (Kruse 2004, 116). Dazu muss erkannt werden, dass Literatur „im Rahmen von gesellschaftlichen, politischen und religiösen Institutionen entsteh[t], durch sie aber auch geprägt, begrenzt, stimuliert und profiliert“ wird (ebd., 112). Ausgehend von der Rezeption von Texten, wird demnach die Produktion mitberücksichtigt, da Literatur „Teil der ideologischen Produktion“ ist (ebd., 113). Dadurch soll es Schüler_innen ermöglicht werden, der Verkettung von Literatur und Politik „Sinn zu verleihen“. Neben einem hermeneutischen Zugang schlägt Zelger auch eine diskursanalytische Herangehensweise vor, die den Blick auf die Diskurse innerhalb von Texten schärfen soll (Zelger 2015, 34).

Diesem Modell ordnet Zelger die politische Sachkompetenz zu und erklärt, „gelernt wird, Wissensgenerierung kritisch zu reflektieren und Politik in Abweichungen von dominanten Sichtweisen kennen und lesen zu lernen“ (ebd.).

Die „Modelle der Gesellschaftsanalyse“ richten ihren Blick verstärkt auf die Produktion von Literatur, die nur von „ökonomisch Abgesicherten“ geschrieben werden kann (ebd., 34). Eine strukturalistische und „sozialwissenschaftliche Analyse der Figurenwelt“ soll „intersektionale Differenzen“ aufzeigen und zu einer „Entlarvung dieser gesellschaftsstrukturellen Unterschiede als nur scheinbar natürliche“ führen (ebd., 35).

Dies kann als Basis für die politische Urteilskompetenz genutzt werden, denn die verschiedenen versteckten Interessen und Ungleichheiten müssen zunächst erst herausgearbeitet werden, bevor sie einer Beurteilung unterzogen werden können (ebd.).

Bei den „Modelle[n] der Leidenschaften“ steht die „(politische) Handlungsfähigkeit“ im Zentrum. Es soll den Schüler_innen ein Raum geschaffen werden, in dem über divergierende Meinungen diskutiert werden kann, ohne dass daraus negative Konsequenzen entstehen. Dazu

muss jedoch erst ein sinnlicher Zugang zu Literatur geschaffen werden, damit ein adäquater Austausch möglich ist. Dazu eignen sich nach Zelger besonders handlungs- und produktionsorientierte Methoden, „bei denen das in Literatur eingelassene Kollektivierungs- und Konfliktpotenzial direkt weiterverarbeitet wird“ (Zelger 2015, 35ff).

Die „Modelle der Desidentifikation“ greifen die Aspekte Diskussion und Sinnlichkeit auf, lehnen jedoch eine institutionelle Verortung ab. Eine darauf ausgerichtete Literaturdidaktik soll unter anderem Identitäten dekonstruieren, „Zu- und Festschreibungsprozesse hinsichtlich intersektionaler Zusammenhänge“ aufzeigen oder „Empowerment“ von diesen ermöglichen. Als Beispiel führt Zelger die transgressive Literaturdidaktik an, die mit Hilfe von Dada und Konkreter Poesie, Normen und Wertzuschreibungen durchbrechen will. Mit diesem destruktiven Verfahren kann das Repertoire der politischen Methodenkompetenz erweitert werden und damit neue Möglichkeiten zur Informationsbeschaffung eröffnen – „im Bruch mit den machtvollen Kategorien [...] sowie im Neu(er)finden und Artikulieren unkonventioneller Positionen“ (ebd., 37).

Auch wenn sich diese vier Modelle auf die Postdemokratie beziehen, so verweisen sie auf zwei Momente, die konstituierend für eine politische Literaturdidaktik und damit für diese Arbeit sind. Zum einen muss den Schüler_innen der Zugang zum Text ermöglicht werden. Denn nur eine adäquate Aneignung eines Textes kann politische Bildung ermöglichen. Dazu wird im vorliegenden Fall die Erzähltheorie herangezogen. Zum anderen wurde auf den Moment der Darstellung verwiesen. Literatur bezieht sich immer auf etwas. Einerseits auf gesellschaftliche Diskurse, zu der sie Stellung bezieht, andererseits auf gesellschaftliche Bedingungen, in der sie entsteht (Kruse 2004, 112). Um diese beiden Aspekte in der Arbeit aufgreifen zu können, wird im nächsten Kapitel der Kontext der Schülerzeitschrift skizziert.

2. Kontextualisierung der Schülerzeitschrift „Hilf mit!“

Dieses Kapitel widmet sich der Kontextualisierung der Schülerzeitschrift „Hilf mit!“. Dafür wird zunächst jene Forschungen vorgestellt, die sich mit der Schülerzeitschrift auseinandergesetzt haben. Danach werden einführende Informationen zur Zeitschrift angeführt. Dabei wird unter anderem gefragt, wann die Zeitschrift erschienen ist, wer die Zielgruppe war, wer sie herausgab und welche Verbreitung die Schülerzeitschrift aufwies. In einem nächsten Schritt wird der Kontext beleuchtet, in dem die Schülerzeitschrift erschienen ist. Dazu wird die Schule als Erziehungsstätte im Nationalsozialismus skizziert und der Zusammenhang zwischen Literatur und Nationalsozialismus beschrieben.

Die Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ wurde ausführlich von Benjamin Ortmeyer (2013a) beforscht. Er analysierte die Titelblätter, die vorherrschenden Themen der Beiträge und einzelne Beiträge auf die Wirkungen und Auswirkungen der Indoktrination der Schülerzeitschrift. Er setzte dabei die Themenschwerpunkte Antisemitismus, Rassismus und Eugenik. Auch Sabine Omald (2014a, 2014b) befasste sich intensiv mit der Propaganda in der Schülerzeitschrift. Leitend war die Frage, welche „staats- oder kulturpolitischen Themen“ in den Beiträgen aufgegriffen wurden, wie diese mit sprachlichen und bildnerischen Mitteln inszeniert wurden und inwieweit sich die Themen im Laufe des Nationalsozialismus veränderten. Dabei ging sie auch ausführlich auf die Schriftsteller_innen der Beiträge ein. Leitend waren dabei folgende Fragen: Wie setzten sich die Schriftsteller_innen in der Schülerzeitschrift zusammen, welche Autor_innen wiesen einen besonders hohen Grad an Einflussnahme auf und welche Bedeutung hatten die Randgruppen der „traditionelle[n] und weibliche[n] Autoren“ (Omald 2014b, 534)? Die Diplomarbeit von Thomas Cerny (2014) widmet sich der Darstellung des Familienbildes und der geschlechtlichen Rollenbilder in der Schülerzeitschrift aus einer historischen Perspektive.

Die Jahreszahlen der Publikationen zeigen, dass erst in den letzten Jahren eine intensive Forschung zur Schülerzeitschrift einsetzte. Omald vermutet, dass die Bedeutung der Zeitschrift als Instrument der Indoktrination unterschätzt wurde, zudem seien Schulbücher einfacher zu beforschen, da sie sich leichter einer Fachdidaktik zuordnen ließen (Omald 2014a, 5). Dies bedeutet jedoch nicht, dass in der Forschungsliteratur die Zeitschrift komplett ausgeklammert wurde. Ottwilm Ottweiler verweist in seiner Übersicht zur Volksschule im Nationalsozialismus auf die enorme Bedeutung, die der Schülerzeitschrift in Bezug auf die Vermittlung der Rassentheorie und des Antisemitismus zukam. Dabei zieht er den Vergleich mit „den hetzerisch-pornographischen Darstellungen“ des „Stürmers“ und erklärt, dass sich die Inszenierung der beiden Themen nur graduell unterschied (Ottweiler 1979, 188). Tatjana Schruttko geht in ihrer Übersicht zur Jugendpresse im Nationalsozialismus auf die Bedeutung der Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ im Vergleich zu anderen Publikationen für Kinder- und Jugendliche ein. Dabei hatte die Schülerzeitschrift gegenüber vielen anderen Veröffentlichungen den Vorteil, dass sie im Unterricht verwendet wurde und damit „direkter als politisches Erziehungsmittel“ eingesetzt werden konnte. Zudem konnte die abwechslungsreiche graphische und inhaltliche Gestaltung einen besonders großen Lesekreis ansprechen und, im Vergleich zum „trockenen“ Schulbuch, vermehrt das Interesse der Schüler_innen wecken (Schruttko 1997, 93). Ebenfalls verweist Natalie Bethke in einem

Sammelband zur Kinder- und Jugendliteratur im Nationalsozialismus auf die besondere Vielfalt der Themen, die in der Schülerzeitschrift angesprochen werden. Auch sie misst der Zeitschrift eine enorme Bedeutung in Bezug auf die ideologische Beeinflussung der Schüler_innen bei (Bethke 1992, 57f). Gudrun Wilcke spricht in ihrer Monographie zur Kinder- und Jugendliteratur im Dritten Reich in Bezug auf die Schülerzeitschrift von einem Musterbeispiel „für das System nationalsozialistischer Indoktrination“ (Wilcke 2005, 67).

Damit bestätigen sowohl die überblickshaften Angaben in der Forschungsliteratur als auch die intensive Forschung seit 2013, die eingangs gestellte These, dass die Schülerzeitschrift primär für die Indoktrination der Schüler_innen konzipiert war.

2.1 Einführende Informationen zur Schülerzeitschrift „Hilf mit!“

Die Schülerzeitschrift sollte als geeignete Lektüre sowohl für die Schule als auch für Zuhause fungieren (Ortmeyer 2013a, 39) und erschien dazu monatlich zwischen Oktober 1933 und Juli/September 1944². Sie wurde in allen Schulformen verteilt und richtete sich grundsätzlich an Schüler_innen jeden Alters (Omald 2014a, 1). Damit wies die Zeitschrift rund zehn Millionen Schüler_innen als potentielle Leser_innen auf. Ortmeyer erklärt, dass die Zeitschrift einen Schwerpunkt auf Schüler_innen ab dem elften bzw. zwölften Lebensjahr legte (Ortmeyer 2013a, 7). Für die jüngeren Schüler_innen wurde ab 1935 die „Deutsche Jugendburg“ herausgegeben. Die Zeitschriften waren grundsätzlich sehr ähnlich aufgebaut. Bethke erklärt, obwohl die „Deutsche Jugendburg“ sprachlich und inhaltlich an das Alter der Schüler_innen angepasst war, waren antisemitische Töne in den Beiträgen zu finden (Bethke 1992, 57).

Die Schülerzeitschrift war für damalige Verhältnisse überdurchschnittlich aufwendig gestaltet. So illustrierten sowohl Zeichnungen als auch qualitativ hochwertige Fotos die Textbeiträge (Ortmeyer 2013a, 40). In ihrer Gestaltung ähnelte sie stark den Jugendzeitschriften „Junge Welt“ und „Der Pimpf“, wobei sie nicht farbig gedruckt wurde, sondern in Brauntönen (Schruttker 1997, 91). Die Artikel waren bis zum 9. Jahrgang fast ausschließlich in Frakturschrift abgedruckt (Ortmeyer 2013a, 40). Dies änderte sich im September/Okttober 1941, da Hitler die nunmehr als „Schwabacher Judenlettern“ verrufene Frakturschrift in Zeitschriften und Zeitungen verbot (Omald 2014a, 114). Von da an war die vorherrschende Schriftart Antiqua. Der Umfang der Zeitschrift betrug rund 32 Seiten. Seit dem Überfall auf Polen sank die

² Bedingt durch den Krieg erschien ab September 1941 die Zeitschrift alle zwei Monate bzw. im Schuljahr 1943/44 nur mehr quartalsmäßig.

Seitenzahl kontinuierlich. Das letzte erschienene Heft 1944, das mittlerweile drei Monate umfasste, hatte einen Umfang von lediglich acht Seiten (Ortmeyer 2013a, 40).

Angaben Ortmeyers zufolge erreichte die Zeitschrift eine Auflage von fünf Millionen Exemplaren (ebd., 7). Damit folgt er der Angabe von Fritz Wächtler (Reichswalter des NSLB) aus dem Vorwort des 6. Jahrgangs (ebd., 39). Sowohl Bethke als auch Winfred Kaminski sprechen hingegen von einer Auflage von drei Millionen (Bethke 1992, 57; Kaminski 1982, 279). Diese divergierenden Auflagenzahlen lassen sich dadurch erklären, dass bei der Nennung keine Angaben zum Jahr verzeichnet sind. So erklärt Omald, dass Ende 1934 die Zeitschrift eine Auflage von zwei Millionen verzeichnete und 1939 sich die Auflage mehr als verdoppelte. Im Vergleich dazu betrug die Auflagenhöhe aller Jugendzeitschriften, die vor 1934 erschienen sind, rund 300.000 Stück (Omald 2014a, 2). Die millionenfache Auflage zeugt von der immensen Verbreitung der Schülerzeitschrift. Diese wurde noch verstärkt, indem Beiträge aus der Zeitschrift in den neuen Lesebüchern abgedruckt wurden (ebd.). Doch die Verbreitung selbst sagt noch nichts darüber aus, in welchem Ausmaß die Zeitschrift tatsächlich im Unterricht verwendet wurde. Um die Verwendung zu propagieren, wurden Plakate an die Lehrerschaft verteilt, die in den Klassenzimmern aufgehängt wurden. Zudem wurde ab September 1934 die Begleithefte „Volksaufklärung und Schule“ an die Lehrer_innen kostenlos ausgegeben, um die Unterrichtsvorbereitung zu erleichtern (Ortmeyer 2013a, 39). Zur besseren Orientierung wurden die Beiträge in verschiedene Stoffgebiete unterteilt. Diese Rubriken umfassten Themen wie „Jugend im nationalsozialistischen Staat“, „Rassen- und Ahnenkunde“ oder „Sprache, Schrifttum, Dichtung, Märchen“ und waren im Inhaltsverzeichnis der Zeitschrift zu finden. Sowohl die Benennung als auch die Anzahl der Rubriken veränderte sich im Laufe der Zeit (ebd., 42). Neben diesen schulinternen Maßnahmen wurden große Werbekampagnen in verschiedenen Zeitungen und Zeitschriften geschaltet, um die Popularität der Schülerzeitschrift zu erhöhen (Josting 1995, 251).

Schriftleiter der Schülerzeitschrift waren unter anderem Georg Achilles, Henrich Hansen, Erwin Ibing, der die Titelblattgestaltung 1935 änderte und ihr damit „das charakteristische Aussehen“ verlieh und Johannes von Leers, der in seiner Funktion als politischer Redakteur einen enormen Einfluss auf die politische Ausrichtung der Schülerzeitschrift hatte (Omald 2014a, 116).³

³ Diese Aufzählung ist weder vollständig noch chronologisch angeordnet.

Die Zeitschrift wurde vom nationalsozialistischen Lehrerbund herausgegeben (Josting 1995, 16) und ausdrücklich vom Reichserziehungsministerium als Klassenlesestoff empfohlen (Ottweiler 1979, 187). Die Anfänge des NSLB reichen bis 1927 zurück. In diesem Jahr wurde eine kleine Versammlung von Hans Schemm (ab 1929 offizieller Reichsleiter, sein Nachfolger war 1935 Fitz Wächtler) einberufen, bei der ein Banner mit der Aufschrift „NS-Lehrerbund – gegründet Hof 1927 – Reichsleitung“ hing. Trotzdem setzte sich in Folge das offizielle Gründungsdatum 1929 durch (Josting 1995, 16). Es wurde das Ziel verfolgt, die „Vorherrschaft in der Pädagogik“ im Sinne der NSDAP voranzutreiben (Ortmeyer 2013a, 31), um als Einheitsorganisation alle deutschen Erzieher_innen nicht nur zu erfassen, sondern im Sinne der nationalsozialistischen Doktrin einzuweisen (ebd., 16). Als prominente Mitglieder aus dem Bereich der Pädagogik verzeichnete der NSLB unter anderem den Erziehungswissenschaftler Ernst Krieck und den angesehenen Reformpädagogen Heinrich Scharrelmann (Keim 1995, 111).

Ab 1933 wuchs die Bedeutung des NSLB enorm an, da sich immer mehr Mitglieder und auch andere Lehrerverbände diesem anschlossen. Ortmeyer betont, dass es jedoch keine Zwangsmitgliedschaft gab, zumindest nicht auf formaler Ebene. Wird den Angaben des NSLB gefolgt, so waren 1936 rund 97% der rund 320.000 Lehrer_innen Mitglieder des NSLB (Ortmeyer 2013a, 32). Ein Drittel der Lehrer_innen war zudem Mitglied der NSDAP und besetzte zum Teil wichtige Funktionen in der Partei. Daran wird die an den Nationalsozialismus ausgerichtete Linie des NSLB deutlich (ebd., 32) und damit der Schülerzeitschrift „Hilf mit!“.

Im Februar 1943 wurde der Lehrerbund stillgelegt, da er es nicht schaffte, seine Steuerschuld der Jahre 1937 und 1938 von rund 1.284.000 Reichsmark zu begleichen. Vergeblich hatte Wächtler seit 1936 versucht, den Status der Gemeinnützigkeit des NSLB zu erhalten, um von der Steuerschuld befreit zu werden. In einem letzten Versuch zur Erlangung des Status verpflichtete sich der NSLB 1941, der NSDAP ihr Vermögen im Falle der Auflösung zu übergeben, konnte jedoch das damit gewünschte Ziel nicht erreichen (Omald 2014a, 119). Trotz der Stilllegung wurde die Publikation der Schülerzeitschrift fortgeführt.

2.2 Schule im Nationalsozialismus

Die folgenden Kapitel sollen einen Einblick zur Schule im Nationalsozialismus liefern. Dazu wird zunächst der Aufbau des Schulwesens und die mit dem Machtantritt einsetzenden strukturellen Veränderungen vorgestellt. Im Anschluss werden Maßnahmen beschrieben, die

sowohl das Personal der Schulen, als auch die Schüler_innen selbst betrafen. In einem letzten Kapitel wird die Neuausrichtung in Bezug auf die inhaltlich-methodische Ebene skizziert.

Beim Themenkomplex Schule im Nationalsozialismus kann auf ausführliche Forschungsliteratur zurückgegriffen werden, die in einigen Gesamtdarstellungen zusammengeführt wurden. Eine der letzten großen Übersichten zu Erziehung im Nationalsozialismus lieferte Wolfgang Keim (1995/97). Dabei geht er chronologisch vor und versucht im ersten Band insbesondere die Frage zu klären, wie eine am Humanismus und Aufklärung orientierte pädagogische Berufsgruppe derartig einfach für die Interessen der Nationalsozialisten einzunehmen war. Schwerpunkt des zweiten Bandes ist die Frage nach der Mitverantwortung dieser Berufsgruppe für die Stabilisierung und Erhaltung des Regimes. Zudem widmet er ein ausführliches Kapitel den jüdischen Schulen, da dieses Thema in der Forschung jahrzehntelang vernachlässigt worden sei (Keim 1997, 7).

An diese Übersicht schließen die Herausgeber Klaus-Peter Horn und Jörg-W. Link (2011) an, indem sie neue Forschungsergebnisse zusammenführen und etwaige Lücken und Desiderata benennen. Ihre Sammlung an Aufsätzen geht dabei jedoch nicht chronologisch vor, sondern gliedert sich nach verschiedenen Erziehungsinstitutionen. Zudem ist im Sammelband eine Übersicht über die bildungshistorische Forschung zum Nationalsozialismus zu finden, die die Forschungsgeschichte, die Forschungsfelder, die Forschungserträge und etwaige Lücken der Forschung einführend skizziert (Blair 2011, 13f).

Die Erziehungsinstitution Schule wird unter anderem bei Ortmeyer (1996) intensiv behandelt. Dabei spannt er einen Bogen zwischen den Anfängen der Implementierung des Nationalsozialismus an den Schulen bis hin zu Hindernissen aktueller Forschungen.

2.2.1 Aufbau und Struktur des Schulwesens

Wie oben beschrieben richtete sich die Schülerzeitschrift insbesondere an Schüler_innen ab dem elften bzw. zwölften Lebensjahr und wurde in allen Schulformen verteilt. Dies führt zur Frage, wie das Schulsystem im Nationalsozialismus aufgebaut war und welche strukturellen Veränderungen im Laufe des Regimes vorgenommen wurden.

Das Erziehungssystem lässt sich zunächst in staatliche und parteiliche Institutionen unterteilen. Unter den staatlichen Institutionen wird das allgemeine und berufliche Schulwesen verstanden. Daran schließt der Reichsarbeitsdienst (RAD) – der für alle verpflichtend war – und der Wehrdienst an. Ein kleiner Teil der Absolvent_innen bekam die Möglichkeit eines

Hochschulstudiums. Daneben gab es die parteilichen Institutionen, unter die zum Beispiel die „Hitler Jugend“ oder verschiedene Verbände des NSDAP fielen (Keim 1997, 28). Diese Zweiteilung war Ausdruck von zwei verschiedenen Erziehungszielen. Die formale Bildung – also das allgemeine und berufliche Schulwesen – sollte das Funktionieren des Staates gewährleisten. Hingegen sollte die Formationserziehung – verortet in den parteilichen Institutionen, dem Landjahr und dem Reichsarbeitsdienst – die Schüler_innen zu „beliebig einsetzbaren Volksgenossen“ heranziehen (ebd., 28).

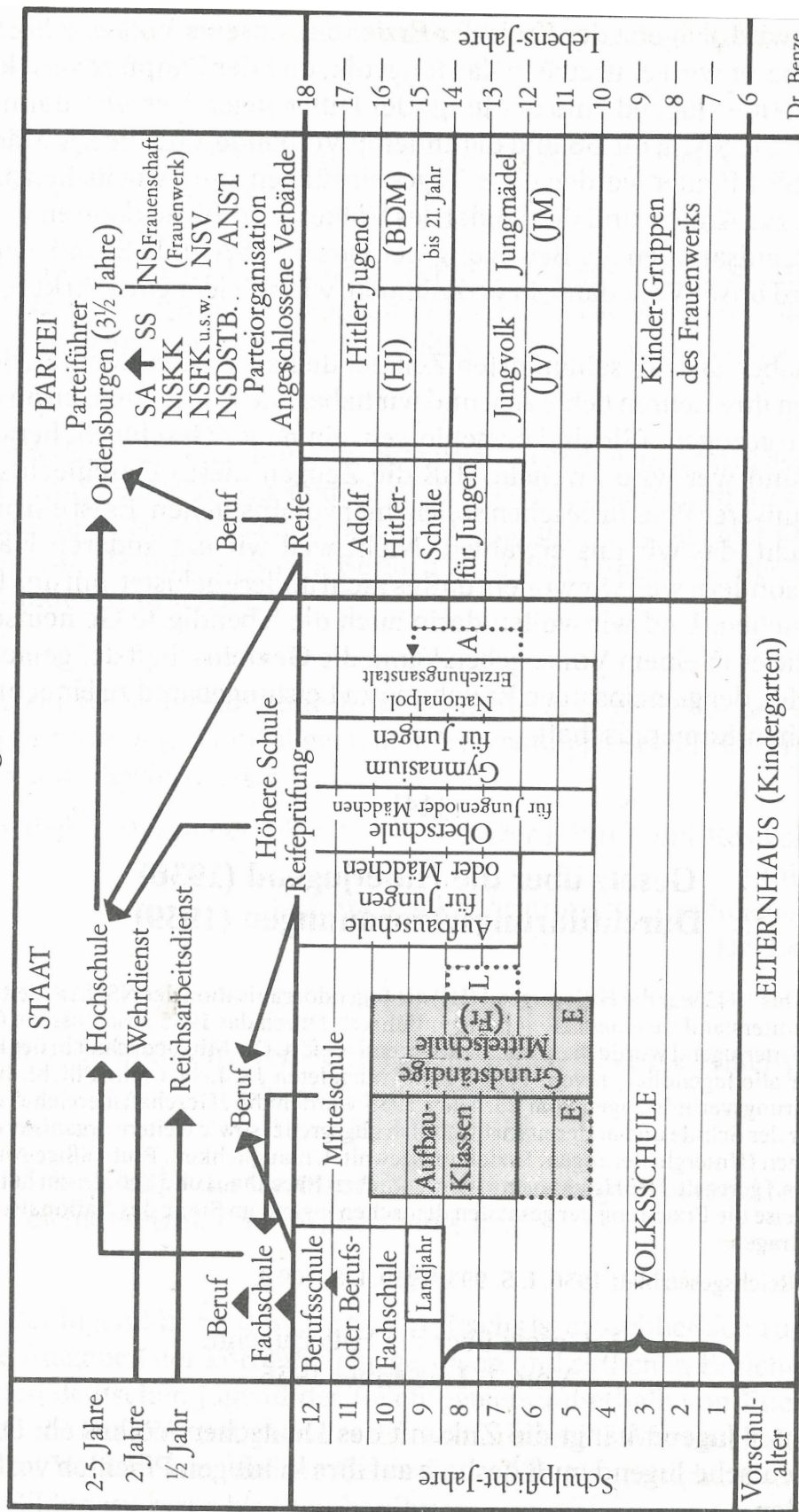
Auch wenn die Schülerzeitschrift Themen wie die „Hitler Jugend“ aufgreift, so gehört sie aus einer institutionellen Perspektive in den Sektor der formalen Bildung. Deswegen beschränken sich die folgenden Ausführungen auf diesen Bereich.

1933 wurde zunächst das allgemeine und das berufliche Schulwesen aus der Weimarer Republik übernommen und schrittweise verändert. Zunächst wurden dem Nationalsozialismus als gegenläufig geltende Schulformen abgeschafft. Dazu zählten besonders weltliche Schulen – wie die Weimarer Reformschule (Keim 1997, 35) – die Sammelschulen in Berlin oder die Gemeinschaftsschulen in Hamburg (Keim 1995, 94f). Am 4. April 1934 wurde der „Erlass zum Abbau der privaten Vorschulen und Vorschulklassen“ veröffentlicht. Dadurch sollte eine konfessionelle und ständische Trennung der Schüler_innen aufgehoben werden (Omald 2014a, 39)

Ab 1937/38 kam es dann zu einer größeren Neustrukturierung (Keim 1997, 35). Diese führte die – in der Weimarer Republik bereits diskutierte – Teilung des Schulwesens in drei Anspruchsebenen ein. Der Großteil der Schüler_innen sollte mit wenigen Ausnahmen nun die Hauptformen Volks-, Mittel- und Höhere Schule besuchen. Keim erklärt, dass ab 1937/39⁴ von einem dreigliedrigen, wenn die Hilfsschule miteinbezogen wird, von einem viergliedrigen Schulsystem gesprochen werden kann. Die Volksschule sollte demnach eine praktische, die Mittelschule eine anwendungsorientiert-theoretische und die Oberschule eine rein theoretische Bildung bieten (ebd., 36f).

⁴ An dieser Stelle wird der Angabe Keims gefolgt. Aus seinen Ausführungen wird nicht ersichtlich, ob er als zeitliche Angabe eigentlich das Schuljahr 1937/38 meinte oder bewusst auf diese Zeitspanne verwies.

Der Aufbau der Erziehung im Großdeutschen Reich.



E = Englisch beginnt (Pflichtsprache), (Fr) = Französisch beginnt (Wahlsprache), A = Aufbaue einer Nationalpolitischen Erziehungsanstalten. Durch die Anordnung des Führers, die ostmärkische Hauptschule als gehobene Pflichtschule an Stelle der Mittelschule für das ganze Reich einzuführen, wird der Aufbau eine gewisse Änderung erfahren. Der voraussichtliche Bereich der Hauptschule ist durch Rasterung gekennzeichnet. Die zukünftige Gestaltung der beiden Oberklassen der bisherigen Mittelschule ist noch nicht entschieden.

Abbildung: Aufbau des Erziehungswesens (1938) (Quelle: Benze 1939, 15 in der Bearbeitung von Michael & Schepp 1993, 315)

Die Volksschule verzeichnete die geringsten Veränderungen. Die ersten vier verpflichtenden Jahre verbrachten alle Schüler_innen in der Grundschule. Etwa 90% der Schüler_innen besuchten dann die vierjährige Volksschuloberstufe, wobei bis Kriegsbeginn nur 10% der Volksschulen eine besaßen. 1938 wurde das Reichschulpflichtgesetz aktiv, das all jene Schüler_innen zum Besuch auf eine Berufs- bzw. Berufsfachschule verpflichtete, die keine weiterführende Schule nach der Volksschuloberstufe besuchten. Damit manifestierte sich das bis heute bestehende Duale System (Keim 1997, 37). Die in der Weimarer Republik zunehmende Aufhebung der Geschlechtertrennung wurde wieder rückgängig gemacht. Dies wurde jedoch nicht immer konsequent durchgesetzt, da zum Beispiel kleine Volksschuloberstufen die dafür benötigten Kapazitäten nicht aufbrachten (ebd., 24).

Das mittlere Schulwesen erfuhr eine Vereinheitlichung. Dabei wurde die bisherige Vielfalt an Schulformen, die zu unterschiedlichen Abschlüssen führte, in eine sechsjährige Mittelschule zusammengefasst, wobei auch hier wieder zwischen den Geschlechtern getrennt wurde. Die Mittelschule berechnete zu jenen gehobenen Berufen, für die kein Hochschulabschluss erforderlich war (ebd., 39). Damit konnten Schüler_innen nach dem Abschluss im gehobenen Beamtendienst arbeiten (Omald 2014a, 45).

Das höhere Schulwesen verzeichnete die größten strukturellen Veränderungen. Grundlegend war dafür der Erlass zur „Vereinheitlichung des höheren Schulwesens“ (Kemnitz & Tosch 2011, 122). Dazu wurde die zunächst neunjährige Höhere Schule um ein Jahr verkürzt, um kurzfristig die Zahl der qualifizierten Schulabgänger zu erhöhen. Wie im mittleren Schulwesen wurden zudem die höheren Schulformen zusammengeführt. Die Hauptform bestand nun in einer Oberschule für Jungen und in einer Oberschule für Mädchen (Keim 1997, 38), in die nun als erste Fremdsprache Englisch eingeführt wurde (Kemnitz & Tosch 2011, 122). Die Trennung der Geschlechter manifestierte sich nicht nur in unterschiedlichen Gebäuden, sondern auch im Stundenplan, der Anzahl der zu erlernenden Sprachen, in den zur Auswahl stehenden Zweigen oder im Hochschulzugang (Keim 1997, 38f). Für die Jungen war der Besuch der Nebenform des Gymnasiums möglich. Diese wurde als eine Art Eliteschule geführt (Keim 1997, 38). 1940 wurde zudem die Sonderform des „musischen Gymnasiums“ eingeführt, in der die musikalischen und künstlerischen Fähigkeiten der Jungen gefördert werden sollten (Kemnitz & Tosch 2011, 128).

Aus der Weimarer Republik wurden ebenfalls die Aufbauformen übernommen, die an die 6. Volksschulklasse anschlossen und somit den Besuch einer weiterführenden Schule ermöglichten. Verändert wurden jedoch die Aufnahmebedingungen, die zunächst lediglich in

einer nachweisbaren Begabung lagen. Hinzu kamen nun die körperliche und charakterliche Eignung (Keim 1997, 40).

Wer als besonders begabt im Sinne des Nationalsozialismus galt, dem wurde der Besuch in eine für die NS-Eliteerziehung errichteten Ausleseschulen ermöglicht.⁵ Dazu zählten die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten und die Adolf-Hitler-Schulen. Beide waren als Internate konzipiert und ermöglichten so eine intensivere Erziehung als in den staatlichen Halbtagschulen (ebd., 107f).

Die schon erwähnten Hilfsschulen bildeten das Gegenstück zu diesem Elitemodell. Gemeinsam mit der Jugendfürsorge sahen sie sich mit der Aufgabe konfrontiert, die im Sinne des Nationalsozialismus „minderwertigen“ Schüler_innen – dabei handelte es sich um „Menschen mit Behinderungen, Verhaltensauffälligkeiten sowie um Angehörige sozialer Randgruppen“ (ebd., 113) – auszusondern oder „brauchbar“ zu machen. Damit entschieden diese Einrichtungen ab Juli 1933, wer unter das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ fiel und damit zwangssterilisiert wurde und wer ab 1939 die Bedingungen für die Durchführung der Euthanasie erfüllte (ebd.).

Die Ausführungen zeigen, dass das nationalsozialistische Schulsystem die Schülerschaft basierend auf zwei Kategorien differenzierte. Einerseits werden die Schüler_innen, der Theorie des Sozialdarwinismus folgend, dem Begabungsgrad nach voneinander unterschieden, andererseits werden die Schüler_innen aufgrund ihres Geschlechts getrennt. Die Koedukation folgt dem Nationalsozialismus inhärenten Rollenbildern. Der Mann wurde als der Frau körperlich wie intellektuell überlegen gesehen und übernimmt daraus folgend die wichtigen Aufgaben des Beschützers und Erhalters der Familie, des Kriegers gegenüber seinem Volk und des Politikers im Staat. Die Frau wurde in erster Linie als Mutter gesehen, die für die „Reinhaltung der Rasse“ und die Wahrung der „völkischen Werte“ zuständig war. Damit wurden stereotype Eigenschaften einer Frau zum Beispiel „Gefühlsstärke“, „Einfühlungskraft“ oder „Unmittelbarkeit“ verbunden (ebd., 24). Diese Rollenbilder wurden als Erziehungsziele für das Schulsystem formuliert. Die Jungen sollten zu zukünftigen Soldaten und die Mädchen zu Müttern erzogen werden. Dies rechtfertigte die Koedukation, die Beschränkung der akademischen Bildung für Mädchen und die eigens eingeführten „Fächer des Frauenschaffens“ (Kemnitz & Tosch 2011, 112).

⁵ Diese fallen in die parteilichen Institutionen des Erziehungswesens, sollen jedoch der Vollständigkeit halber kurz angeführt werden.

Die soeben beschriebenen strukturellen Veränderungen sind jedoch nicht per definitionem nationalsozialistisch. Kemnitz und Tosch erklären, dass der Vergleich mit dem Schulsystem der Weimarer Republik und der darin geführten bildungspolitischen Diskussionen zeigt, dass vielmehr von einer Kontinuität zwischen den Systemen gesprochen werden kann, die nur im Detail Diskontinuitäten aufweist (Kemnitz & Tosch 2011, 134). Auch Heinz-Elmar Tenorth verweist darauf, dass die verschiedenen Veränderungen nicht neu und damit nationalsozialistisch waren, sondern „ihre ‚neue Verhältnissetzung‘ erst die Spezifik der NS-Pädagogik beschreibt“ (Tenorth 1985, 125).

Die Veränderungen betrafen jedoch nicht nur die strukturelle Ebene und damit den Aufbau der Schulen, sondern umfassten auch einschneidende Maßnahmen auf personaler Ebene. Das nächste Kapitel widmet sich nun den Veränderungen, die sowohl das schulische Personal als auch die Schüler_innen betreffen.

2.2.2 Maßnahmen auf personaler Ebene

Um zu gewährleisten, dass die Schule im Sinne des Nationalsozialismus agierte, wurde die Gleichschaltung der Lehrerschaft und der Direktor_innen angestrebt. Dazu wurden ab dem Machtantritt unliebsames Schulpersonal „beurlaubt“. Ab 7. April 1933 mit dem „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ bekamen diese Entlassungen eine gesetzliche Grundlage, die nun die Entlassung von sowohl nicht arischer Beamt_innen als auch politisch oppositionellen Beamt_innen ermöglichte (Kemnitz & Tosch 2011, 113). Dies betraf rund 3.000 Lehrer_innen und Direktor_innen, also rund ein Prozent des Schulpersonals. Werden die „Beurlaubungen“ jedoch auf die Lehrer_innengruppen und verschiedenen Regionen bezogen, so zeigt sich, dass besonders Schulleiter_innen und Personal aus Berlin und Hamburg betroffen waren (Keim 1995, 97).

Es kam auf offizieller Seite jedoch nicht nur zu Entlassungen und „Beurlaubungen“. Degradierungen, frühzeitige Pensionierungen und Zwangsversetzungen minimierten zusätzlich das schulische Personal (Kemnitz & Tosch 2011, 113). Auch Keim macht darauf aufmerksam, dass es sich nicht nur um rechtlich abgesicherte „Entlassungen“ handelte, sondern dass unliebsame Lehrer_innen verfolgt, diskriminiert und damit vertrieben wurden (Keim 1995, 97). So lässt sich die Flucht, direkt nach oder sogar schon vor der offiziellen Entlassung, zahlreicher Lehrer_innen belegen. Zudem mussten manche Lehrer_innen, aufgrund ihrer vergangenen oder aktuellen politischen Tätigkeiten, kürzere oder längere Phasen im Gefängnis und sogar in Konzentrationslagern verbringen (ebd., 99).

Die verbliebenen Lehrer_innen sollten mithilfe von Schulungen auf die Inhalte des Nationalsozialismus ausgerichtet werden. Zur „fachliche Umerziehung“ dienten schulinterne Vorträge und Konferenzen. In den Großstädten wurde dazu prominente Vortragende herangezogen und im ländlichen Raum übernahmen dies zumeist Vertreter des NSLB. Gleichzeitig wurden einschlägige Aufsätze in den verschiedenen Zeitschriften für Lehrer_innen publiziert (Keim 1995, 90). Zum Beispiel in der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“, die in jeder Ausgabe nationalsozialistisch ausgerichtete Artikel verzeichnete (Hoffmann-Ocon 2009, 9).

Ab 1933⁶ wurden eigene Lager für die „weltanschauliche Schulung“ vom NSLB veranstaltet (Keim 1995, 90). Diese waren für alle Lehrer_innen verpflichtend und setzten besonders auf die Elemente Erlebnis und Gemeinschaft (Kemnitz & Tosch 2011, 117f). Ziel war es, die Haltung und den Charakter der Lehrer_innen ideologisch gleichzuschalten (Keim 1995, 91). Damit ging eine Verschiebung der Lehrer_innenrolle einher – „vom Fachmann hin zum Jugendführer“ (Tenorth 1985, 123).

Die Umgestaltung des Schulsystems betraf auch die Schüler_innen. So erfuhren politisch engagierte Schüler_innen Benachteiligungen und Diskriminierungen, die vielfach zum „freiwilligen“ Verlassen der Schulen führten (Keim 1995, 102). Die „preußische Studentenrechtsordnung“ vom 12. April 1933 und das „Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“ vom 25. April 1933 führte zum Ausschluss zahlreicher nicht-arischer Schüler_innen (Kemnitz & Tosch 2011, 114). Damit sank die Zahl jüdischer Schüler_innen an öffentlichen Schulen rapide. Bezogen auf die höhere Schule halbierte sie sich bis 1935 und betrug ein Jahr später rund ein Drittel (Keim 1995, 104). Kemnitz und Tosch erklären, dass diese Maßnahme nicht per se nationalsozialistisch war, sondern die Erfüllung eines „lang gehegten Wunsch[s]“ darstellte, der in der bildungspolitischen Diskussion in der Weimarer Republik seit den zwanziger Jahren immer wieder geäußert wurde (Kemnitz & Tosch 2011, 114f). Zudem bezeugt das Beispiel Württembergs, dass rund 60% der jüdischen Schüler_innen die Schule aufgrund von Diskriminierung von Seiten der Lehrer_innen, der Schulleitung und der Mitschüler_innen verließen und nicht aufgrund gesetzlicher Bestimmungen (Keim 1995, 104).

Nach der Pogromnacht 1938 wurde den jüdischen Schüler_innen der Unterricht an deutschen Schulen komplett untersagt. Die ausgeschlossenen jüdischen Schüler_innen besuchten in Folge

⁶ Kemnitz und Tosch geben das Jahr 1934 an (Kemnitz, Tosch 2011, 117).

die jüdischen Schulen⁷, denn für sie galt weiterhin die allgemeine Schulpflicht (Keim 1995, 104). Diese wurde ihnen jedoch am 30. Juni 1942 entzogen. Es wurde verfügt, dass jüdische Schüler_innen keinen besoldeten oder nicht besoldeten Unterricht besuchen dürfen (Kemnitz & Tosch 2011, 116).

Neben den jüdischen Schüler_innen mussten auch zahlreiche deutsche Roma und Sinti die Schulen verlassen. Keim erklärt, dass es dazu jedoch keiner gesetzlichen Grundlage bedurfte, denn der „Druck der deutschen Bevölkerung“ reichte in den meisten Fällen aus (Keim 1997, 22). Die Vorurteile des asozialen und kriminellen „Zigeuners“ waren schon weit vor dem Nationalsozialismus in der Bevölkerung verankert gewesen (ebd., 21). Die verbliebenen Schüler_innen wurden – ähnlich wie die jüdischen Schüler_innen - von den anderen Schüler_innen separiert, indem sie auf eigene „Zigeunerbänke“ verwiesen wurden oder eigene „Zigeunerklassen“ besuchen mussten (ebd., 23).

Wie schon in der Beschreibung des Aufbaus des deutschen Schulwesens entnommen werden konnte, erfuhren auch Schüler_innen Ausschluss aus dem normalen Regelunterricht, die körperliche und geistige Entwicklungsstörungen oder „Störungen im Erkenntnis-, Gefühls- und Willensleben“ aufwiesen. Diese mussten die Hilfsschulen besuchen, um die Entwicklung der restlichen Schüler_innen nicht zu gefährden (ebd., 37).

2.2.3 Neuausrichtung der inhaltlich-methodischen Ebene

Die Schule erhielt als primäre Aufgabe, die nationalsozialistische Ideologie an die Schüler_innen zu vermitteln. Keim formuliert dazu vier Elemente, die er als Grundlage der NS-Ideologie ansieht. Als erstes Element sieht er die „sozial-biologische Unterscheidung von Menschen nach ihrer angeblich rassischen Herkunft und Wertigkeit in wertvolle und in minderwertige mit unterschiedlichem Anspruch auf Lebensrecht“ (Keim 1995, 15). Ausgehend vom Sozialdarwinismus (Ortmeyer 1996, 22) wurde bei der Rassenideologie zwischen Rassenanthropologie und Rassenhygiene unterschieden. Dabei zielte die Rassenanthropologie auf die ethnische Reinhaltung und die Rassenhygiene auf die genetische Reinhaltung der Rasse (Keim 1997, 16). Die Rassenanthropologie fand Ausdruck im Rassesinn, der einerseits das „nordisch-arische Volk“ als überlegenes Herrenvolk darstellt, andererseits die außereuropäischen Rassen als minderwertig konstituiert (Ortmeyer 1996, 25). Die Rassenhygiene begründet nach Keim das zweite wesentliche Element: „Die Fiktion einer

⁷ Diese privaten Schulen wurden von der jüdischen Gemeinde geführt und wurden entgegen der Ideologie des Nationalsozialismus zumindest bis 1938 unterstützt (Keim 1997, 36).

reinrassigen und erbbiologisch gesunden Volksgemeinschaft als oberster Wert und zugleich Staatszweck, die es herzustellen galt auf dem Wege von Züchtung und Auslese.“ (Keim 1995, 15) Ortmeier erklärt die Gefahr, die in dieser Annahme steckt, denn damit werde „jegliches moralische Denken [...] überflüssig, wenn sich der Stärkere naturgegeben durchsetzt und somit Recht hat (Ortmeier 1996, 22). Das dritte Element bestehe in der „Vorstellung einer auf dem Führer-Gefolgschafts-Prinzip basierenden Volksordnung mit hierarchisch-elitären und zugleich patriarchalen Strukturen“ (Keim 1995, 15). Der Einzelne sollte sein volles Potential ausschöpfen, jedoch nicht um seine individuellen Bedürfnisse befriedigen zu können, sondern um dem Volk bestmöglich zu dienen. Damit einher ging zum Beispiel die konsequente Trennung der Geschlechter, um das den Geschlechtern inhärente Potential bestmöglich zu nutzen (Ortmeier 1996, 20). Das letzte Element manifestiere sich im „Anspruch des Herrenvolkes auf Lebensraum, der notfalls gegenüber den als minderwertig deklarierten Völkern mit militärischer Gewalt durchzusetzen war“ (Keim 1995, 15). Diesem Element liegt die Annahme der überlegenen Rasse zugrunde und die Vorstellung, dass das Recht auf Boden auch mit Hilfe eines Krieges eingefordert werden kann (Ortmeier 1996, 24).

Basierend auf diesen Säulen des Nationalsozialismus wurde von Hitler als oberster Erziehungsgrundsatz die körperliche Erziehung der Schüler_innen zu einem „kerngesunden“ Volk festgeschrieben. In zweiter Instanz sollten die Bildung der geistigen und charakterlichen Fähigkeiten stehen. Dabei sollte besonders die Willens- und Entschlusskraft und die Verantwortungsfreudigkeit begünstigt werden. Als dritter und letzter Erziehungsgrundsatz galt die wissenschaftliche Schulung (Hitler 134, 295ff⁸). Damit erfuhr die wissenschaftliche Bildung eine klare Abwertung. Kemnitz und Tosch warnen jedoch davor, die Reihung der wissenschaftlichen Bildung an letzter Stelle zu überschätzen. Denn wird das „Spannungsfeld von Qualifizierung, Leistungsauslese, Indoktrination und Kaderrekrutierung“ (Keim 1997, 34) betrachtet, so zeigt sich die zentrale Stellung, die das höhere Schulwesen einnahm (Kemnitz & Tosch 2011, 110).

Diese Erziehungsgrundsätze wurden in verschiedenen Richtlinien konkretisiert. Dabei wurden Richtlinien entweder für alle Schulformen oder für einzelne Schultypen formuliert. Das Augenmerk der folgenden Ausführungen liegt auf den Richtlinien, die für alle Schulformen galten.

⁸ Die Seitenanzahl folgt hier der Ausgabe von Michael und Schepp und nicht der Seitenangabe von „Mein Kampf“.

Oberstes Richtziel für alle Schulformen war nun die „Formung des nationalsozialistischen Menschen“ auf rassistischer, patriarchaler, militaristischer und totalitärer Grundlage. [...] Erziehung der Jugend „zu körperlich, seelisch und geistig gesunden und starken deutschen Männern und Frauen“ [...], Ausprägung männlicher oder weiblicher Wesenszüge gemäß der „naturegegebenen Verschiedenheit der Geschlechter“ [...], Verankerung der Heranwachsenden in der „großen politischen Volks- und Wehrgemeinschaft“ sowie „Entwicklung“ und „Nutzbarmachung“ „aller Kräfte der Jugend für den Dienst an Volk und Staat“. (Keim 1997, 42)⁹

Um dem obersten Erziehungsgrundsatz gerecht zu werden, wurde das Fach Leibeserziehung aufgewertet und erlangte nach dem Fach Deutsch die höchste Wochenstundenzahl. Für die Jungen sollte das spielerische Erlernen von Kämpfen, zum Beispiel in Form von Boxen, im Vordergrund stehen und für die Mädchen Schulgymnastik und Tanz (ebd., 42f).

Zum Kernstoff aller Schulfächer wurde die „Vererbungslehre und Rassenkunde“ erklärt. Besonders sollten die Fächer Deutsch, Biologie und Erdkunde dieses Stoffgebiet bearbeiten. Ziel war es, die Rassenanthropologie und die Rassehygiene den Schüler_innen zu vermitteln (Ortmeyer 2013a, 30). In einem weiteren Erlass zur Erbgesundheit heißt es, dass „die Bedeutung der Auslese für die Bekämpfung der rassistischen Volksentartung und für die Förderung der Volksaufartung“ (zit. nach Ortmeyer 2013a, 30) den Schüler_innen vermittelt werden muss. In der damit verbundenen „Auslese der Erbkranken“ erkennt Ortmeyer die „Vorbereitung des Euthanasieprogramms“ (ebd., 30f).

Eine besondere Stellung nahm die „Wehrgeistige Erziehung und Wehrtüchtigkeit“ ein. Damit wurden die Schüler_innen in die Vorbereitungen für den Krieg miteingeschlossen (Keim 1997, 120). Die Schule wurde somit Teil der „militaristischen Mobilisierung“ der Gesellschaft (ebd., 122). Dies war jedoch kein Spezifikum des Nationalsozialismus. Die bis 1918 bezeichnete Kriegspädagogik baute auf eine lange Tradition auf, die sich in militaristischen Mustern in der Schule äußerte (ebd., 121).

So wie die Rassenideologie sollte die „Wehrgeistige Erziehung“ von allen Fächern forciert werden. Dabei ging es weniger um tatsächliches Wissen zum Kriegswesen, sondern um eine positive Einstellung zum Krieg und dem eigenen bevorstehenden Einsatz als Soldat (ebd., 122). Ortmeyer erklärt, dass die Wehrgeistige Erziehung einerseits ein Glücksgefühl in den Schüler_innen auslösen sollte, das andererseits mit einer völligen Entmündigung einherging. Damit sei die Basis, „für den Erfolg bei der Heranzüchtung von Soldaten, die freudig in den Tod gehen sollen“ geschaffen (Ortmeyer 1996, 21).

⁹ Keim zitiert hier Auszüge aus den Richtlinien.

Keim arbeitete vier Schwerpunkte heraus, die konstituierend für die Wehrgeistige Erziehung in den Schulen war. Der erste Schwerpunkt lag in der militärischen Ausrichtung des gesamten Schulalltags (Keim 1997, 124), um die „emotionale Formierung“ der Schüler_innen zu gewährleisten (Keim 1995, 88). Dazu wurde zum Beispiel eine militärische Sprache eingeführt. So „berichteten“ die Schüler_innen fortan nicht mehr, sondern „erstatteten Meldung“ (Keim 1997, 124). Eingeführt wurden zudem schulische Rituale, die sich in Gestaltung, Symbolik etc. an militärischen Mustern orientierte. So wurde nun regelmäßig die Fahne gehisst, bei Besuchen von prominenten Persönlichkeiten „Spalier gestanden“ oder der Hitlergruß verpflichtend eingeführt (ebd., 52). Auch die verschiedenen organisierten Schulfeiern richteten sich nach der Wehrgeistigen Erziehung aus. So wurde zum Beispiel dem Heldentod von Soldaten in der „Heldengedenkfeier“ gedacht (ebd., 125). Dabei orientierten sich die Schulfeiern weiterhin an traditionellen Anlässen, Terminen und Themen. Tenorth erklärt, dass die Nationalsozialisten bewusst Altbekanntes aufgriffen, „damit der Lernprozeß an das vorhandene Bewußtsein umdeutend anknüpfen kann“ (Tenorth 1985, 124). Weiters wurde die Anschaffung von Radios und Fernsehern gefördert, um den gemeinsamen Rundfunkempfang und Filmvorführungen zu ermöglichen. Auch hier stand das Gemeinschaftserlebnis im Vordergrund. Zudem wurde bewusst auf die Instanz der Lehrkraft verzichtet, damit die „zumeist effektvollen Inszenierungen durch dilettantische Umsetzung nicht verpatzt werden“ (Keim 1995, 90). Mit Hilfe der neuen Medien konnte nun bis in jedes Dorf die „Stimmung von Fackelzügen und Aufmärschen in der Hauptstadt Berlin“ transportiert werden (ebd.) oder den Reden des „Führers“ gelauscht werden (Kemnitz & Tosch 2011, 119).

Der zweite Schwerpunkt lag in der Wehrrertüchtigung. Wie schon oben erwähnt, wurden im Sportunterricht der Jungen besonders jene Aktivitäten gefördert, die Kampfgeist und körperliche Fitness in den Vordergrund stellen. Es wurde nun marschieren im Gleichschritt geübt oder die Ausdauer der Schüler gestärkt. Zudem wurde die Kommandosprache der SA bei Geländesport- und Ordnungsübungen eingeführt (Keim 1997, 125).

Als dritten Schwerpunkt wurden Maßnahmen im Bereich der Luftschutzschulung und Luftschutzübungen eingeführt. Damit sollte einerseits ein Gefühl der Bedrohung, andererseits der Wunsch sich zu verteidigen in den Schüler_innen geweckt werden (ebd., 125). Das Thema Luftschutz sollte intensiv im Unterricht behandelt werden. Dazu wurden Fachbücher zum Luftschutz, Klassenlektüren, Demonstrationsmaterial und -geräte besorgt. Jede Schule sollte zudem einen Luftschutzwart beauftragen, der einerseits theoretisch auf die potenzielle Gefahr

hinweist, andererseits praktisch mit den Schüler_innen Brandbekämpfungsübungen durchführt (Keim 1997, 126).

Sammelaktionen und Sammeldienste stellten den letzten Schwerpunkt dar. Dazu wurden zum Beispiel Altmaterialien gesammelt, die der industriellen Wiederverwendung zugeführt wurden. Diese Maßnahmen wurden als notwendig angesehen, um die „wirtschaftliche Unabhängigkeit vom Ausland“ zu gewährleisten. Die Beteiligung an den Kriegsvorbereitungen ging zum Teil so weit, dass manche Schulen die Eisenbestandteile ihrer Sportgeräte zur Verfügung stellten und später ganze Schulgebäude oder Turnhallen für versorgungsstrategische Zwecke vereinnahmt wurden (ebd, 126f).

Die Ausführungen in diesem Kapitel haben gezeigt, dass im Zusammenhang von Schule und Nationalsozialismus Begriffe wie Erziehung, Bildung oder Pädagogik nicht angewendet werden können, da die schulische Umgestaltung „mit Erziehungs- und Bildungsvorstellungen, die von kindlichem und jugendlichem Eigenrecht ausgehen“ (Keim 1995, 19) nichts gemein hat. Blankertz schlägt den Begriff „Unpädagogik“ vor, um die Zeitspanne zwischen 1933-1945 bezogen auf die Schule zu beschreiben. Sie war geprägt durch „Überwältigung des Mitbürgers, Indoktrination der Jugend, emotionale Umgehung des Bewußtseins, Drill, Dressur, letztlich ‚Vitalkorrektur‘“ (Blankertz 1982, 272).

2.3 Literatur im Nationalsozialismus

So wie das Thema Schule im Nationalsozialismus ist das Thema Literatur im Nationalsozialismus intensiv beforscht worden. Die Literaturwissenschaft widmete sich ab den siebziger Jahren der „inneren Emigration“, „Kontinuitäten bildungsbürgerlicher Deutungsmuster“, „Weiterentwicklung der modernen Massenwarenkultur“, der Förderung von „klassischer, romantischer und völkisch-national-konservativer Literatur“ im NS-Staat, den anhaltenden Erfolgen von Bestsellern nach 1945, der „Übersetzungspolitik und -praxis“ oder den „buchfördernden Aktionen der nationalsozialistischen Lenkungsinstanzen“ (Van Iinhouit 2012, 4). Die Geschichtswissenschaft legte hingegen ihren Schwerpunkt auf die „Auswirkungen der komplexen Strukturen und Funktionsweisen der Literaturpolitik“ (ebd., 5). Die Forschungen haben gezeigt, dass das Themenfeld Literatur im Nationalsozialismus äußerst komplex ist und nicht nur der Faktor nationalsozialistische Ideologie konstitutiv war (ebd., 6).

In den späten siebziger bzw. den frühen achtziger Jahren wurde die Perspektive „von den Absichten des Regimes auf die Alltagswirklichkeit“ verlagert. Van Iinhouit plädiert dafür, dass

der „Blick von oben“ jedoch nicht komplett an den Rand der Forschungen geschoben werden darf, denn

ein adäquates Verständnis der Buchpolitik des Regimes erreicht man schließlich nicht, wenn man das Blickfeld auf die konkrete Lebenswirklichkeit, die herrschaftsfreien Nischen und die Eigendynamik des literarischen Bereichs verengt. (Van Iinouth 2012, 6f)

Grundlegend für die Forschung im Bereich der Literaturpolitik ist die Gesamtdarstellung von Jan-Pieter Barbian (1993). Van Iinouth erklärt, dass ihm eine „empirisch gestützte Revision“ des bis dahin geläufigen Bildes der literaturpolitischen Organe, Kompetenzen und Betätigungsfelder“ gelungen ist (Van Iinouth 2012, 7). Sie selbst schließt ihre eigene Forschung dieser Darstellung an, indem sie die darin aufgefundene Lücke der „Literatur, die in den Jahren 1933 bis 1945 in Deutschland entstanden ist“ zu schließen sucht (ebd., 7).

Die nun folgenden Kapitel sollen die Bedeutung der Literatur im Nationalsozialismus beschreiben und einen Einblick in dieses äußerst komplexe Thema liefern. Dazu wird zunächst das Buch als Medium der Propaganda vorgestellt. Zentral ist die Frage nach dem Stellenwert des Buchs für die Indoktrination im Vergleich zu anderen Medien. Zudem werden in dieses Kapitel beispielhaft Maßnahmen der Literaturpolitik einfließen. Das nächste Kapitel widmet sich dem Deutschunterricht im Nationalsozialismus. Schwerpunktmäßig wird dabei nach der Bedeutung und den Inhalten des Literaturunterrichts gefragt. Abschließend wird der Lektürekanon von Lauf-Immesberger vorgestellt, der als Grundlage für die Untersuchung der Schülerzeitschrift dient.

2.3.1 Das Buch als Medium der Propaganda

Van Iinouth arbeitete vier Gründe heraus, die dem Buch im Nationalsozialismus eine besonders wichtige Stellung als Medium der Propaganda einräumt. Zunächst stellte das Buch ein wichtiges symbolisches Kapital dar. Das Buch wurde als „Repräsentant des geistigen Erbes Deutschlands“ angesehen. Denn einerseits genoss das Buch als kulturelles Gut seit Jahrhunderten eine stetig wachsende Bedeutung, andererseits wurde es als wichtiges Instrument zur Identitätsstiftung angesehen (Van Iinouth 2012, 46). Die kulturelle Komponente des Buches manifestierte sich im Nationalsozialismus auf zwei Ebenen. Zum einen auf der „vertikal-zeitlich[en]“ Ebene, „zur Konstruktion einer kulturellen Tradition für das deutsche Reich“, zum anderen auf der „horizontal-räumlich[en]“ Ebene, „als Argument für Deutschlands geistige Vormachtstellung in Europa“ (ebd., 47).

Dafür wurden „Persönlichkeiten der großen deutschen Vergangenheit“ (Van Iinouth 2012, 52) aus den verschiedensten Epochen vereinnahmt. Dabei wurden unter anderem Zitate aus Werken entnommen und in einen nationalsozialistisch konformen Kontext gestellt (ebd., 53). Die sich aus der Rezeption ergebenden Gegensätze wurden unter anderem bei Goethe auf „jüdische Fehldeutungen“ zurückgeführt oder es wurde auf den Bildungsstand der damaligen Zeit verwiesen, der noch nicht derart fortgeschritten gewesen wäre. Zudem wurden unliebsame Stellen ausgeblendet und selektiv nach jenen Aussagen gesucht, die sich mit den Ideen des Nationalsozialismus deckten (ebd., 54).

Bei der kulturellen Komponente des Buches ging es jedoch nicht immer nur um den Inhalt der Bücher, sondern auch um das äußere Erscheinungsbild. Die kulturelle Überlegenheit des deutschen Volkes zeige sich besonders an der Materialität des Buches. Damit wurde eine Analogie zur Rassenlehre geschaffen. Anhand von äußeren Merkmalen kann die „Reinrassigkeit“ von Menschen erkannt werden, genauso wie anhand des Erscheinungsbildes der Bücher das „kulturelle Niveau der Nationen“ festgemacht werden kann (ebd., 64).

Als zweiten Grund führt Van Iinouth die „Tiefen- und Dauerwirkung“ des Buches an. Denn einerseits bekomme das geschriebene Wort im Buch, im Vergleich zur flüchtigen Rede, Dauerhaftigkeit, dessen kein anderes Medium fähig sei. Zudem könne das Buch bis „in alle Tiefen menschlicher Seelen- und Gedankenwelt eindringen“ (zit. nach Van Iinouth 2012, 66). Die Tiefenwirkung des Buches ermögliche die konstante Haltung der öffentlichen Meinung zu beeinflussen. Diese Haltung stehe im Gegensatz zur „flüchtig-diffusen Stimmung“. Mit dieser Unterscheidung ergab sich eine Teilung der Propaganda. Der eine Arbeitsbereich der Propaganda hatte die kurzfristige Beeinflussung der Bevölkerung mithilfe von flüchtigen Medien zur Aufgabe, der andere Bereich die der mittel- und langfristigen Indoktrination (ebd., 68). Die Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ ist ausgehend von ihrer Konstruktion als Zeitschrift für die kurzfristige Stimmung der Bevölkerung zuständig. Da sie jedoch literarische Elemente beinhaltet und auf Literatur rekurriert, fällt sie ebenfalls in den Bereich der Haltung.

Die Dauerhaftigkeit des Buches sollte zudem helfen, aufkommende negative Stimmungen in der Bevölkerung aufzugreifen und in „feste, widerstandskräftige“ Haltungen umzuwandeln. So wurde zum Beispiel im Krieg vermehrt auf die Qualitäten der großen deutschen Dichtungen verwiesen. Denn diese habe nicht nur die Fähigkeit, Zeiten der Krisen zu überdauern, sondern in Zeiten der Not auch noch Sinn zu stiften (ebd., 74f).

Gleichzeitig stellte die Dauerhaftigkeit auch einen Nachteil dar, denn Bücher von ideologischen Gegnern oder mit ideologisch gegenläufigen Inhalten überdauerten ebenso die Zeit (ebd., 77).

Eine der wohl bekanntesten Maßnahme, um die Literatur des Dritten Reiches von derartig „schändlicher“ Literatur zu befreien, stellte die „Aktion wider den undeutschen Geist dar“. Die vom „Ausschuß zur Neuordnung der Berliner Stadt- und Volksbüchereien“ herausgegebenen „schwarzen Listen“, auf denen sich der nationalsozialistischen Ideologie gegenläufige Autor_innen und Werke befanden, galt als Vorlage für die später an verschiedenen Hochschulen durchgeführten Bücherverbrennungen (Barbian 1993, 134). Barbian argumentiert, dass diese Aktion nicht „auf Regiepläne staatlicher Stellen“ zurückgeführt werden kann (ebd., 139) und stellt somit per se keine Maßnahme der Literaturpolitik des Nationalsozialismus dar, spiegelt jedoch den sich stabilisierenden Zeitgeist wider.

Auf der Ebene der Literaturpolitik wurde eine Reihe von Instanzen geschaffen, die in Zukunft „undeutsche“ Literatur ausgrenzen und gleichzeitig die „volkhafte“ Literatur fördern sollten. Barbian spricht in diesem Zusammenhang von einer „negativen und positiven Kanonbildung“. Konstitutiv für Erstere war nach Angaben Barbians insbesondere die Bücherverbrennung (Barbian 2008b, 60) und die strukturelle Neuordnung der schriftstellerischen Interessensvertretungen, zu denen der „Schutzverband deutscher Schriftsteller“, die „Sektion für Dichtung in der Preußischen Akademie der Künste“ und die deutsche Sektion des PEN-Clubs gehörte (Barbian 2008a, 16). Das Ziel war eine personelle Gleichschaltung des Literaturbetriebs (Barbian 2008b, 60). Um diese voranzutreiben wurde der „Reichsverband der deutschen Schriftsteller“ gegründet. Dieser Verband entschied bis 1935 – danach wurde er der Reichsschrifttumskammer untergeordnet – welche_r Schriftsteller_in publizieren darf (Sarkowicz & Mentzer 2000, 16).

Die positive Kanonbildung hatte zur Aufgabe, die Inhalte der nationalsozialistischen Ideologie zu vermitteln. Damit sollte die Literatur eine Verbindung mit den Zielen des NS-Staates eingehen (Barbian 2008b, 65). Barbian stellt diesem normativen Kanon den „realen Kanon“ gegenüber, der sich als sehr viel heterogener darstellt, als sich die Nationalsozialisten dies gewünscht hatten (ebd., 75). Aus der Forschungsliteratur lassen sich viele Gründe entnehmen, weshalb der reale Kanon derart vom normativen Kanon abwich. Einer unter vielen Umständen lag in der Vielzahl der Instanzen, die zum Zweck der Propaganda- und Literaturpolitik gegründet wurden. Es wurde schon zeitgenössisch geklagt, dass es an „Kulturplanung“ fehle, denn die Beziehung zwischen den Institutionen sei durch ein Konkurrenzdenken – unter anderem durch sich überschneidende Kompetenzen – geprägt (Adam 2010, 27). Zu den zahlreichen Institutionen zählten unter anderem das

Reichsministerium, Innenministerium, Propagandaministerium, [die] Dienststelle Rosenberg, die Kulturverwaltungen der Länder und Provinzen, die Kulturämter der Partei, die Reichskulturkammer mit ihren Einzelkammern, die Organisation ‚Kraft durch Freude‘, der Dozentenbund, der Studentenbund, die entsprechenden Berufsverbände. (zit. nach Adam 2010, 27f)

Ein weiterer Nachteil der Dauerhaftigkeit der Bücher bestand in ihrer Inflexibilität gegenüber wechselnden Agenden. Auf die politischen, militärischen oder wirtschaftlichen Realitäten wurde spontan mit den flüchtigen Medien wie Presse, Rundfunk oder Fernsehen reagiert (Van Iinhtout 2012, 78).

Als dritten Grund formuliert Van Iinhtout die Möglichkeit der Personalisierbarkeit: Die verschiedenen Rezeptionsmöglichkeiten und die Varianz an Themen schaffte die Voraussetzung für eine flexible Anpassung an das Individuum. Damit konnten die Lesenden Ort, Zeitpunkt und Thema der Lektüre selbst bestimmen (ebd., 79). Es sollten also nicht Bücher für die gesamte Masse, sondern für gezielte Lesergruppen zur Verfügung gestellt werden, um die „totalitäre Differenzierung“¹⁰ zu ermöglichen (ebd., 80). Als besonders wichtige Bevölkerungs- und damit zu erreichende Lesergruppen galten Arbeiter, Bauern und Soldaten (Van Iinhtout 2012, 81).

Für diese Arbeit grundlegend ist die Zielgruppe der Schüler_innen. Für Kinder und Jugendliche sollte eine eigene Literatur geschaffen werden, die auf die Parteiziele und Inhalte ausgerichtet war. Bis diese eingeführt werden konnte, musste der sogenannte „Altbestand“ an Literatur auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft werden und gegebenenfalls „ausgemerzt“ werden (Aley 1967, 94). Die Aufgabe der „Jugendschrifttumspolitik“ übernahm unter anderem die Jugendschriften-Warte. Besonderes Augenmerk lag dabei auf der Schaffung einer neuen Gattung der Jugendliteratur, der „politischen“. Renate Jaroslawski und Rüdiger Steinlein verstehen darunter alle „nach 1933 erschienenen Jugendbücher [...], die Werdegang und Wirken der NSDAP, ihrer Unterorganisationen, ihrer Mitglieder und Führer zum Gegenstand haben und die damit ganz direkt Instrumente der Propaganda beziehungsweise Apologie nationalsozialistischer Ideologie und Praxis waren“ (Jaroslawski & Steinlein 1976, 306). Dazu zählen jedoch auch jene vor 1933 erschienenen Bücher, die „Aufgrund ihrer Stoffwahl und weltanschaulichen Perspektive als besonders geeignet für die Zwecke faschistischer Manipulation“ waren (ebd., 306f). Hopster

¹⁰ Van Iinhtout verwendet diesen Begriff um ein wesentliches Merkmal der Propaganda im Nationalsozialismus zu beschreiben. Diesem Merkmal liegt die These zugrunde, „dass die Diktatur ein gewisses Maß an Differenzierung“ benötigte. Nur so könne sichergestellt werden, dass „in einer modernen, ausdifferenzierten Gesellschaft, einer dynamischen Umwelt und in sich widersprüchliche Realität“ das Volk in seiner Gesamtheit erfasst wird (Van Iinhtout 2012, 9).

konnte nachweisen, dass sehr viel mehr nationalsozialistisch geprägte Werke vor 1933 erschienen sind, als bisher in der Forschungsliteratur angenommen wurde (Hopster 2012, 650). Welche Kinder- und Jugendliteratur als besonders wertvoll erachtet wurde und damit auch Eingang in den Unterricht fand, wird im nächsten Kapitel genauer beschrieben.

Damit möglichst viele Zielgruppen Zugang zu den verschiedensten Büchern erhielten, wurde das Büchereiwesen enorm gefördert. Einerseits wurde dafür gesorgt, dass unerwünschte Literatur aus den Bücherregalen verschwand (Barbian 1995, 733), andererseits wurde die Anschaffung neuer „wertvoller“ Bücher unterstützt (ebd., 743).

Den letzten Grund für die immense Bedeutung des Buches für die Propaganda sieht Van Iinhtout in der Handlichkeit des Buches. Bücher konnten relativ günstig und schnell hergestellt werden. Zudem ist die Rezeption nicht durch technische Voraussetzungen eingeschränkt. Damit verbunden ist auch der einfache Transport der Bücher, der das Erreichen der entlegensten Dörfern bis hin zu den Soldaten in den ersten Reihen des Krieges ermöglichte (Van Iinhtout 2012, 84). Im Krieg wurde das Buch nicht nur aufgrund seines Inhalts als besonders wichtig empfunden, sondern aufgrund seines symbolischen Gehalts. Die Buchspende an einen Soldaten galt für das Volk als „Symbol des Opfersinns“ und an der Front erhielt das Buch durch seine „materielle Präsenz“ an Bedeutung (Van Iinhtout 2012, 85).

Diese Ausführungen haben gezeigt, dass das Buch als Propagandamedium eine zentrale Rolle einnahm, besonders in Bezug auf die „langfristig angelegte Identitäts- und Bildkonstruktion“. Die Nationalsozialisten nutzten „das Buch als äußerst vielseitiges, überall einsetzbares Instrument, um die Meinungsbildung zu lenken“ (ebd., 385). Um den Einfluss des Buches zu erhöhen, sollte in der Schule ein Schwerpunkt auf die Vermittlung von Literatur gesetzt werden. Der damit an immenser Bedeutung gewonnene Deutschunterricht ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

2.3.2 Deutschunterricht im Nationalsozialismus

Für Kurt-Ingo Flessau nimmt der Deutschunterricht eine Vorrangstellung gegenüber den anderen Schulfächern ein. Denn der „Deutschunterricht ist das Fach unter allen Fächern, mit dessen Hilfe sich am besten und konsequentesten politische Indoktrination betreiben läßt“ (Flessau 1977, 74). Die immense Bedeutung, die dem Deutschunterricht zugesprochen wurde, spiegelt sich in der hohen Stundenanzahl (nach Leibeserziehung und Englisch an dritter Stelle) und in der ausführlichen Beschreibung im Lehrplan wider (nur der Geschichtsunterricht wurde

noch genauer präzisiert) (Dithmar 2001, 68). Zudem galt in Bezug auf den Deutschunterricht ein fächerübergreifendes Prinzip (Reinhardt 1992, 119).

Im Deutschunterricht sollte „an die Stelle der nur betrachtenden, kritisch-wissenschaftlichen, historischen und ästhetischen Einstellung [...] die wertende, schaffensbereite und kämpferische Haltung [treten], die zur Gefolgschaft willig, zur Führung fähig ins Leben gestaltend vordringt“ (Reichs- und Preußisches Ministerium 1938, 36). Als Ziel des Deutschunterrichts wurde formuliert, den Schüler_innen „Sprache und Dichtung als lebendigen Ausdruck ihres Volkstums zu erschließen, sie mit Ehrfurcht vor deutscher Gestaltungskraft zu erfüllen, ihren Stolz auf deutsche Art wachzurufen“ (zit. nach Keim 1997, 43, 45). Damit wurden zwei Aspekte des Deutschunterrichts zentral: die Spracherziehung und der Literaturunterricht.

Die Sprach- und Sprecherziehung war nach Angaben Flessaus unpolitisch angelegt (Flessau 1977, 75). Sie wurde dem Lehrplan für die höheren Schulen folgend in „Sprech- und Stilebene“ – die für die Vermittlung der Ebenen Sprechen und Schreiben zuständig war – und „in die Erziehung zum Sprachdenken“ unterteilt (Reichs- und Preußisches Ministerium 1938, 37). Das „Sprachdenken“ umfasste die „Sprachlehre“ (Sprachgeschichte und Grammatik), „Sprachkunde“ (semantischer Gehalt von Begriffen) und „Stilkunde“ (die deutsche Sprache und ihre Verbindung zur Kunst) (Reichs- und Preußisches Ministerium 1938, 45).

Flessau argumentiert, dass der Schulaufsatz als ungeeignet für die politische Indoktrination angesehen wurde. Bei der Vermittlung der Textsorten sollte die Spracherziehung im Vordergrund stehen und nicht etwa als „Prüfstein für eine propagandistische Begabung des Schülers“ genutzt werden (Flessau 1977, 75). Dass diese Ausführungen rein normativen Charakter hatten und nicht den Schulalltag widerspiegeln, konnte Wolfgang Schmitz in einer empirischen Studie von Aufsatzthemen an sechs verschiedenen Gymnasien nachweisen. Dazu zog er fünf Schuljahre heran, die den Zeitraum zwischen 1907/08 bis 1938/39 abdecken (Schmitz 2001, 85). Dies ermöglicht einen Vergleich zwischen wilhelminischen Kaiserreich, Weimarer Republik und nationalsozialistisches Deutschland (ebd., 91ff). Er kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Schulaufsätze nach 1933 deutlich von den vorangegangenen Perioden unterscheiden. So stieg die Zahl der Themen massiv an, die in der Aufgabenstellung eine suggestiv-manipulative Formulierung verwendeten und damit den Schüler_innen eindeutig die inhaltliche Ausrichtung vorgaben. Er kommt zu dem Schluss, dass auch der Deutschaufsatz für die Zwecke der Indoktrination instrumentalisiert wurde (ebd., 98).

Im Gegensatz zur Spracherziehung wurde der Literaturunterricht von vornherein in den Dienst der Propagandabemühungen gestellt. Nicht das sprachliche Kunstwerk sollte im

Literaturunterricht im Vordergrund stehen, sondern die Nutzbarmachung des politischen Gehalts der Literatur (Flessau 1977, 75). Dabei sollte sich die Literatúrauswahl an folgenden vier Themenkreisen orientieren: „Volk als Blutsgemeinschaft“, als „Schicksals- und Kampfsgemeinschaft“, als „Arbeitsgemeinschaft“ und als „Gesinnungsgemeinschaft“ (Reichs- und Preußische Ministerium 1938, 51f).

Beim Themenkreis „Volk als Blutsgemeinschaft“ sollte den Schüler_innen Stichworte, wie Blut und Rasse, durch germanische Altertumskunde oder Mythen nähergebracht werden (Hegele 1996, 75). Der Themenkreis sollte zudem Theorien der Rassen- und Vererbungslehre, Familien- und Ahnenkunde und Volkskunde umfassen (Reichs- und Preußische Ministerium 1938, 51). Herfried Münkler argumentiert, dass besonders politische Mythen zum Aufbau einer nationalen Identität und zur Sinnstiftung einer Nation geeignet sind. Sie bilden einen pseudohistorischen Anfangspunkt, der nicht nur die Gegenwart konstituieren soll, sondern auch gleichzeitig in die Zukunft verweist. Dabei erhalten Mythen eine „heilsgeschichtliche Dimension“, die zumeist auf eine transzendente Macht verzichten kann, aber nicht muss (Münkler 1994, 21ff). Der Themenkreis „Volk als Schicksals- und Kampfsgemeinschaft“ drehte sich besonders um den „Kampf um Raum“. Damit eng verbunden ist die Vorstellung, dass dafür Gewalt unumgänglich ist und jeder seine Pflicht für die Einforderung des Rechts auf Boden zu erfüllen hat (Hegele 1996, 76). Dafür wurde unter anderem auf den „Frontgeist“ verwiesen, der die heldenhaften Soldaten im Weltkrieg als Vorbilder für die Jugend stilisiert (Dithmar 2001, 72). Die soziale Wirklichkeit sollte im dritten Themenkreis „Volk als Arbeitsgemeinschaft“ dargestellt werden. Dabei wurde das bäuerliche Leben als besonders erstrebenswert und wichtig für das Volk inszeniert. Das industrielle Leben wurde dabei nicht komplett ausgespart, erhielt jedoch im Vergleich einen viel geringeren Stellenwert (Hegele 1996, 77).

Elemente aller Themenkreise finden sich in „Volk als Gesinnungsgemeinschaft“. Dieser Themenkomplex unterschied sich dadurch, dass vermehrt privat erscheinende Themen, unter der Perspektive der Politik, betrachtet werden sollten (ebd., 77). So wurde zum Beispiel das Thema Religion vermehrt aufgegriffen und in Bezug zum Nationalsozialismus gesetzt. Gott wurde unter anderem als Beleg für die Rassenlehre herangezogen oder es wurden Gebete zum Schutz über das deutsche Volk in den Lesebüchern abgedruckt (ebd., 79). Neben diesen vier Themenkreisen sollte Literatur die Bindung an den Führer fördern (ebd., 76).

Hegele betont, dass auch in diesem Zusammenhang eine Kontinuität zur Weimarer Republik nachweisbar ist. Viele Elemente der nationalsozialistischen Ideologie fanden schon vor der Machtergreifung Eingang in den Deutschunterricht. So lasse sich ab dem 19. Jahrhundert

vermehrt ein gemäßigter Antisemitismus und „völkische Überlegenheitsphantasien“ in der Deutschkunde belegen. Damit wurde der Weg für den nach 1933 einziehenden Antijudaismus und die sozialdarwinistischen Theorien geebnet (Hegele 1996, 70). Das bedeutet, dass ein Teil der Schulbücher und Lesebücher aus der Weimarer Republik zunächst übernommen werden konnte. Ab 1934 wurden für Volksschulen neugestaltete Lesebücher publiziert. 1939 folgten Lesebücher für die höheren Schulen. Ganzschriften fanden weniger Eingang in den Unterricht, da sie im Vergleich zu einzelnen Lesebuchkapiteln schwerer für die Zwecke der Indoktrination vereinnahmt werden konnten (ebd., 74). Zudem wurde das Lesen von Ganzschriften aus einer methodischen Perspektive abgelehnt. Lesen sollte für Schüler_innen zu einer „Herzensangelegenheit“ werden. Einseitige Belehrungen oder das „schädliche Zerpflücken und Zerreden“ stehe dem im Wege. Viel wichtiger wäre es, Schüler_innen zum Lesen zu motivieren, damit ihre „Gemüts- und Willenskräfte angesprochen“ werden (Reinhardt 1992, 119). Gefördert soll dies durch eine „Versinnlichung der Dichtung“ werden. Dabei wurde davon ausgegangen, dass sich der Inhalt nur durch die sinnliche Ebene des Hörens gänzlich erfassen lässt. Das geschriebene Wort erhielt damit den Status einer „säkularisierten Offenbarung“ und wurde mit „sprechgestischer Ritualisierung“ verbunden. Alexandra Reinhardt vergleicht einen derartigen Umgang mit Literatur mit „Weihehandlungen“ (Reinhardt 1992, 119f). Dieser Vergleich verweist auf den Aspekt, dass Lesen bewusst als ein „organisiertes Gemeinschaftserlebnis“ inszeniert wurde, um einerseits den (deutschen) Schüler_innen ein Gefühl der Zusammengehörigkeit zu vermitteln, andererseits, um die Rezeption steuern und kontrollieren zu können (Barbian 1993, 762).

Bei der Auswahl der Lektüre sollte neben den vier Themenkreisen und der Bindung an den Führer die Frage konstituierend sein, inwieweit kann das Werk Auskunft über die nationalsozialistische Gegenwart geben (Hegele 1996, 80). Demnach sollte nur jene Literatur gelesen werden, die potentielle Inhalte zur Beantwortung dieser Frage zur Verfügung stellt. Welcher Lektüre wurde dieses Moment zugesprochen und sollte damit Eingang in den Literaturunterricht finden?

Hegele liefert dazu eine Übersicht und folgt bei der Beschreibung der Lektüre einer an Epochen orientierten Einteilung. Aus dem Mittelalter sollten besonders germanische und altdeutsche Texte gelesen werden, die christliche Komponenten möglichst ausblenden (ebd., 81). Besonders der altgermanischen Dichtung wurde die Fähigkeit zugesprochen, „in großer Fülle die rassischen Grundkräfte und Grundordnungen alles volkhaften und staatlichen Daseins germanischer Art: die blutgebundene Sippe und die auf Männerehre gegründete Gefolgschaft“

(zit. nach Dithmar 2001, 70) zu vermitteln. Der Schwerpunkt bei der Lektüre sollte auf der ideologischen Interpretation in Bezug auf die kulturhistorischen Informationen liegen (Hegele 1996, 81). Aus einem didaktischen Gesichtspunkt war die Beschäftigung mit germanisch-deutscher Literatur auf die Wehrpädagogik ausgerichtet (ebd., 82).

Literatur aus der deutschen Klassik fand vor allem aufgrund ihres gewachsenen Prestiges Eingang in den Deutschunterricht (ebd., 83). Die „Erbpflege“ der Klassik sollte nach innen das Selbstbewusstsein der deutschen Nation stärken und nach außen das deutsche Volk als kulturell hochentwickelt präsentieren (Gärtner 1994, 78f). Ausgeschlossen oder komplett uminterpretiert wurden aufklärerische Werke, da sie als „geistesgeschichtlicher Sündenpfehl“ galten, deren Ursprung in der „Judenemanzipation“, im „zersetzenden Intellektualismus“ und „volksverräterischen Weltbürgertum“ lag (Hegele 1996, 83). Dazu wurden zahlreiche Kommentare und Interpretationen veröffentlicht, um den Deutschlehrer_innen, und damit den Schüler_innen, bei der „richtigen“ Lesart zu helfen. Die Klassiker sollten nicht mehr als Repräsentanten des Idealismus, sondern als Repräsentanten „geistiger Führerschaft“ interpretiert werden (Hegele 1996, 85).

Hegele erklärt, dass sich die Rezeption der realistischen Literatur, im Vergleich zur wilhelminischen Zeit und der Weimarer Republik, kaum veränderte, auch wenn sich „ideologische Akzentsetzungen“ finden lassen. Als besonders wertvoll wurde der realistische Erzählstil angesehen, da sich damit Motive, wie Heimat, Bauerntum und Volk verbinden ließen (ebd., 86f).

Die Romantik hingegen verlor – wie schon vor dem Machtantritt von verschiedenen Deutschlehrer_innen beklagt wurde – zunehmend an Bedeutung, auch wenn diese nicht gänzlich aus dem Deutschunterricht verschwand (Klausnitzer 1999, 498). Aus der Romantik sollten nationalpolitisch wirksame Sachprosa und vereinzelte Gedichte aus der Zeit der Befreiungskriege rezipiert werden. Die betont subjektiv-phantastische Ausprägung der Romantik wurde parallel zur wilhelminischen Zeit nicht herangezogen (Hegele 1996, 86). Die selektive Einschränkung der Romantik im Deutschunterricht darf jedoch nicht gleichgesetzt werden, mit einer Abwertung der Romantik. Hochgeschätzt wurde unter anderem die Überlieferungsleistung der Romantik, die eine „Traditionslinie deutscher Art“ von der altgermanischen Literatur bis hin zur „germanisch-deutschen Renaissance“ bilde (Klausnitzer 1999, 505f).

Die zeitgenössische Literatur nahm einen besonderen Stellenwert im Deutschunterricht ein. Dazu zählten „völkisch orientierte Schriftsteller seit der Jahrhundertwende“, „antipazifistische

Weltkriegsliteratur“, „jüngere nationalsozialistische Autoren“ und auch jene Literatur, die vor 1933 erschienen ist und quasi den Weg zum Nationalsozialismus bereitet hat (Hegele 1996, 88). Bewusst wurden auch jene Autor_innen und Werke empfohlen, die einen stark gemäßigten Zugang zum Nationalsozialismus aufwiesen, um die Leser_innengruppe des Bürgertums ebenfalls anzusprechen. Hegele weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich der reale Literaturunterricht zwischen den zwei Polen „bildungsbürgerlich-deutschkundlicher“ und „rigoros nationalsozialistisch“ ausgerichteter Unterricht bewegte (ebd., 89). Die Ausprägung des tatsächlichen Unterrichts hing vor allem von der Lehrperson ab (ebd., 72).

Neben diesen genannten literarischen Schwerpunkten konnte Reinhard Dithmar in einer Untersuchung von Jahresberichten nachweisen, dass in einem sehr viel geringeren Ausmaß auch Literatur aus folgenden Strömungen Eingang in den Unterricht fanden: Antike, Barock, Renaissance, Reformation, Empfindsamkeit, Sturm und Drang, Biedermeier, Junges Deutschland und Naturalismus (Dithmar 2001, 74).

Die bisherige Beschreibung der Literatur im Nationalsozialismus konnte einen theoretischen Überblick liefern, welche Literatur im Allgemeinen als lesenswert im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie betrachtet wurde. Für die Beantwortung der Frage, welche Literatur in der Schülerzeitschrift aufgegriffen wurde, wird jedoch ein Lektürekanon benötigt, der konkrete Werke und Autor_innen nennt. Einen derartigen Lektürekanon hat Lauf-Immesberger entwickelt. Er bildet die Grundlage für die intertextuelle Untersuchung der Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ und wird deswegen im nächsten Kapitel genauer vorgestellt.

2.3.3 Lektürekanon nach Lauf-Immesberger (1987)

Wie schon ausgeführt, benötigt die intertextuelle Untersuchung der Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ einen Lektürekanon, der konkrete Angaben zu Werken und Autor_innen im Nationalsozialismus liefert. Einen derartigen Lektürekanon entwickelte Lauf-Immesberger für die höhere Schule. Sie ging davon aus, dass sich in einem derartigen Lektürekanon für den Deutschunterricht „Art und Weise und Umfang der Herrschaftsstabilisierung und -sicherung“ (Lauf-Immesberger 1987, 15) ablesen lassen. Sie argumentiert, dass alleine die „propagandistische Zweckmäßigkeit“ die Selektion der Texte determinierte. Die ausgewählten Werke folgten ausschließlich weltanschaulichen Kriterien, ästhetische oder literarhistorische Gesichtspunkte wurden kaum bis gar nicht berücksichtigt. Die leitende Frage war: „Wie vermittelt man am besten die nationalsozialistische Ideologie?“ (Lauf-Immesberger 1987, 65) Ihre Materialbasis bildeten

amtliche Anordnungen zum Literaturunterricht, die Empfehlungen der Pädagogen und Literaturdidaktiker, die Lehrpläne und Richtlinien und das von Nationalsozialisten erstellte Unterrichtsmaterial: Lesebücher und Klassenlesestoffe. (ebd., 27)

Die Breite der Materialbasis erklärt sie mit dem nicht „im vornherein beschneiden“ wollen der Ergebnisse. Deswegen war es ihr in der empirischen Forschung wichtig, alle „erreichbaren amtlich dokumentierten Textmaterialien“ zu erfassen (ebd., 27). Diese Materialien fasste sie in drei Quellenkorpora zusammen und entwickelte dafür je einen Lektürekanon.

Der erste entwickelte Lektürekanon umfasst den ab 1938 gültigen Reichslehrplan „Erziehung und Unterricht in der höheren Schule“, sowie vier davor entstandene Richtlinien der Länder. Dazu zählen die „Richtlinien und praktischen Anweisungen zur Gestaltung des Unterrichts an den höheren Schulen Württembergs“, der „Erlaß der Landesunterrichtsbehörde Hamburg über politische Erziehung im deutschen Unterricht“ und der Landeslehrplan Sachsens, in seiner Version ab 1933. Die Richtlinien des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus flossen nicht in den Lektürekanon ein, da sie keine konkreten Vorschläge zur Lektüreauswahl beinhalteten (ebd., 65).

Die Angaben des Reichslehrplans wurden zur Gänze in den Lektürekanon, der in Folge als lehrplanmäßiger Lektürekanon bezeichnet wird, aufgenommen, da dieser „als wichtigster zu betrachten ist“, da er verbindlich für das gesamte deutschsprachige nationalsozialistisch besetzte Gebiet gegolten hat. Bei den anderen Richtlinien nahm Lauf-Immesberger jene Werke und Autor_innen auf, die zumindest in einem weiteren Lehrplan genannt wurden (ebd., 65). In der tabellarischen Darstellung dieses Lektürekanons unterscheidet sie zwischen Pflichtlektüre und empfohlener Lektüre, wobei manche Werke Doppelzuordnungen aufweisen, da sie in den verschiedenen Lehrplänen unterschiedlich eingestuft wurden (ebd., 69).

Für Lauf-Immesberger spiegle dieser Lektürekanon die politische Ausrichtung des Nationalsozialismus wieder. Der Vergleich zeigt, dass die Lehrpläne der Länder ihr Hauptaugenmerk auf die Gegenwartsliteratur legten, da die vor dem Nationalsozialismus entstandene Literatur als nur bedingt für die politische Erziehung der Schüler_innen geeignet angesehen wurde (ebd., 69). Der Reichslehrplan hingegen legte seinen Fokus auf vergangene Epochen. Lauf-Immesberger argumentiert, dass der sehr viel traditionellere Schwerpunkt unter anderem dadurch zu erklären ist, dass 1938 die Konsolidierung der Macht nicht mehr im Mittelpunkt stand und die Beeinflussung nun sehr viel subtiler wurde (Lauf-Immesberger 1987, 70). Deswegen sollte der bis dato tradierte Kanon nicht komplett verändert werden, sondern die

Lehrer_innen sollten angeleitet werden, neue Interpretationen der Texte im Sinne der NS-Ideologie zu vermitteln (ebd., 71).

Lauf-Immesberger macht darauf aufmerksam, dass in den Lehrplänen oft nur Themenkreise angegeben wurden, die keine konkreten Titel nannten. An diesen Stellen verwiesen die Lehrpläne auf die Lesebücher, die diese Leseanforderungen erfüllten (ebd., 71).

Dies führt zum zweiten entwickelten Lektürekanon, der als Quellenkorpora die ab 1939 erschienenen Lesebücher für die höheren Schulen hat und der in Folge als lesebuchbasierter Lektürekanon bezeichnet wird. Die Lesebücher wurden ab 1939 zunächst von zwölf für die höheren Schulen genehmigten Verlage gedruckt und dann dem Deutschen Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Zusammenarbeit mit dem Reichserziehungsministerium und der Parteiamtlichen Prüfungskommission zum Schutze des NS-Schrifttums zur Approbation vorgelegt. Lauf-Immesberger zog 106 der insgesamt 117 ab 1939 erschienenen Lesebücher für die Untersuchung heran. Die restlichen Bücher waren für die Autorin nicht auffindbar bzw. äußerte sie die Vermutung, dass davon manche gar nicht erschienen seien (ebd., 27).¹¹

Aus diesen Korpora entwickelte sie vier Tabellen, die unterschiedliche Variablen heranziehen, aus denen Rückschlüsse auf die Bedeutung der Autor_innen und ihre Werke gezogen werden sollen. So liefert zum Beispiel die erste Tabelle alle genannten Autor_innen und nennt die Gesamtzahl der Seiten in sämtlichen untersuchten Lesebüchern (ebd., 72). Diese Tabelle zeigt, dass der Schwerpunkt der Lesebücher nicht auf Literaturästhetik oder inhaltlich anspruchsvollen Gesichtspunkten lag, sondern primär auf politische Ziele ausgerichtet war. Dafür spricht zum Beispiel die hohe Anzahl an Namen aus dem direkten Parteiumfeld. Es finden sich auch viele Namen, die nicht oder nicht primär als Schriftsteller_innen von fiktionaler Literatur bezeichnet werden können. Lauf-Immesberger zählt auf, dass sich unter den Autor_innen unter anderem Könige, Fürsten, Feldherrn, Industrielle, Musiker, Forscher, Sportler, Erfinder, Literaturwissenschaftler, Verwandte von berühmten Personen oder gänzlich unbekannte Namen finden, die zur näheren Kennzeichnung oft eine Berufsbezeichnung aufwiesen (Lauf-Immesberger 1987, 76f).

Die zweite Tabelle zieht nun weitere Variablen heran: Die Anzahl der Lesebücher, in denen die Autor_innen genannt wurden, die Zahl der Reihen in denen sie aufscheinen, die Zahl der Titel

¹¹ An anderer Stelle erklärt sie, dass 14 der insgesamt 120 von den Nationalsozialisten erstellten Bücher nicht beschaffbar waren (Lauf-Immesberger 1987, 72). Sie geht nicht darauf ein, wie es zu den unterschiedlichen Angaben kommt, da jedoch in der Einleitung die erste Angabe der 106 der 117 erstellten Bücher wiederholt wird, wird dieser Angabe gefolgt (ebd., 27).

und die Gesamtzahl der Textstellen unter ihrem Namen (ebd., 77). Der Vergleich der Anzahl von Textstellen und Seiten ergab, dass viele kurze Textstellen in den Lesebüchern gedruckt wurden, die in vielen Fällen komplett aus dem Kontext gerissen worden waren. Lauf-Immesberger erklärt, dass ein derartiger Eklektizismus typisch für den Aufbau der Lesebücher war. Damit wurde ein Kompromiss gesucht. Von jenen Schriftsteller_innen, die als wenig fruchtbar für die propagandistischen Bestrebungen galten, jedoch als kulturell wertvoll eingestuft wurden, wurden nur jene Passagen in die Lesebücher aufgenommen, die „im nationalsozialistischen Sinne interpretierbar“ waren (ebd., 81).

Die nächsten zwei Tabellen verlagern nun den Schwerpunkt auf die Texte selbst. Dabei gibt die erste Tabelle jene Texte bzw. Textauszüge an, die in den Lesebüchern überwiegend identisch abgedruckt wurden. Zusätzlich wird die Anzahl der vorkommenden Lesebücher und die Lesebücher namentlich genannt (ebd., 83). Die zweite Tabelle beinhaltet alle Werke, aus denen Auszüge abgedruckt wurden, auch wenn diese Auszüge nicht identisch in den Lesebüchern waren. Es handelt sich dabei „meist um Romane, programmatische Schriften, Anthologien und Chrestomathien“. Manche Texte sammeln Aussprüche von berühmten Persönlichkeiten, zum Beispiel wurden im Text „Hitlerwort“ kurze Zitate oder Teile aus den Reden Hitlers wiedergegeben (ebd., 87).

Ein Vergleich der literarischen Gattungen (Lyrik-Epik-Drama) auf Basis der ersten der beiden Tabellen ergab, dass überproportional viele lyrische Beiträge abgedruckt wurden. Lauf-Immesberger argumentiert, dass die Kanonisierung der Lyrik deswegen am höchsten sei, da Prosatexte sehr viel schwerer lesebuchgerecht bzw. ideologiegerecht verändert werden können (ebd., 87).

Werden beide Tabellen herangezogen, so lassen sich nach Lauf-Immesberger drei Tendenzen feststellen. Zum einen sind altgermanische Heldenlieder bzw. Sprüche stark vertreten, besonders die Edda. Ebenfalls weisen Texte aus dem Humanismus und der Reformation eine hohe Präsenz auf. Im Vergleich zu anderen Schriftsteller_innen sind die klassischen Autoren Schiller und Goethe mit der höchsten Zahl an Werken vertreten (ebd., 91).

Die zweite Tabelle zeigt einen Schwerpunkt der Gegenwartsliteratur, wobei jedoch keine bestimmten Autor_innen oder Werke als besonders kanonwürdig aufscheinen. Lauf-Immesberger führt das darauf zurück, dass für die Auswahl der Werke aus der Gegenwart lediglich die ideologische Verwertbarkeit ausschlaggebend war. Dafür wurden einzelne Werke der Gegenwartsliteratur nicht kanonisiert. Dies war nach Einschätzung von Lauf-Immesberger auch nicht nötig, denn „die gleichförmige Masse der in den Lesebüchern wiedergegebenen

Gegenwartsliteratur war zur Indoktrinierung der Schüler ebenso geeignet wie wenige kanonisierte Texte“ (Lauf-Immesberger 1987, 94).

Der letzte Quellenkorpus, aus dem Lauf-Immesberger einen Lektürekanon entwickelte, ist eine Sammlung von amtlichen Verordnungen des Reichserziehungsministeriums. Dabei handelt es sich um ab 1939 veröffentlichte Listen, in denen die von der Reichsprüfstelle zugelassenen Klassenlesestoffe verzeichnet waren (ebd., 97). Diese regelmäßig erschienenen Listen wurden 1941 gesammelt und als „Zusammenfassende Übersicht der bisher als Klassenlesestoffe bzw. zur Beschaffung für Arbeitsbüchereien der Höheren Schule zugelassenen Schriften“ herausgegeben. Diese Liste beinhaltet jene ab 1938 erschienene und zugelassene Literatur. Jene Schriften, die zuvor veröffentlicht wurden, durften nach Einschätzung der etwaigen Schulleiter_innen weiter verwendet werden (ebd., 98).

Ein Vergleich des Lektürekansons der Klassenlesestoffe und des lesebuchbasierten Lektürekansons zeigt, dass die Mehrzahl der Autor_innen in beiden Quellen vertreten sind (ebd., 98). Es handelt sich bei den Werken der Klassenlesestoffe vermehrt um Romane, die in den Lesebüchern nur auszugsweise behandelt werden. Zudem werden auch Gattungen angesprochen, die sich nur schwer über das Lesebuch vermitteln lassen, wie Dramen oder Hörspiele. 88 Prozent der Autor_innen, die in der Liste genannt werden, gehören dem 20. Jahrhundert an. Davon stammt der Großteil aus dem Umfeld des Nationalsozialismus (ebd., 104).

Die Beschreibung der verschiedenen Lektürekansons hat gezeigt, dass sie unterschiedliche Akzentuierungen im Bereich des „traditionellen Kanons“ und „gegenwartsliterarischen Kanons“ setzen. Deswegen wird für die Bearbeitung der Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ sowohl der lehrplanmäßige Lektürekanon, der lesebuchbasierte Lektürekanon als auch der Lektürekanon der Klassenlesestoffe herangezogen. Dazu wird der Nummerierung Lauf-Immesberger folgend mit Tabelle 1, Tabelle 4 (die mit Tabelle 5 gegebenenfalls ergänzt wurde) und Tabelle 6 gearbeitet.

Die Darstellung der Ergebnisse von Lauf-Immesberger hat ebenfalls gezeigt, dass der Quellenkorpus hauptsächlich den Zeitraum ab 1938 bzw. 1939 abdeckt. Die Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ ist jedoch schon ab Oktober 1933 erschienen. Können also die verschiedenen Lektürekansons überhaupt für die Untersuchung der Schülerzeitschrift herangezogen werden? Mehrere Gründe sprechen dafür. Lauf-Immesberger erklärt, dass im Zeitraum zwischen 1933-1938 zahlreiche Empfehlungen zur Lektüreauswahl von Pädagog_innen und Literaturwissenschaftler_innen verfasst wurden. Diese wurden in den späteren Lehrplänen und

Lesebüchern zum großen Teil übernommen (Lauf-Immesberger 1987, 28). Dies zeugt von einer Kontinuität der Lektüreauswahl und lässt den Schluss zu, dass der verschriftlichte Lektürekanon ab dem Jahre 1938 nur geringe Verschiebungen erfahren hat.

Der Einflussbereich des NSLB spricht ebenfalls für eine Verwendung des Lektürekansons. Denn zum einem wurden die Empfehlungen der Lektüreauswahl unter anderem vom bayerischen Kultusminister Hans Schemm ausgesprochen, der bis zu seinem Tod 1935 Vorsitzender des nationalsozialistischen Lehrerbundes war (ebd., 58). Zum anderen war der nationalsozialistische Lehrerbund ebenfalls für die Erstellung der ab 1939 entstandenen Verzeichnisse der empfohlenen Klassenlesestoffe zuständig (ebd., 96). Mit der Erstellung dieser Verzeichnisse wurde jedoch schon ab 1933 begonnen, diese hatten allerdings nur Empfehlungscharakter (Lauf-Immesberger 1987, 98). Lauf-Immesberger geht davon aus, dass durch das Fehlen offizieller Listen vor 1939 viele Schulen und Lehrer_innen auf die Listen des nationalsozialistischen Lehrerbundes zurückgriffen, immerhin waren diese mit ausgearbeiteten Interpretationsanleitungen versehen (ebd., 106). Dies zeigt, dass der nationalsozialistische Lehrerbund einerseits Personal aufwies, deren Empfehlungen Eingang in die später entwickelten Lehrpläne fand, andererseits der Lehrerbund Verzeichnisse einer guten Lektüreauswahl erstellte, die ab 1939 offiziellen Charakter erhielten. Zudem war der NSLB ab 1934 dem „Hauptamt für Erzieher“ unterstellt, die mit jeglichen schulischen Angelegenheiten der NSDAP beauftragt waren (Josting 1995, 17).

Des Weiteren kann gegen die Verwendung der Lektürekansons eingewendet werden, dass Lauf-Immesberger ihn als Lektürekanon der höheren Schule bezeichnet. Die Schülerzeitschrift hatte jedoch auch Schüler_innen der höheren Klassen der Volksschule und die Mittelschule als Zielgruppe. An dieser Stelle wird außerdem auf die herausragende Rolle des NSLB verwiesen, der sich in seiner Tätigkeit an alle Schulformen richtete.

Zudem wird davon ausgegangen, dass die Lektüre für die Volks- und Mittelschule sich hauptsächlich in Bezug auf das Niveau der Literatur unterscheiden würde und damit vermutlich schmaler ausfiele. Dafür spricht auch, dass dem Literaturunterricht in der Volks- und Mittelschule ein sehr viel geringerer Stellenwert eingeräumt wurde.

Die angeführten Argumente rechtfertigen die intertextuelle Untersuchung mithilfe der Lektürekansons von Lauf-Immesberger, auch wenn damit etwaige Lücken¹² der Untersuchung nicht gelöst sind.

Nachdem die Schülerzeitschrift kontextualisiert wurde, widmet sich die Arbeit nun der Literatur und Politik in der Schülerzeitschrift „Hilf mit!“.

3. Literatur und Politik in der Schülerzeitschrift „Hilf mit!“

Bevor auf die Literatur und Politik in der Schülerzeitschrift eingegangen wird, soll zunächst auf zwei Hinweise Ortmeyers aufmerksam gemacht werden, die die Analyse der Zeitschrift und der einzelnen Beiträge beeinflussen.

Ortmeyer warnt bei der Untersuchung der Schülerzeitschrift davor, dass das Gesamtkonzept von „Hilf mit!“ nicht aus dem Blick geraten darf, da sonst „die Grundmethode der Zeitschrift, Artikel mit verschiedener Zielsetzung geschickt zu mischen“ nicht erkannt wird. Er erklärt, dass auf einen propagandistischen Beitrag zehn „harmlose“ Beiträge folgen (Ortmeyer 2013a, 8). Zudem stehe das positive Selbstbild des „nordischen Deutschen“ im Vordergrund, das in Abgrenzung zu den Feindbildern konstruiert wird (ebd., 8f). Es überwiegt demnach eine positive Sprache, die das Gute am Deutschsein hervorhebt. Damit kann eine negative Sprache, die die Gefahr für die „rassisch reine“ deutsche Bevölkerung heraufbeschwört (ebd., 9), auf ein Minimum reduziert werden, ohne dass die Konstruktion der Feindbilder darunter leidet. Vielmehr wird das Negative bewusst

als Nebensache dargestellt und aus der Hauptsache abgeleitet, dem positiven Eigenbild, das in den höchsten Tönen lobend, geradezu beweihräuchernd die Minderwertigkeitsgefühle von Jugendlichen übertüncht und ihnen das Gefühl gibt, gegenüber diesen ‚anderen‘ von Natur aus etwas Besseres, Großartiges, Welthistorisches zu sein. (ebd., 31)

Neben diesem Hinweis der positiven Beeinflussung als dominierende Methode der Zeitschrift sieht es Ortmeyer als sinnvoll an, die Entwicklung des NS-Regimes in der Untersuchung zu berücksichtigen, da damit verschiedene Schwerpunkte und inhaltliche Veränderungen der Zeitschrift sichtbar werden. Dabei unterscheidet er drei Phasen. Die erste Phase ist jene der Konsolidierung zwischen 1933-1935. In dieser Zeitspanne sollten wichtige Termini des Nationalsozialismus eingeführt werden, wie zum Beispiel „Rassenhygiene“ oder „Eugenik“. Zudem sollte der NS-Staat den Schüler_innen näher gebracht werden (Ortmeyer 2013a, 34f).

¹² Zum Beispiel die potentiell geringere Erfassung von Kinderliteratur oder von jener Literatur, die im Laufe des Nationalsozialismus die Einstufung als „wertvolle“ Literatur verlor.

Die zweite Phase ist jene der Festigung des Regimes. Ortmeier beruft sich hier auf zeitgeschichtliche Analysen und erklärt, dass mit dem Nürnberger Parteitag der NSDAP im September 1935 bzw. mit der Olympiade 1936 eine stabile Basis für das Regime erreicht wurde. Ziel war es nun, diese Basis zu festigen und auszubauen (ebd., 36). Die dritte Phase setzt mit dem Überfall auf Polen ein. Konstituierend für diese Etappe ist der Krieg, der zunächst von Siegen gekennzeichnet war und ab 1942 in eine Phase der Niederlagen mündete (ebd., 38).

Die Hinweise machen deutlich, dass die Ergebnisse der Untersuchung einerseits auf das Gesamtkonzept der Schülerzeitschrift, andererseits auf den historischen Kontext zurückgeführt werden müssen, um dem Forschungsgegenstand gerecht zu werden. Deswegen wird in einem ersten Schritt die Zeitschrift in ihrer Konzeption als Literatur beleuchtet. Dazu wird im nächsten Kapitel das methodische Vorgehen zur Untersuchung der Schülerzeitschrift als Literatur vorgestellt.

3.1 Einführung in die Methodik der Arbeit

Wie schon in der Einleitung ausgeführt, handelt es sich bei der Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ um einen doppelten Bezug zur Literatur. Einerseits stellt sie selbst Literatur dar, andererseits greift sie auf Literatur, die im Nationalsozialismus als wertvoll eingestuft wurde, zurück, indem sie intertextuelle Bezüge zu Autor_innen und ihren Werken herstellt.

Das methodische Vorgehen der Untersuchung dieses doppelten Bezuges der Literatur ist Gegenstand des Kapitels. Dabei wird nicht nur das methodische Vorgehen skizziert, sondern auch die verwendeten Methoden einführend beschrieben, um die Nachvollziehbarkeit der anschließenden Ergebnisse gewährleisten zu können.

Zunächst ist die Schülerzeitschrift als Literatur Gegenstand der Untersuchung. Dazu werden die verwendeten Gattungen und Textsorten des Textkorpus erhoben, um einen Einblick der literarischen Konzeption der Schülerzeitschrift zu erhalten. Dabei wird dem Einteilungsschema der Texte nach Christian Fischer gefolgt, der eine systematische Untersuchung von Lesebüchern durchführte und dazu ein Instrument zur Klassifizierung der Gattungen und Textsorten entwickelte (Fischer 2009, 3). Mithilfe dieses Einteilungsschemas sollen unter anderem folgende Fragen geklärt werden: Wie hoch ist der Anteil nicht-literarischer bzw. literarischer Texte in der Schülerzeitschrift? Auf welche Gattungen wird zurückgegriffen? Welche Textsorten werden verwendet?

Die Ermittlung der Gattungen und Textsorten mithilfe des Einteilungsschemas nach Fischer erhebt dabei nicht den Anspruch einer quantitativen und wissenschaftlich eindeutig

zuordenbaren Erhebung. Sie bildet vielmehr eine Übersicht über die literarische Konzeption der Schülerzeitschrift und liefert einen ersten Einblick, wie die Schülerzeitschrift literarisch aufgebaut ist.

Nachdem das literarische Konzept der Schülerzeitschrift vorgestellt wird, widmet sich die Arbeit dem zweiten Bezug zur Literatur. Jener Literatur, die im Nationalsozialismus als derartig wertvoll angesehen wurde, dass sie Eingang in die Schülerzeitschrift fand. Um herausfinden zu können, auf welche Literatur dies zutrifft, wird auf die Lektürekansons von Lauf-Immesberger zurückgegriffen, die im vorigen Kapitel ausführlich vorgestellt wurden. Dazu wurden alle Titel der Beiträge mit den in den Lektürekansons angegebenen Autor_innen und Werken abgeglichen. Bei den Autor_innen wurde unterschieden, ob sie als Verfasser_innen von Beiträgen genannt wurden oder ob sie in den Titeln Erwähnung fanden und damit Gegenstand von Beiträgen wurden. Bei den Werken wurde angeführt, ob das Werk komplett oder auszugsweise abgedruckt wurde bzw. ob das Werk aufgrund eines intertextuellen Bezugs in den Titeln Eingang in die Liste fand.¹³

Nachdem die damit ermittelte kanonisierte Literatur in der Schülerzeitschrift vorgestellt wurde, wird gefragt, ob sich aus dem daraus entstandenen Textkorpus verschiedene Tendenzen ablesen lassen. So wird unter anderem gefragt: Gibt es Autor_innen bzw. Autor_innengruppen, die besonders häufig Beiträge in der Schülerzeitschrift verfasst haben? Dominieren Gattungen oder Textsorten bei den häufig angeführten Werken? Auf welche Literatur wurde überdurchschnittlich oft zurückgegriffen? Werden Werke oder Autor_innen aus einer bestimmten Epoche bevorzugt?

Aus den damit herausgearbeiteten Tendenzen wurden in einem nächsten Schritt Beiträge ausgewählt, die mithilfe der Erzähltheorie von Matías Martínez und Michael Scheffel (2012) analysiert wurden. Leitend für die Analyse ist die zu Beginn formulierte Forschungsfrage: Inwieweit können die Inhalte von ausgewählten Artikeln aus der nationalsozialistischen Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ einen Beitrag zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“ im Literaturunterricht leisten?

Konkret soll dies anhand der Basiskonzepte der Autorengruppe Fachdidaktik untersucht werden. Dazu werden in der Analyse die beispielhaften Beiträge auf ihre potentiell verwertbaren Inhalte für die Arbeit mit den Basiskonzepten untersucht. Damit soll der Inhalt

¹³ Durch die Fülle der Lektürekansons ist die Berücksichtigung von intertextuellen Bezügen nur eingeschränkt möglich gewesen. Die Anzahl der Beiträge, die aufgrund der intertextuellen Bezüge in die Liste der kanonisierten Literatur in der Schülerzeitschrift aufgenommen wurde, kann demnach nur als Mindestwert angesehen werden.

der Beiträge, der zur Indoktrination der Schüler_innen im Nationalsozialismus diene, als Gegenstand für die politische Bildung im Deutschunterricht zugänglich gemacht werden.

Nachdem nun das methodische Vorgehen der Arbeit in Grundzügen vorgestellt wurde, soll zunächst noch auf das Einteilungsschema von Texten nach Christian Fischer (2009) und die Erzähltheorie nach Matías Martínez und Michael Scheffel (2012) näher eingegangen werden, damit die nachfolgenden Ergebnisse besser nachvollzogen werden können.

3.1.1 Einteilungsschema von Texten nach Christian Fischer (2009)

Wie schon oben erläutert, wird bei der Untersuchung des Textkorpus der Schülerzeitschrift dem Einteilungsschema von Textsorten nach Christian Fischer gefolgt. Dieser führte eine systematische Untersuchung von Lesebüchern durch und entwickelte dazu ein Instrument zur Klassifizierung der Gattungen und Textsorten (2009, 3). Dieses Kapitel stellt das entwickelte Einteilungsschema vor und liefert einführende Informationen zur Textlinguistik und Gattungsforschung.

Textsorten lassen sich anhand spezifischer Gemeinsamkeiten als solche identifizieren. Dabei sind diese Gemeinsamkeiten auf verschiedenen textkonstitutiven Ebenen verortet: „auf charakteristische Struktur- und Formulierungsbesonderheiten [...], inhaltlich-thematische Aspekte, situative Bedingungen und die kommunikative Funktion“ (Heinemann 2000a, 19). Diese Ebenen bedingen sich gegenseitig und bilden damit „Merkmalskomplexionen“ (ebd.). Wurden in der Textlinguistik zunächst die verschiedenen Ebenen einzeln für die Typologisierung für Textsorten herangezogen, hat sich seit der kommunikativen-pragmatischen Wende eine Mehr-Ebenen-Klassifikation durchgesetzt, die alle Ebenen sich gegenseitig ergänzend berücksichtigt (Adamzik 2000, 91f). Brinker verweist darauf, dass diese spezifischen Gemeinsamkeiten historisch gewachsen sind, dadurch Veränderungen unterworfen sind und dass sie den Sprachteilnehmer_innen als Alltagswissen zur Verfügung stehen. Das Wissen um Textsorten bietet wichtige Orientierungshilfen für die Kommunikation, sowohl in der Produktion als auch in der Rezeption (Brinker, Cölfen & Pappert 2014, 139).

Für Fischer bildet die Textlinguistik die Grundlage der Klassifizierung der Gebrauchstexte bzw. nicht-literarischen Texte. Dafür führt er die beiden Ansätze von Eckhard Rolf (Fischer 2009, 52) und Klaus Brinker (ebd., 64) zusammen, deren Ansätze jeweils auf die Searle'sche Illokutionsklassen (Fischer 2009, 48) aufbauen und damit dem sprechakttheoretisch

orientiertem Ansatz folgen.¹⁴ Basierend auf diesen zwei Ansätzen unterscheidet Fischer informative, appellierende, obligative, kontaktive und deklarative Texte (ebd., 65). Damit folgt er der Benennung Brinkers und unterstreicht somit die kommunikative Funktion der Textsortenklassen (ebd., 64).

Er fügt dieser Klassifizierung der Gebrauchstextsorten die literarischen Texte hinzu, die der traditionellen Einteilung der Gattungen folgt (Abraham & Kepser 2009, 36). Damit wird die Klassifizierung um erzählende, lyrische und dramatische Texte erweitert (Fischer 2009, 75). Zudem wird die Klassifizierung um die Klasse des Bildes ergänzt (ebd., 93).

Damit ergibt sich zunächst eine Einteilung des Textkorpus in literarische Texte, nicht-literarische Texte und Bildmaterial. Den literarischen Texten sind die Gattungen erzählende Texte, lyrische Texte und dramatische Texte zugeordnet und den nicht-literarischen Texten die Gattungen¹⁵ informative, appellierende, obligative, kontaktive und deklarative Texte. Das Bildmaterial wird auf der Ebene der Gattungen nicht weiter unterschieden.

Dieses Modell wurde von Fischer herangezogen, um die Texte in den Lesebüchern nach Gattungen und Textsorten zu klassifizieren. Die dabei entstandene Liste an Textsorten bildet den Rahmen für die eigene Klassifizierung der Texte. Der Vorteil der Liste Fischers liegt in seinem Gegenstand, den Lesebüchern, die Parallelen zum Gegenstand der Zeitschriften vorweist. Heinemann macht in Bezug auf die Klassifizierung von Textsorten darauf aufmerksam, dass es kein einheitliches Modell geben kann, sondern dass das Modell dem jeweiligen Gegenstand, der Fragestellung etc. angepasst werden muss. Dabei empfiehlt er eine Kombination aus induktivem und deduktivem Vorgehen (Heinemann 2000b, 541ff). Deduktiv zieht diese Arbeit die Liste von Fischer heran und erweitert sie – ebenfalls deduktiv – mit journalistischen Darstellungsformen, um dem Gegenstand Zeitschrift gerecht zu werden. Können Beiträge in diesem Modell nicht zugeordnet werden, wird die Liste induktiv erweitert. Zudem werden induktiv Benennungen von Textsorten übernommen, die in der Schülerzeitschrift selbst vorgenommen wurden.

Wie schon ausgeführt konstituieren sich Textsorten durch ein Bündel an Merkmalen, die auf verschiedenen textkonstituierenden Ebenen verankert sind. Für die Zuordnung der Beiträge der Schülerzeitschrift wird für die Merkmale der journalistischen Darstellungsformen insbesondere

¹⁴ Kritisch setzt sich unter anderem Adamzik mit dem sprechakttheoretisch orientierten Ansatz auseinander (Adamzik 2000, 92-101).

¹⁵ Der Begriff Gattung wird hier ausgehend von der gängigen Bezeichnung der literarischen Gattungen analog zu der Einteilung der nicht-literarischen Texte verwendet.

das Handbuch „ABC des Journalismus“ (Mast 2008) und die Monographie „Journalistische Texte“ (Straßner 2000) herangezogen. Für die literarischen Textsorten liefert vor allem das „Handbuch der literarischen Gattungen“ (Lamping 2009) wichtige Merkmale.

Nachdem nun das Einteilungsschema von Texten nach Fischer kurz vorgestellt wurde, widmet sich das nächste Kapitel der Erzähltheorie nach Matías Martínez und Michael Scheffel (2012). Diese soll in Ansätzen beschrieben werden, um die damit gewonnenen Ergebnisse leichter nachvollziehen zu können.

3.1.2 Erzähltheorie nach Matías Martínez und Michael Scheffel (2012)

Wie bereits erläutert, geht das Einteilungsschema der Textsorten nach Fischer von acht Gattungen aus. Die Erzähltheorie von Matías Martínez und Michael Scheffel (2012) widmet sich der Gattung der erzählenden Texte und bietet hierfür eine systematische Analyse.

Die, in der Literaturwissenschaft verankerte, Erzähltheorie baut auf Erkenntnissen unter anderem aus dem Strukturalismus, der Semiotik, Soziolinguistik, Kognitionspsychologie, der Anthropologie und der Geschichtswissenschaft auf (Martínez & Scheffel 2012, 7). Ziel der Erzähltheorie ist eine „differenzierte Analyse von Erzähltexten“ zu ermöglichen (ebd. 8). Dafür stellen die Autoren zunächst eine Definition von erzählenden Texten auf. Eine Erzählung verdient diese Bezeichnung, „wenn diese Rede einen ihr zeitlich vorausliegenden Vorgang vergegenwärtigt, der als <Geschehnis> oder <Begebenheit> bestimmt werden kann“ (ebd., 11). Dabei unterscheiden sie zwischen Erzählungen, die entweder von realen oder fiktiven Vorgängen handeln oder Erzählungen, die „im Rahmen von alltäglicher Rede oder aber im Rahmen von dichterischer Rede“ stattfinden. Daraus ergeben sich die Gegensätze „real vs. fiktiv“ und „dichterisch vs. nichtdichterisch“ (ebd., 12). Um eine Einteilung treffen zu können, müssen verschiedene „situationsspezifische Kontextmarkierungen“ bzw. textinterne Merkmale berücksichtigt werden, wie Eingangsformeln oder Textschlüsse, die zumindest „innerhalb der abendländischen Kulturtradition“ einen Text als faktual¹⁶ oder fiktional markieren (ebd., 18).

Auch Fischer traf diese Unterteilung der Texte. Er verwendete jedoch die Begriffe „literarisch“ (fiktional) und „nicht-literarisch“ (faktual). Die Erzähltheorie sieht ihren Gegenstand in den fiktionalen Texten, blendet dabei faktuale Texte aber nicht aus, sondern verwendet diese als Vergleichsfolie.

¹⁶ Die Autoren verwenden die Begriffe faktual und real synonym.

Bei der Analyse von fiktionalen Texten unterscheiden die Autoren zwischen zwei Untersuchungsebenen. Auf der einen Seite kann das „Erzählen“ analysiert werden, das sich „den jeweils verwendeten Verfahren der Präsentation“ widmet, und damit die zentrale Frage des „Wie?“ zu beantworten versucht. Auf der anderen Seite ist das „Erzählte“ Gegenstand der Analyse. Zentral dabei ist die „Geschichte, die erzählte Welt“ selbst – also das „Was?“ der Erzählung (Martínez & Scheffel 2012, 22). Die folgenden Kapitel widmen sich diesen zwei Untersuchungsebenen.

3.1.2.1 Das „Wie“: Darstellung¹⁷

Die Untersuchungsebene der Darstellung widmet sich der Frage, in welcher Weise die Geschichte erzählt wird (ebd., 29). Diese Erzählebene unterteilt sich in drei Kategorien, die untersucht werden können: Zeit, Modus und Stimme (ebd., 32).

In der Kategorie Zeit wird zunächst zwischen erzählter Zeit und Erzählzeit unterschieden. Bei der Erzählzeit handelt es sich um die reale Zeit, die benötigt wird, um eine Geschichte zu erzählen. Je nach der Geschwindigkeit des Vortragenden oder des Lesens variiert diese Zeit. Bei Büchern hat es sich etabliert, die Erzählzeit nach der Seitenangabe zu messen. Die erzählte Zeit gibt den Zeitraum der erzählten Geschichte an. Um das Zeitverhältnis beschreiben zu können schlägt Genette drei Aspekte vor: order, speed und frequency (Genette 1995, 35). Daraus ergeben sich drei leitende Fragen:

- In welcher Reihenfolge oder *Ordnung* wird das Geschehen in einer Erzählung vermittelt?
- Welche *Dauer* beansprucht die Darstellung eines Geschehens oder einzelner Geschehenselemente in einer Erzählung?
- In welchen Wiederholungsbeziehungen stehen das Erzählte und das Erzählen, d.h. mit welcher *Frequenz* wird ein sich wiederholendes oder nicht wiederholendes Geschehen in einer Erzählung präsentiert. (Martínez & Scheffel 2012, 34)

Zeigt sich aufgrund der ersten Frage eine Dissonanz zwischen der Reihenfolge der Geschichte und der Erzählung, so wird dies als Anachronie bezeichnet (ebd.), die ihr Gegenstück in der sehr viel seltener vorkommenden Achronie findet. Bei der Anachronie wird unterschieden zwischen der Analepse, bei der im Nachhinein ein Ereignis aufgegriffen wird und der Prolepse, die Ereignisse vorausgreift (ebd., 35).

Die Frage nach der Dauer führt zur Unterscheidung zwischen einem zeitdeckenden und nicht zeitdeckenden Erzählen. Sollte der absolut seltene Fall eintreten, dass sich die Dauer der

¹⁷ Die Titel der folgenden zwei Kapitel folgen den Überschriften der Autoren.

Erzählung mit der Dauer der Geschichte völlig deckt, wird von einer Isochronie gesprochen (Martínez & Scheffel 2012, 41). Liegt ein nicht zeitdeckendes Erzählen vor, wird zwischen fünf Erzählgeschwindigkeiten unterschieden: nahezu „zeitdeckendes“ Erzählen (*Szene*), *zeitdehnendes* Erzählen (*Dehnung*), *zeitraffendes* bzw. *summarisches* Erzählen (*Raffung*), *Zeitsprung* (*Ellipse*) und *Pause*.“ (ebd., 42)

Die Frage der Frequenz nimmt das Verhältnis zwischen der Wiederholung des Geschehens und der Erzählung in den Blick. Dabei können drei Typen voneinander abgegrenzt werden. Die singulative Erzählung, bei der sich die Wiederholungszahl des Geschehnisses mit der Wiederholung in der Erzählung deckt (ebd., 47). Die repetitive Erzählung, die ein singuläres Ereignis wiederholt erzählt und die iterative Erzählung, die wiederholende Geschehnisse einmal erzählt (ebd., 48).

Neben der Zeit und den damit verbundenen Aspekten der Ordnung, Dauer und Frequenz wird in der Darstellung des Erzählens der Modus untersucht. Dabei rückt die Mittelbarkeit und die Perspektivierung des Erzählten in den Mittelpunkt, die durch die Parameter Distanz und Fokalisierung analysierbar werden (ebd., 49).

Die Distanz beschreibt die Mittelbarkeit, in der das Erzählte dargestellt wird. Bei der Distanz wird zunächst zwischen narrativem Modus und dramatischen Modus differenziert. Wobei ersteres ein Erzählen mit Distanz und das zweite ein Erzählen ohne Distanz darstellen. Zudem wird unterschieden, ob es sich bei dem Dargestellten um eine Erzählung von Ereignissen oder um eine Erzählung von Worten handelt (ebd., 50f).

Da eine Erzählung von Ereignissen grundsätzlich etwas nicht Sprachliches in etwas Sprachliches übersetzen muss, kann nie der Fall einer völligen Unmittelbarkeit vorliegen. Damit ist der dramatische Modus bzw. die „mimetische Illusion“ nur stark eingeschränkt möglich (ebd., 51). Hingegen kann bei der Erzählung von Worten zwischen den verschiedenen Graden von Mittelbarkeit leichter differenziert werden. Dabei wird grundsätzlich zwischen zitierter, erzählter und transponierter Figurenrede unterschieden (ebd., 54). Die Darstellung von Gedanken folgt derselben Einteilung, auch wenn sie zum Teil mit anderen Begriffen arbeitet. So wird zum Beispiel auf der Ebene der erzählten Rede von einem Bewusstseinsbericht gesprochen, wenn die Gedanken einer Person wiedergegeben werden (ebd., 58).

Neben der Distanz wird im Modus die Fokalisierung berücksichtigt. Dabei steht die Frage im Vordergrund, aus welcher Sicht erzählt wird (ebd., 66). Dabei ergeben sich drei Typen der Fokalisierung: zero focalization (=auktorial), internal focalization (=aktorial) und external

focalization (=neutral) (Genette 1995, 189f). Bei der Nullfokalisierung weiß der Erzähler mehr, als die Figur selbst bzw. nimmt mehr wahr als die Figur. Der Erzähler hat demnach die Übersicht. Bei der internen Fokalisierung ist das Wissen und die Wahrnehmung quasi ident. Deswegen wird hier von einer Mitsicht gesprochen. Bei der externen Fokalisierung gibt der Erzähler weniger wieder, als die Figur tatsächlich weiß bzw. wahrnimmt. Dies wird auch als Außensicht bezeichnet (Martínez & Scheffel 2012, 67).

Neben der Zeit und dem Modus wird bei der Darstellung noch die Stimme analysiert. Dabei werden vier Aspekte untersucht. Der Zeitpunkt des Erzählens, der Ort des Erzählens, die Stellung des Erzählens zum Geschehen und Subjekt und Adressat des Erzählens. Beim ersten Aspekt wird zwischen späteren, gleichzeitigen oder früheren Zeitpunkt des Erzählens unterschieden. Wobei es in der Regel durch eingeschobenes Erzählen zu Mischformen kommt (ebd., 72).

Beim Ort des Erzählens ist die Frage leitend, auf welcher Ebene erzählt wird. Die Haupterzählung bzw. die Rahmenerzählung befindet sich auf der extradiegetischen Ebene. Fließt in diese Rahmenerzählung eine weitere Erzählung, in Form einer Binnenerzählung ein, wird dies als intradiegetische Ebene bezeichnet. Kommt es auch hier zu einer weiteren Erzählung – durch zum Beispiel einen Traum oder das Vorlesen eines Briefes – wird von einer metadiegetischen Ebene gesprochen. Die Anzahl der Ebenen sind dabei nicht begrenzt. So kann ein Erzählen durchaus eine metametametadiegetische Ebene aufweisen, bei der also ein erzähltes erzähltes erzähltes erzähltes Erzählen vorliegt (ebd., 78f).

Mit der Analyse der Ebenen ist die Frage verbunden, welche Funktionen diese Ebenen aufweisen. Dies wird anhand der Art der Verknüpfungen analysiert (ebd., 81). Die Autoren folgen dabei den Ausführungen Eberhard Lämmerts und differenzieren zwischen additiver, konsekutiver (kausaler) und korrelativer Form der Verknüpfung (Lämmert 1955, 45-62).

Die Stellung des Erzählens zum Geschehen fragt nach dem Grad der Beteiligung des Erzählers am Geschehen. Grundsätzlich wird zwischen einem homodiegetischen Erzähler, der selbst im Geschehen beteiligt ist und einem heterodiegetischen Erzähler, der nicht am Geschehen beteiligt ist, unterschieden (Martínez & Scheffel 2012, 84f).

Im Falle eines homodiegetischen Erzählers kann noch nach dem Grad der Beteiligung differenziert werden. Handelt es sich um einen unbeteiligten Beobachter, einem beteiligten Beobachter, einer Nebenfigur, eine der Hauptfiguren oder der Hauptfigur selbst

(=autodiegetisch). Der heterodiegetische Erzähler ist per definitionem ein unbeteiligter Erzähler und kann demnach nicht weiter unterschieden werden (Martínez & Scheffel 2012, 85).

Die Frage, wer erzählt wem, ist Mittelpunkt des Aspekts des Subjekts und des Adressaten des Erzählens. Grundsätzlich wird dabei zwischen einer intra- und extradiegetischen Sprechsituation unterschieden (ebd., 87). Da im fiktionalen Erzählen grundsätzlich alles zum Erzähler werden kann, argumentieren die Autoren, dass sich der Begriff „narrative Instanz“ besser zur Beschreibung des Erzählers eignet (ebd., 88).

Die Darstellung, also die Frage nach dem „Wie“ umfasst also die Zeit, den Modus und die Stimme. Die Autoren betonen, dass die Analyse des Sprachstils per se kein Gegenstand der Vermittlung ist, sondern in den Bereich der Stilistik und Rhetorik fällt (ebd., 31). Für die vorliegende Untersuchung der Beiträge werden die sprachlichen Aspekte ergänzend einfließen, um die Inhalte der Beiträge auch auf der Wortebene erfassen zu können.

3.1.2.2 Das „Was“: Handlung und erzählte Welt

Nachdem nun beschrieben wurde, welche Komponenten bei der Vermittlung einer Erzählung analysiert werden können, widmet sich dieses Kapitel dem „Was“ einer Erzählung. Zentral sind dabei die Aspekte Handlung, Erzählte Welt, Figur und Raum.

Zunächst erklären die Autoren den Unterschied zwischen Ereignis, Geschehen, Geschichte und Episode. Ein Ereignis bildet in diesem Modell die kleinste mögliche Einheit einer Handlung. Mehrere aneinandergereihte Ereignisse fügen sich zu einem Geschehen zusammen. Folgen mehrere Geschehnisse sowohl chronologisch als auch kausal aufeinander, so wird dies als Geschichte bezeichnet (ebd., 111f). Bei einer Episode handelt es sich um eine „relativ abgeschlossene, in einen größeren narrativen Zusammenhang gehörende Teil- oder Nebenhandlung“ (ebd., 113).

In einem nächsten Schritt wird die Motivierung erklärt, die dazu führt, dass sich mehrere Geschehnisse zu einer Geschichte zusammenfügen. Dabei wird zwischen kausaler, finaler und kompositorischer bzw. ästhetischer Motivierung differenziert (ebd., 120).

Die Autoren gehen ebenfalls auf „die doppelte Zeitperspektive des Erzählens“ ein. Damit verweisen sie auf die Verknüpfungsleistung von Erzähltexten, die zwei unterschiedliche „epistemische Perspektiven“ zusammenführen – auf der einen Seite die „lebensweltlich-praktische der Protagonisten“ und die „analytisch-retrospektive“ der narrativen Instanz. Beide

Perspektiven sind für das Verständnis eines erzählenden Textes gleichermaßen notwendig (Martínez & Scheffel 2012, 125).

Als nächsten Begriff zur Analyse der Handlung führen die Autoren den Terminus Handlungsschema ein, den sie vom Begriff Erzählschema abgrenzen. Ein Handlungsschema beschreibt für einen narrativen Text typische Strukturen, die in manchen Fällen gattungskonstitutiv sind. Werden dabei auch grundsätzliche „typische Muster von Erzählungen“ und „erzählpragmatische Aspekte“ berücksichtigt, sprechen die Autoren von einem Erzählschema (ebd., 127).

Die Begriffe „Ereignis-Geschehen-Geschichte“, Motivierung, „doppelte Zeitperspektive des Erzählens“ und Handlungsschema helfen, die Ebene der Handlung zu analysieren. Auf der Analyseebene der Handlung finden sich ebenfalls die Aspekte Erzählte Welt, Figur und Raum.

Die Handlung ist eingebettet in die erzählte Welt, die für die fiktionale Erzählung erschaffen wird. Die erzählte Welt kann verschiedene Grade an Komplexität aufweisen, die anhand von vier Fragen eruiert werden kann. Handelt es sich bei der erzählten Welt um eine homogene oder eine heterogene Welt? Gestaltet sich die Welt dabei uniregional oder pluriregional? Ist die erschaffene Welt stabil oder instabil? Und liegt eine mögliche oder unmögliche Welt vor (ebd., 136-139)? Weiters unterscheiden die Autoren bei der erzählten Welt, ob das Thematisierte explizit oder implizit beschrieben wird (ebd., 143).

Die Handlung, die in einer erzählten Welt spielt, wird von Figuren vorangetrieben. Alle Figuren haben dabei gemein, dass „man dieser Intentionalität, also mentale Zustände [...] zuschreiben können muss“ (ebd., 145). Unterscheiden kann man Figuren auf Basis ihres Grades an Komplexität und Dynamik (ebd., 148).

Die in der erzählten Welt spielende und von Figuren vorangetriebene Handlung, ist in einem Raum angesiedelt. Bei der Analyse des Raumes ist der Grad an Realität ausschlaggebend. Dabei geht es nicht nur um die Frage, ob die Geschichte an geographisch realen Orten spielt, sondern ob die beschriebenen Orte realistisch sind, also physikalischen und logischen Prämissen folgen. Zudem unterscheiden die Autoren zwischen Schauplätzen, an denen die Handlung spielt und dem Hintergrundraum, der den örtlichen Rahmen der Geschichte bildet (ebd., 151f).

Nachdem nun sowohl das methodische Vorgehen als auch die verwendeten Methoden und Modelle vorgestellt wurde, widmet sich das nächste Kapitel der Literatur in der Schülerzeitschrift.

3.2 Literatur in der Schülerzeitschrift „Hilf mit!“

Bei der Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ handelt es sich um einen doppelten Bezug zur Literatur. Einerseits stellt sie selbst Literatur dar und andererseits greift sie auf Literatur, die im Nationalsozialismus als wertvoll eingestuft wurde, zurück, indem sie entweder Autor_innen und Werke namentlich nennt oder intertextuelle Bezüge zu Autor_innen und ihren Werken herstellt.

Dieser doppelte Bezug zu Literatur ist nun Gegenstand dieses Kapitels. Zunächst soll der literarische Aufbau der Schülerzeitschrift mit Hilfe des Modells von Fischer (2009) vorgestellt werden. Wie hoch ist der Anteil nicht-literarischer Texte in der Schülerzeitschrift? Auf welche Gattungen wird zurückgegriffen? Welche verschiedenen Textsorten werden verwendet?

In einem nächsten Schritt werden die intertextuellen Bezüge untersucht. Dazu werden die Überschriften aller Beiträge herangezogen und mit den vorgestellten Lektürekansons von Lauf-Immesberger (1987) abgeglichen. Der daraus entstandene Korpus an Beiträgen wird in einem nächsten Schritt nach Tendenzen, die sich aus dem Korpus selbst ergeben, untersucht. Wurde ein_e Autor_in besonders oft genannt? Wurde auf ein bestimmtes Werk überdurchschnittlich häufig zurückgegriffen? Waren Werke aus einer bestimmten Epoche präsenter als aus anderen?

3.2.1 Die Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ als Literatur

Dieses Kapitel gibt eine Übersicht über den literarischen Aufbau der Schülerzeitschrift. Dafür werden sämtliche Beiträge der Schülerzeitschrift herangezogen. Eine Liste aller Beiträge wurde vom Forschungsteam von Ortmeyer zur Verfügung gestellt. Diese beinhaltet alle Titel der Beiträge, ihre Verfasser_innen (wenn angegeben), die Seiten und das Heft, in dem die Beiträge erschienen sind. Diese Liste wurde für diese Arbeit stark erweitert. Unterschieden sich innerhalb eines Beitrages Textsorten oder Autorenschaft voneinander, so wurde dies in der Liste vermerkt und damit die Liste erweitert. Dies war unter anderem der Fall, wenn in einem Beitrag ein Gedicht eingearbeitet wurde oder wenn ein Beitrag aus mehreren Beiträgen von verschiedenen Autor_innen bestand. Die Liste wurde damit um rund 560 Beiträge erweitert. Davon bilden 380 eigenständige Beiträge – die sich aufgrund der Autorenschaft oder Textsorte vom Hauptbeitrag unterscheiden – und rund 180 sind Textbestandteile, die in Beiträgen eingearbeitet wurden. Nach der Erweiterung fasst die Liste rund 1800 Beiträge.

Der damit entstandene Textkorpus wurde mit Hilfe der Klassifizierung von Texten nach Fischer (2009) auf seinen literarischen Aufbau untersucht. Dabei wurde unter anderem gefragt, wie sich

die Verteilung der nicht-literarischen und literarischen Texte darstellt, welche Textsorten vorkommen und auf welche Gattungen zurückgegriffen wurde.

Der Textkorpus wurde zunächst aufgeteilt in Bildmaterial, nicht-literarische Texte und literarische Texte. Als Bildmaterial gelten jene Beiträge, die von Bildern oder Fotos dominiert wurden¹⁸. Dies trifft auf rund 12% der Beiträge zu. Mehr als die Hälfte der Beiträge wurden als nicht-literarische Texte eingeordnet und rund ein Drittel der Beiträge wurden als literarische Texte identifiziert. Diese drei Korpora werden in den nächsten Kapiteln genauer beschrieben, wobei der Schwerpunkt bei der Skizzierung der literarischen Texte liegt.

3.2.1.1 Bildmaterial

Rund 12% der Beiträge wurden als Bildmaterial definiert. Das sind rund 330 Beiträge, wobei ein Drittel davon Titelbilder sind. Rund zwei Drittel der Bildbeiträge sind Fotografien, die entweder für sich selbst stehen und lediglich einen Titel aufweisen (ca. 40% aller Bildbeiträge) oder die eine Beschreibung oder ein Kommentar der Fotografien aufweisen (ca. 25% aller Bildbeiträge). Rund 12% aller Bildbeiträge sind Zeichnungen, die ebenfalls zum Teil kommentiert wurden. 7% entfallen auf Bildbeiträge, die einen erzählenden Charakter aufweisen. So finden sich neun Bildgeschichten und 16 Comics in den Bildbeiträgen. Die restlichen Bildbeiträge sind Standbilder aus Filmen, Fotocollagen, Grafiken, geographische oder thematische Karten, Abbildungen von Gemälden, Holzschnitten, Stichen, Wahlplakate oder Werbungen.

Omald unterscheidet bei ihrer Analyse der Titelbilder zwischen Fotos, Gemälden und Illustrationen/Zeichnungen, da sie diesen unterschiedliche Wirkungen zuschreibt. Fotografien stellen ihrer Angabe zufolge die vermeintliche Realität dar, wohingegen Illustrationen und Zeichnungen eine Interpretation der Realität ermöglichen. Gemälde wiederum spannen den Bogen zwischen aktuellen und vergangenen Ereignissen und bieten dazu Interpretationsmöglichkeiten an (Omald 2014a, 110). Demnach lag der Schwerpunkt der Bildbeiträge bei der Darstellung der Realität, wie sie im Sinne der NS-Ideologie auszusehen habe. Die in der Gegenwart verorteten Fotografien verweisen damit in eine nationalsozialistisch gestaltete Zukunft und bekommen somit Vorbildcharakter.

Ortmeyer erklärt, dass die Schülerzeitschrift „überdurchschnittlich viele Bilder und professionelle Fotografien“ enthält. Dies wird besonders deutlich, wenn nicht nur Bildbeiträge

¹⁸ Der Beitrag galt dann als vom Bild dominiert, wenn mindestens 75% des Beitrages aus einem Bild/Foto etc. bestand.

berücksichtigt werden, sondern auch die zahlreichen Bilder und Fotos, die zur Illustration der Beiträge dienen. Deswegen spricht Ortmeier bei der Schülerzeitschrift von einer „Jugend-Illustrierten“ (Ortmeier 2013a, 44), in der die Darstellung von Harmonie und Idylle überwiegt. „Hetzerische Karikaturen und rassistische Fotos“ sind nur vereinzelt in der Schülerzeitschrift zu finden. Vielmehr sollte ein „Glücksgefühl“ transportiert werden (ebd., 45), das durch die vorbildlichen Fotos erzeugt werden sollte.

Ortmeier analysierte die Titelbilder nach ihren dominierenden Themen, die er alle mit dem Attribut „idyllisch“ versah: Landschaft, Tierwelt, Mutter/Kind, Kindheit, glückliche deutsche Jugend, Darstellung des Sport und Darstellung der Arbeit (insbesondere der Landwirtschaft) (ebd.). Auch Omald arbeitete in ihrer Analyse der Titelbilder verschiedene Motive und Themen heraus. Sie unterscheidet dabei Portraits, Einzelfiguren, Gruppen (ab 2 Personen), Mengen (ab 10 Personen), Kinder und Jugendliche, Erwachsene, Adolf Hitler, Sport, Spiel, Musik, Kunst, Arbeit, Technik, Bauern- und Brauchtum, Rassismus bzw. Antisemitismus, Feiern und Krieg (Omald 2014a, 126f).

So unterschiedlich die beiden Listen auf den ersten Blick erscheinen, so kommen doch beide Untersuchungen auf ein sehr ähnliches Ergebnis. Werden die Titelbilder der verschiedenen Jahrgänge verglichen, so dominieren zunächst Bilder von Kindern und Jugendlichen, die in positiven Umwelten dargestellt werden (ebd., 128). Mit dem Beginn des Krieges wächst einerseits die Zahl der Fotos von Erwachsenen und andererseits gewinnt das Thema Krieg zunehmend an Bedeutung (Ortmeier 2013a, 60). Insgesamt gehen beide Autor_innen davon aus, dass mithilfe der Titelblattgestaltung Propaganda auf einer emotionalen Ebene betrieben wurde (Omald 2014a, 124). Diese Indoktrination äußerte sich in der Zeichnung eines positiven Selbstbildes und verwendete nur in geringen Dosen negative Bilder. Auch die Verwendung von eindeutiger NS-Symbolik wurde nach der Stabilisierung des Regimes stark eingeschränkt. So macht Ortmeier darauf aufmerksam, dass ab dem fünften Heft des 2. Jahrgangs, das bisher zu findende Hakenkreuz neben dem Namen der Zeitschrift weggelassen wurde (Ortmeier 2013a, 49). Omald deutet an, dass sich die Propaganda besonders an Jungen richtete, auch wenn die Zeitschrift offiziell für beide Geschlechter gestaltet wurde. Sie erklärt, dass, abgesehen vom 5. und 6. Jahrgang, die Zahl der abgebildeten Jungen und Männer fast das Doppelte beträgt (Omald 2014a, 123).

3.2.1.2 Nicht-literarische Texte

Die nicht-literarischen Texte bilden, mit rund 1450 Beiträgen, den größten Teil des Textkorpus. Rund zwei Drittel der nicht-literarischen Beiträge haben informierenden Charakter. Etwa ein Viertel aller Texte sind appellierend. Deklarativ sind ca. 17%. Die kleinste Gruppe stellt kontaktive Texte dar.

Bei den informierenden Texten dominieren Lehrtexte, die verschiedene Informationen, Sachverhalte etc. den Schüler_innen vermitteln sollen. Dabei sind sie zum Teil didaktisch anspruchsvoll gestaltet. So soll unter anderem durch Hervorhebungen im Text, Illustrationen, Wiederholungen von neuen Begriffen oder direktes Ansprechen der Schüler_innen der Lerneffekt erhöht werden. Zudem sollen Anknüpfungen an die Alltagswelt bzw. Erlebniswelt der Schüler_innen einerseits die Relevanz der Themen illustrieren, andererseits das Verständnis erleichtern. Die Nennung von medizinischen bzw. wissenschaftlichen Titeln der Autoren verleiht den Artikeln einen bewiesenen Status.

Die Beiträge erhalten damit einen Schulbuchcharakter, wobei nur selten die Sachverhalte wertneutral dargestellt werden. In der Regel wird das zu vermittelnde Wissen auf die Bedeutung für das nationalsozialistische Volk zurückgeführt und erhält damit eine nationalsozialistische Interpretation für die Gegenwart. Dies ist besonders häufig bei geschichtlichen Darstellungen der Fall, die die Zeitspanne zwischen den Germanen und dem Ersten Weltkrieg fassen. Die Geschichte wird nicht historisch betrachtet, „sondern in einen allegorischen Bezug zur Gegenwart gesetzt“ (Streim 2015, 110).

Die zweithäufigste Textsorte der informierenden Texte stellen Erlebnisberichte dar. Auch wenn diese meist einen erzählenden Charakter aufweisen, so steht einerseits die Vermittlung von Informationen im Vordergrund und andererseits wird suggeriert, dass die beschriebenen Erlebnisse nicht fiktional sind. Die Protagonist_innen sind meist Schüler_innen, die im Rahmen von Ausflügen verschiedene Orte, Betriebe, berühmte Persönlichkeiten etc. besuchen. Ab Kriegsbeginn häufen sich Soldaten als Protagonisten, die „den erforderlichen Kämpfergeist an der inneren und äußeren Front vermitteln sollten“ (Josting 1995, 253).

Ebenfalls sind journalistische Darstellungsformen stark vertreten. Es finden sich etwa Berichte zur Hitlerjugend oder ab 1939 zum Kriegsgeschehen, Reportagen über das Funkwesen, Features über die Arbeit des Winterhilfswerks, Filmkritiken zu aktuellen Propagandafilmen oder Hintergrundberichte, zum Beispiel zum Thema Landwirtschaft und ihre Bedeutung für das deutsche Volk. Einen großen Platz nehmen Portraits ein, die „biographische Verherrlichungen“

(Ortmeyer 2013a, 43), Informationen und Geschichten zu wichtigen Parteimitgliedern, historischen Persönlichkeiten oder Sportlern erzählend wiedergeben. Kaminski erklärt, dass dabei historische Persönlichkeiten zu „Vorreiter der nationalsozialistischen Bewegung“ stilisiert werden (Kaminski 1982, 280). Für eine Zeitung ebenfalls typisch finden sich zahlreiche Mitteilungen, die sich direkt an die Schüler_innen wenden und das Impressum gegen Ende der Zeitungen, mit wichtigen Angaben zur Herausgeberschaft. Daneben finden sich verstreut Berichtigungen, wenn die Zeitschrift auf Druckfehler aufmerksam macht und Statistiken zu aktuellen Entwicklungen im nationalsozialistischen Staat.

Bei den informierenden Texten finden sich noch Nachrufe von Parteimitgliedern, Schilderungen zu nationalsozialistischen Ereignissen, Lösungen zu Rätseln, Glossare für Kriegsbegriffe und die Inhaltsverzeichnisse der Schülerzeitschrift.

Rund ein Viertel der nicht literarischen Texte haben appellierenden Charakter. Knapp die Hälfte davon sind Anleitungen, die den Schüler_innen Spiele, Sportübungen, Zaubertricks, Erste Hilfe, Selbstverteidigung, Handwerkliches, Rezepte und Experimente erklären. Am häufigsten werden Anleitungen zum Basteln abgedruckt. Diese Anleitungen sind oft mit Aufforderungen verbunden, wenn zum Beispiel das Basteln von Geschenken für die Mutter oder für die Frontsoldaten angeleitet wird. Zunächst steht das kindgerechte Basteln im Vordergrund, jedoch finden sich immer wieder Anleitungen, die eindeutig auf einen Krieg verweisen. So werden im 10. Heft 1934/35 Tarnspiele im Gelände (Juli, 297) erklärt oder im Heft 8/9 1942/43 geschildert, wie Schüler mithilfe des Dreiecksziels Meisterschützen werden können (Mai/Juni, 275).

Ebenfalls finden sich viele Aufrufe an Schüler_innen. Häufig werden sie aufgefordert an verschiedenen Wettbewerben teilzunehmen, die das nationalsozialistische Denken fördern sollen und damit „klaren NS-Charakter“ (Ortmeyer 2013a, 43) aufweisen. So wird im 2. Heft 1936/37 zur Teilnahme am Wettbewerb „Volksgemeinschaft-Blutgemeinschaft“ (Nov., 42) oder im 4. Heft 1935/36 zum Beteiligen am Wettbewerb „Volksgemeinschaft-Wehrgemeinschaft“ (Jän., 122) aufgefordert. Die Themen der Wettbewerbe greifen also jene Themenkreise auf, die im Lehrplan zur inhaltlichen Gestaltung des Deutschunterrichts vorgeschrieben werden (Reichs- und Preußische Ministerium 1938, 51f).

Viele Aufrufe wenden sich an die zukünftige Frau und an den zukünftigen Mann. So werden die Jungen aufgefordert, später in die Infanterie einzutreten und Mädchen darin bestärkt, die wichtige Rolle als Mutter und Hausfrau gewissenhaft zu erfüllen. Ab einsetzen des Krieges

häufen sich Beiträge, die zur Unterstützung des Staates mahnen. So wird etwa zum Spenden von Altmetall oder zum Helfen beim Winterhilfswerk aufgefordert.

Unter den appellierenden Texten finden sich zahlreiche Rätsel, mehrere Werbungen der Zeitschrift, ein Auszug aus einem Gesetzestext, Ratgeber zum gesunden Leben, ein Testament, eine Bekanntmachung und eine Umfrage, an die sich Schüler_innen beteiligen sollen.

Die Gruppe der deklarativen Texte beträgt rund 17%. Etwa die Hälfte davon sind Beiträge, die in ihrer Sprache und Themenauswahl derartig indoktrinierend wirken sollen, dass sie in dieser Untersuchung als Propagandaartikel bezeichnet werden, auch wenn sie durchaus anderen Textsorten zuzuordnen wären. Darunter finden sich Beiträge, die den Aufstieg Hitlers preisen, die Opferrolle Deutschlands beschwören, einen nahenden Krieg als absolut notwendig deklarieren oder den aktuellen Krieg mit dem „bösen“, „jüdischen“ England legitimieren.

Ähnlich beeinflussend, jedoch in der Sprache und Themenwahl sehr viel zurückhaltender sind jene Beiträge, die als Kommentare bezeichnet werden. Auch hier wird Indoktrination betrieben, jedoch subtiler. Die Kommentare liefern dabei Interpretationen zu verschiedenen Sachverhalten und stellen diese in einen nationalsozialistischen Zusammenhang. Leitartikel sind vergleichbar gestaltet, erlangen jedoch durch ihre prominente Stellung zu Beginn der Zeitschrift zusätzliche Bedeutung. Zudem werden bei Leitartikeln immer die Autoren angegeben, die wichtige Parteimitglieder oder Schriftleiter der Schülerzeitschrift waren.

Zu den deklarativen Texten zählen ebenfalls Beiträge, in denen für den Nationalsozialismus wichtige Persönlichkeiten direkt zu Wort kommen. So finden sich Zitate, Auszüge aus Reden oder ganze Reden, insbesondere von Adolf Hitler, Interviews mit Parteifunktionären, Tagebucheinträge von Parteimitgliedern und Stellungnahmen zu politischen Großereignissen in der Schülerzeitschrift.

Die kleinste Gruppe sind mit rund 2% kontaktive Texte. Dabei handelt es sich um Briefe, die verschiedenste Sachverhalte aufgreifen und in schüler_innengerechter Sprache schildern.

Die Beschreibung des nicht literarischen Textkorpus hat gezeigt, dass die Beiträge unterschiedlich stark propagandistisch gestaltet sind. Ortmeier unterteilt die Artikel, in Bezug auf Propaganda in drei Gruppen. Er unterscheidet Artikel, die eindeutig NS-Propaganda aufweisen, Beiträge, die ideologisch geprägt sind, jedoch auf die NS-Symbole verzichten und Beiträge, die „unpolitisch“ gestaltet sind (Ortmeier 2013a, 41). Die Untersuchung konnte zeigen, dass deklarative Beiträge mehrheitlich in die erste Gruppe der deutlichen NS-Propaganda-Beiträge fallen, und damit am sichtbarsten den propagandistischen Zwecken des

Nationalsozialismus verschrieben sind. Weniger sichtbar ist Beeinflussung bei den „unpolitischen“ Beiträgen. Denn diese sind wohl primär auf Unterhaltung ausgerichtet, sind jedoch trotzdem nicht ideologiefrei. So wird zum Beispiel in der Anleitung zum Schach eine Analogie zwischen den Schachfiguren und der Gesellschaft eines Staates gezogen und erklärt, dass ein König ohne die anderen Figuren niemals gewinnen könne (Schruttker 1997, 93).

Die Einteilung der Beiträge in informative, deklarative, appellierende und kontaktive Texte soll einen Überblick über den nicht literarischen Textkorpus der Schülerzeitschrift liefern. Es soll an dieser Stelle jedoch betont werden, dass diese Einteilung modellhaft ist und keinesfalls suggerieren möchte, dass die Beiträge eindeutig zuordenbar sind. Viele informierende Texte weisen erzählende Momente auf oder haben wertende Anteile. Die Einteilung erfolgt dann nach der primären und in den Vordergrund gerückten Funktion, auch wenn Elemente anderer Gattungen oder Textsorten ebenfalls vorhanden sind. Selbst die Grenze zwischen literarischen und nicht literarischen Texten verläuft fließend.

3.2.1.3 Literarische Texte

Wie die nicht literarischen Texte wurden auch die literarischen Texte zunächst in Gattungen eingeteilt. Rund zwei Drittel aller literarischen Texte sind erzählend, rund ein Drittel ist lyrisch und etwa 1% aller Texte sind dramatisch.

Bei den dramatischen Texten finden sich Auszüge aus zwei Dramen, zwei Einakter, zwei historische Dramen, ein Puppenspiel, ein Schattenspiel, ein Sprechchorspiel, ein szenischer Text und ein Weihnachtsspiel. Die dramatischen Texte wurden von Erwin Ibing, Thomas Bruck und Heinz Görz verfasst. Ein Auszug aus dem Drama stammt aus „Willhelm Tell“ von Friedrich Schiller. Gregor Streim argumentiert, dass die Hauptaufgabe der Dramatik, die Vermittlung einer heroischen Haltung war. Dabei sollte besonders der Altruismus des Helden gegenüber seinem Volk betont werden (Streim 2015, 111f).

Bei den lyrischen Texten sind Lieder mit etwa 45% vertreten. Gudrun Wilcke (2005) widmet in ihrem Buch „Die Kinder- und Jugendliteratur des Nationalsozialismus als Instrument ideologischer Beeinflussung“ ein Kapitel der Bedeutung von Liedern im Nationalsozialismus. Sie vergleicht das Singen von Liedern in der Gruppe mit der Einnahme von Drogen, die dazu führt, dass „sich manche vernunftgesteuerten Hemmschwellen verflüchtigen oder mindestens senken und Gefühle der eigenen Stärke und Macht sich aufblähen“ (Wilcke 2005, 172). Nach Wilcke zählen zu den bekanntesten „NS-Jugendliedtexten“ Heinrich Anacker, Herbert Böhme, Hermann Claudius, Herybert Menzel, Eberhard Wolfgang Möller, Baldur von Schirach und

Hans Baumann (Wilcke 2005, 162-167), die alle in der Schülerzeitschrift mit insgesamt 45 Gedichten oder Liedern vertreten sind. Unter den Liedern finden sich Märsche, Sprechchöre, ein Minnesang, eine Melodie, Hymnen und Kanons.

Auch Gedichte nehmen etwa 45% der lyrischen Texte ein. Diese werden entweder in Auszügen oder in voller Länge abgedruckt. Unter den Gedichten finden sich Balladen, Spottverse und Reime. Die Autoren Baldur von Schirach, Herybert Menzel und Gerhard Dabel veröffentlichten die meisten Gedichte in der Schülerzeitschrift. Für Streim ist in nationalsozialistischer Dichtung das Moment des Antiindividualismus konstitutiv. Im Vordergrund steht das Wir-Gefühl, das durch eine „religiöse Überhöhung von Kameradschaft und Opferbereitschaft“ erzeugt werden soll (Streim 2015, 106f). Auch für Harro Zimmermann sollten Gedichte ein nationales Kollektiv konstruieren, das Schutz, Geborgenheit und Halt in Zeiten des Ersten Weltkriegs, der Nachkriegszeit und der Weltwirtschaftskrise bieten sollte. Dazu wurde die nationale Identität ins Grandiose erhöht und mit den Attributen Macht und Herrlichkeit verbunden (Zimmermann 1982,5). Uwe Ketelsen macht darauf aufmerksam, dass dazu nicht eine komplett neue Richtung der Lyrik erfunden wurde, sondern dass die nationalsozialistisch geprägte Lyrik meist der klassisch-romantischen Lyriktradition folgte (Ketelsen 1992, 321).

Die übrigen lyrischen Texte setzen sich aus Gebeten, Inschriften, Sprüchen, Segen, Zitaten, Versen, Bannsprüchen und Kampfrufen zusammen.

Die größte Gruppe der literarischen Texte sind erzählende Beiträge. Etwa ein Viertel davon sind Geschichten, die ein bestimmtes Motiv oder Thema aufweisen. Dazu zählen Abenteuer-, Fastnacht-, Jungen-, Kriegs-, Indianer-, Jagd-, Jungvolk-, Mädchen-, Ritter-, Schauer-, Schelmen-, Tier-, Volks- bzw. Bauerngeschichten und Seemannsgarne. Rund ein Viertel davon sind Jungvolkgeschichten. Diese Bezeichnung wurde aus der Schülerzeitschrift übernommen. Sie beschreibt jene Geschichten von mehrheitlich Jungen, die spannende, aufregende, unterhaltende, etc. Episoden erleben, die meistens im Zusammenhang der Hitlerjugend stehen. Diese Geschichten weisen oft Parallelen zu Erlebnisberichten auf, erheben jedoch nicht den Anspruch faktisch zu sein. Streim würde diese Beiträge den nationalsozialistischen Texten zuordnen, da weniger der Inhalt, sondern vielmehr die zu vermittelnde Haltung im Fokus steht. Zudem zeichne sich diese Literatur durch Sachlichkeit, Heroismus und Gemeinschaft aus (Streim 2015, 104).

Das zweite Viertel der Themengeschichten nehmen, besonders ab 1939, Kriegsgeschichten ein, die entweder aus der Sicht der Soldaten oder von Kindern und Jugendlichen erzählt werden. Diese Geschichten weisen ebenfalls Parallelen zu Kriegsberichten auf. Die Kriegsberichte

sollen primär Informationen zur Verfügung stellen. Die Kriegsgeschichten hingegen weisen einen stark emotionalen Charakter auf. Die Geschichten finden sowohl im Ersten als auch im Zweiten Weltkrieg statt und umfassen das Heer, die Marine und die Luftwaffe. Aus didaktischer Perspektive sind die Geschichten im Sinne der Wehrerziehung verfasst. Es sollte sowohl die kämpferische Grundhaltung als auch ein basales militärisches Wissen durch die Geschichten vermittelt werden (Aley 1967, 139f).

Ebenfalls stark vertreten waren bei den Themengeschichten Abenteuergeschichten, Tiergeschichten und Volks- bzw. Bauerngeschichten.

Etwa 17% der erzählenden Beiträge sind Kurzgeschichten. Die Protagonisten sind größtenteils männlich und treten alleine oder in einer Gruppe auf. Es werden meist Episoden erzählt, deren Ausgang als positives oder negatives Vorbild stilisiert wird. Ottweiler macht darauf aufmerksam, dass die meisten erzählenden Texte mit einem zusammenfassenden Merksatz enden, der einen direkten Appell bzw. Aufruf an die Schüler_innen richtet (Ottweiler 1979, 188). Eine individuelle Interpretation der Geschichte wird damit vorweggenommen und sichergestellt, dass die Geschichte nationalsozialistisch gelesen wird.

Historische Geschichten bilden rund 12% der erzählenden Texte. Es sind entweder Geschichten von historischen Persönlichkeiten oder Geschichten, die in einem historischen Kontext verortet sind. Wie bei den geschichtlichen Lehrtexten wird bei den historischen Erzählungen die Zeitspanne zwischen den Germanen und dem Ersten Weltkrieg abgedeckt. Geschichten, die explizit im Ersten Weltkrieg verortet sind, wurden jedoch den Kriegsgeschichten zugeordnet. Ein Drittel der historischen Erzählungen wurde von Johann von Leers verfasst. Es liegt nahe, dass von Leers als politischer Redakteur der Schülerzeitschrift diese historischen Geschichten im Sinne der nationalsozialistischen Gegenwart verfasste. Aus einer didaktischen Perspektive sollten die historischen Erzählungen den Charakter bilden, indem Schüler_innen jene Werte gezeigt werden, die auf die Germanen zurückgehen und sich bis in die Gegenwart erhalten und weiterentwickelt haben (Aley 1967, 121). Damit wurde eine, bei den Germanen beginnende, Fortschrittsgeschichte konstruiert. Als besonders herausragende Persönlichkeiten, die als geschichtliche Vorbilder im Nationalsozialismus galten, nennt Peter Aley Friedrich II von Preußen und Friedrich Wilhelm I (ebd., 123f, 130). Beide wurden entweder in historischen Erzählungen oder in Portraits in der Schülerzeitschrift glorifiziert.

Rund 6% der erzählenden Beiträge bilden Fortsetzungsgeschichten, die zum Teil schon vor der Veröffentlichung in der Schülerzeitschrift in Buchform erschienen sind, so zum Beispiel „Mietskasernen irgendwo“ von Peter Osten (Kaminski 1982, 280). Unter den acht

Fortsetzungsgeschichten finden sich Abenteuergeschichten, Kriegsgeschichten, Reiseberichte und Romane.

Sagen nehmen rund 5% der erzählenden Texte ein, wobei dies ein Mindestwert ist, da sich die Abgrenzung zwischen Sagen und historischen Geschichten sehr schwierig gestaltete. Im Zweifelsfall wurde die Bezeichnung historische Geschichte favorisiert und besonders jene Geschichten mit dem Attribut Sage versehen, wenn die Schülerzeitschrift die Benennung selbst vorgenommen hat. Wie die historische Erzählung sollte die Sage zur Charakterbildung dienen (Aley 1967, 107), in dem die Helden als Vorbilder stilisiert werden. Unter den Sagen finden sich Volkssagen, nordische, germanische und griechische Sagen.

Etwa 4% der erzählenden Texte stellt Reiseliteratur dar, die in erzählender Form Informationen zu Ländern, Gauen, Landschaften etc. vermitteln sollte. Es wurden besonders jene Länder vorgestellt, in denen entweder „Auslandsdeutsche“ lebten oder die über kurz oder lang eine Rolle im Krieg einnehmen werden. Die Reiseliteratur weist durch ihren erzählenden und gleichzeitig informierenden Charakter Parallelen zum Erlebnisbericht auf. Beschrieb der Beitrag einen Ausflug, im Gegensatz zu einer Reise, wurde er als Erlebnisbericht eingeordnet. Reiseliteratur weist in der Regel auch wesentlich mehr emotionale Komponenten auf, die eine negative oder positive Wertung des Landes, der jeweiligen Gesellschaft oder Lebensumstände fördern sollten. Deswegen wurde der Einteilung Fischers gefolgt und sie den erzählenden und nicht den informierenden Texten zugeordnet.

Auch Märchen nehmen etwa 4% der erzählenden Texte ein. Es verwundert zunächst, dass die Häufigkeit der Märchen denen der Sagen sehr ähnlich ist, wurde doch das Märchen in der damaligen Lesealtertheorie den Kindern zwischen 7-9 Jahren zugeordnet (Aley 1967, 113), die nicht primäre Zielgruppe der Schülerzeitschrift waren. Weshalb auch ältere Schüler_innen Märchen lesen sollten, wird in einem theoretischen Text in der Schülerzeitschrift behandelt. Das Märchen von Frau Holle wird in „Es war einmal ... Das Märchen als deutsches Volksgut“ von Hadwig Dorsch-Temborius aus dem Heft 6 (Jg. 1933/34 März, 190) nationalsozialistisch interpretiert. Es wird exemplarisch gezeigt, wie wertvoll Märchen sind, da sie die Behüter des Wissens der Vorfahren darstellen. „Auch der scheinbar so kindlich-einfachen Handlung liegt oftmals ein so bedeutungsvolles Gleichnis zugrunde, daß unser Volksgut an Märchen zum höchsten Weistum werden kann.“ (Heft 6, Jg. 1933/34 März, 190)

Um die Bedeutung der Märchen zu unterstreichen, wurde in der nationalsozialistischen Forschung wissenschaftlich zu beweisen versucht, dass das Volksmärchen ursprünglich eine arische Überlieferungsform war, die wohl allen Völkern zugrunde liegt, jedoch bei den Ariern

ihren Ursprung genommen hat (Aley 1967, 98). Damit verbunden war das Bestreben, die Märchenerzähler als „reinrassige“ Arier zu stilisieren. So argumentierte Ernst Tunnmann, dass, basierend auf der ausführlichen Ahnenforschung, dem berühmten Märchenerzähler Ludwig Bechstein keinerlei „fremdrassige“ Anteile nachzuweisen seien (ebd., 107). Ludwig Bechstein war der Verfasser von „Die Lüneburger Salzsau“, die in der Schülerzeitschrift in 10. Heft 1933/34 (Juli, 307) erschienen ist und dem Buch „Niedersachens Sagenborn“ entnommen wurde.

Aley macht darauf aufmerksam, dass das Märchen zur Weihnachtszeit die christliche Weihnachtsgeschichte verdrängen sollte. Die traditionellen Inhalte der Krippe und der Botschaft der Hirten sollten mit dem „Deutschen Weihnachtsmärchen“ in den Hintergrund gerückt werden (Aley 1967, 105). Dazu findet sich in der Schülerzeitschrift zum Beispiel das Weihnachtsmärchen „Putzliputz“ (Heft 3, Jg. 1933/34 Dez., 93), in dem die christlichen Elemente des Festes weitgehend ausgeklammert werden.

Bei den erzählenden Texten sind mehr als 3% Witze, die meist am Ende der Ausgaben, gemeinsam mit verschiedenen Anleitungen und Rätseln abgedruckt wurden. Diese auf Unterhaltung abzielende Seite fand jedoch nicht in jeder Ausgabe Eingang und wurde – wenn vorhanden – in den verschiedenen Jahrgängen sehr unterschiedlich gestaltet.

Bei den erzählenden Texten sind 3% Lehrtexte. Grundsätzlich sind Lehrtexte informative Texte, wenn jedoch das erzählende Moment in den Vordergrund rückte und damit gleichzeitig Gefühle, Wertungen und Interpretationen der Protagonist_innen verbunden wurden, wurden diese Beiträge als literarische Lehrtexte eingeordnet.

Neben diesen Textsorten waren bei den erzählenden Beiträgen noch Anekdoten, eine Anthologie, literarische Berichte, literarische Beschreibungen, Briefe, Dialoge, ein Epos, Fabeln, ein Monolog, eine Nacherzählung, Auszüge aus Novellen und Romanen, eine Parabel, Forschungsberichte, Schwänke, Sprüche und Tagebucheinträge vertreten.

3.2.2 Einbeziehen „wertvoller“ Literatur in der Schülerzeitschrift „Hilf mit!“

Dieses Kapitel widmet sich dem zweiten Bezug zur Literatur. Dabei stand die Annahme im Vordergrund, dass die Schülerzeitschrift auf Literatur zurückgriff, indem sie einerseits Literatur, die einem nationalsozialistischen Kanon als würdig angesehen wurde, teilweise oder zur Gänze abdruckte oder die Titel der Beiträge mit intertextuellen Bezügen zu verschiedenen Werken und Autor_innen versah.

3.2.2.1 Rückgriff auf „wertvolle“ Literatur und intertextuelle Bezüge in den Titeln

Inwieweit diese Annahme zutrifft, zeigt ein Abgleich aller Beiträge¹⁹ mit den verschiedenen Lektürekansons von Lauf-Immesberger. Dabei wurden alle Titel und Autor_innenangaben der Schülerzeitschrift mit dem lehrplanmäßigen Lektürekanon (Tabelle 1), mit dem lesebuchbasierten Lektürekanon (Tabelle 4, die gegebenenfalls mit der Tabelle 5 erweitert wurde) und mit dem Lektürekanon der Klassenlesestoffe (Tabelle 6) verglichen. Bei den Autor_innen wurde unterschieden, ob die Autor_innen als Verfasser_innen von Beiträgen (oder Teilen der Beiträge) angegeben oder ob die Autor_innen im Titel genannt wurden. Schienen Autor_innen des Lektürekansons in der Schülerzeitschrift auf, so wurden alle ihre Beiträge in die Liste aufgenommen, auch wenn die Werke in den Lektürekansons nicht angeführt sind. Bei den Werken wurde unterschieden, ob das Werk zur Gänze oder zum Teil abgedruckt wurde bzw. ob im Titel ein intertextueller Bezug zu einem Werk hergestellt wurde.

Die entstandene Liste wurde um jene Autor_innen oder Werke ergänzt, bei denen in der Schülerzeitschrift eine Quelle angegeben wurde. Die Quellenangaben zeugen davon, dass diese Beiträge nicht für die Schülerzeitschrift verfasst worden sind, sondern schon im Vorfeld publiziert wurden. Diese Veröffentlichungen wurden als derartig wertvoll angesehen, dass sie Eingang in die Schülerzeitschrift fanden und erhielten damit den Status einer Kanonlektüre. Eingewendet muss jedoch an dieser Stelle werden, dass hinter dem Abdrucken von vorhandenen Publikationen nicht nur eine kanonische Motivation, sondern auch eine pragmatische Motivation stand, denn besonders in den Kriegsjahren sank die Zahl der potentiellen Verfasser_innen der Beiträge rapide (Josting 1995, 251).

Der Vergleich der Autor_innen wurde dadurch erschwert, dass bei über 40% der literarischen und nicht-literarischen Beiträge der Schülerzeitschrift kein_e Verfasser_in angegeben wurde und nur ein verschwindend kleiner Teil dieser Beiträge durch eine Recherche den jeweiligen Autor_innen zugeordnet werden konnte. Zudem ist bei rund 14% der Beiträge die Quellenangabe nicht ausreichend, um eine eindeutige Zuordnung zu treffen. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn lediglich die Initialen angegeben sind. Daneben unterscheidet sich die Schreibweise der Namen zwischen der Schülerzeitschrift und dem Lektürekanon. Auch wenn dies Berücksichtigung fand, so kann nicht ausgeschlossen werden, dass dadurch eine Zuordnung verhindert wurde.

¹⁹ Wie bereits angeführt, wurde die Liste der Titel um eingearbeitete Gedichte, Lieder etc. erweitert.

Auch der Vergleich der Werke konnte nicht alle potentiell möglichen Zuordnungen treffen. Bei den erzählenden Texten handelte es sich zum Teil um Nacherzählungen, bei denen sich die Autor_innen die künstlerische Freiheit nahmen und alternative Titel verwendeten. Bei den lyrischen Texten fehlt zum Teil ein Titel. Dies war besonders oft der Fall, wenn es sich um Auszüge aus Liedern und Gedichten handelte, die in erzählende oder nicht-literarische Texte eingearbeitet wurden.

Der Vergleich ergab, dass Autor_innen der verschiedenen Lektürekansons insgesamt 351 Mal entweder im Titel genannt wurden oder selbst Verfasser_innen von Beiträgen waren. Knapp 300 Werke weist die Liste auf, die entweder im Lektürekanon genannt wurden oder von den Autor_innen der Lektürekansons verfasst wurden. Die nun folgende Darstellung soll einen Eindruck vermitteln, welche Literatur, basierend auf den Lektürekansons von Lauf-Immesberger, Eingang in die Schülerzeitschrift fand. Dabei beschränken sich die Ausführungen auf die am häufigsten angeführten Autor_innen und Werke.

Die folgende Tabelle zeigt jene Autor_innen, die am häufigsten in Titeln genannt bzw. selbst Beiträge verfasst haben. Dabei wurde unterschieden, in welchen Kanons die jeweiligen Autor_innen aufgeführt sind.

Autor_innen	Tabelle 1 Autor	T1 Titel	T4 Autor	T4 Titel	T6 Autor	T6 Titel	Auszüge aus	Gesamt
Hitler, Adolf	-	-	19	28	-	-	-	47
Osten, Peter	-	-	-	-	-	-	32	32
Dabel, Gerhard	-	-	-	-	-	-	24	24
Wächtler, Fritz	-	-	-	-	-	-	9/10	19
Schirach, Baldur von	-	-	13	2	-	-	-	15
Schiller, Friedrich	7	4	7	4	-	-	-	11
Menzel, Herybert	-	-	10	0	-	-	-	10
Göring, Hermann	-	-	2	5	-	-	-	7
Wessel, Horst	-	-	2	5	-	-	-	7
Anacker, Heinrich	-	-	6	0	-	-	-	6
Brüder Grimm	-	-	0	0	-	-	-	6 ²⁰
Goebbels, Joseph	-	-	3	3	3	3	-	6
Hindenburg, Paul von	-	-	1	5	-	-	-	6

²⁰ Auch wenn per se die Brüder Grimm in der Zeitschrift nicht genannt werden, so finden sechs Märchen und Sagen Eingang in die Beiträge, die in ihren Sammlungen aufscheinen.

Autor_innen	Tabelle 1 Autor	T1 Titel	T4 Autor	T4 Titel	T6 Autor	T6 Titel	Auszüge aus	Gesamt
Goethe, Wolfgang von	2	4	2	4	2	4	-	6
Preußen, Friedrich II von	-	-	0	5	-	-	-	5
Schumann, Gerhard	-	-	5	0	-	-	-	5

Der Vergleich der Autor_innen hat ergeben, dass Adolf Hitler, sowohl als Verfasser von Beiträgen als auch bei den Nennungen in Titeln, die meisten Beiträge (13,4%) aufweist. Insgesamt wurde er 28 Mal in Titeln angeführt und er erscheint 19 Mal als Verfasser von verschiedenen Beiträgen. So wurden zwölf seiner Reden in Auszügen abgedruckt und er wurde mindestens sechs Mal in der Schülerzeitschrift zitiert. Ebenfalls findet sich ein Nachruf verfasst von Hitler in der Schülerzeitschrift, in dem er den Tod von Generalfeldmarschall von Hindenburg betrauert (Heft 4, Jg. 1934/35 Jän., 116).

Ebenfalls stark vertreten ist mit 32 Beiträgen (9%) der Autor Peter Osten²¹, der Eingang in die Liste fand, da einer seiner Beiträge aus seinem Buch „Junge Rebellen. Ein Erlebnisbericht deutscher Jugend“ (1940) stammte. Die Erzählung weist sowohl „antidemokratische[**n**], rassistische[**n**] und antijüdische[**n**] Parolen“ als auch einen „deutlichen antibürgerlichen Akzent“ auf. Kaminski erklärt, dass sich Osten bei dieser Geschichte in „epigonaler Weise“ an nationalsozialistischen Vorbildern orientiert hat, wie zum Beispiel „Hitlerjunge Quex“ von Karl A. Schenzinger (Kaminski 1982, 280). Er verfasste für die Schülerzeitschrift hauptsächlich Fortsetzungsgeschichten („Till ist wieder im Lande!“ – Heft 1, Jg. 1938/39 Okt., 9ff²² – oder „Mietskasernen irgendwo – Erlebnis einer Jugend“ – Heft 2, g. 1936/37 Nov., 51ff), die die hohe Anzahl an von ihm verfassten Beiträge erklären. Ebenfalls schrieb er eine Kurzgeschichte („Der Streber. Eine Jugendgeschichte“ – Heft 6, Jg. 1935/36 März, 180), eine Schauergeschichte („Die Moritat. Ein Erlebnis auf dem Gespenterschloß“ – Heft 7, Jg. 1935/36 Apr., 222f), eine historische Geschichte („Ein Volk stirbt für seine Freiheit“ – Heft 10, Jg. 1937/38 Juli, 306f) oder nicht literarische Texte wie Erlebnisberichte, Lehrtexte oder Kommentare.

Auch Gerhard Dabel wurde in die Liste aufgenommen, da sein Feldpostbrief aus dem Jahre 1939 abgedruckt wurde (Heft 2, Jg. 1939/40 Nov., 20). Wie schon bei der Beschreibung der

²¹ Omald macht darauf aufmerksam, dass es sich dabei um ein Pseudonym handelt, geht jedoch nicht weiter darauf ein, wer sich hinter dem Pseudonym verbirgt (Omald 2014b, 549).

²² Bei der Angabe der Fortsetzungsgeschichten wird jeweils der erste Teil der Geschichte als Quelle angegeben. Die restlichen Teile finden sich ausschließlich in denselben Jahrgängen.

lyrischen Texte erwähnt, gehört er mit 16 lyrischen Beiträgen zu jenen Autor_innen, die die meisten Gedichte in der Schülerzeitschrift verfasst haben. Daneben schrieb er die Fortsetzungsgeschichte „Die Piraten von Moen“ (Heft 9, Jg. 1936/37 Juni, 262ff), die Nacherzählung „Der Zug der Nibelungen“ (Heft 7, Jg. 1940/41 Apr., 107), den literarischen Erlebnisbericht „Erlebnis im Sudetenland“ (Heft 5, Jg. 1938/39 Feb. 154), die Jungvolkgeschichte „Der Stullenkönig. Erzählung aus einem KLV-Lager“ (Heft 5, Jg. 1940/41 Feb., 66f) und die Kurzgeschichte „Nun erst recht“ (Heft 9, Jg. 1938/39 Juni, 279). Damit verzeichnet Gerhard Dabel als Autor 24 Beiträge.

Der Gauleiter der NSDAP und Reichswalter des NSLB Fritz Wächtler wurde zehn Mal in Titeln genannt und verfasste neun Beiträge der Zeitschrift. Seine Beiträge gestalten sich wohl in Bezug auf die Textsorten variantenreicher als jene von Adolf Hitler, sind jedoch ebenfalls ausschließlich politisch. So verfasste er zum Beispiel den Leitartikel „Für Deutschlands Freiheit! Aufruf an die ganze deutsche Jugend“ (Heft 2/3, Jg. 1941/42 Nov./Dez., 162), die Eröffnungsrede „Unsere Ausstellung“ (Heft 10, Jg. 1937/38 Juli, 320), setzte gemeinsam mit dem Leiter des Reichsamtes für das Landvolk seine Unterschrift unter den Aufruf „Nahrung ist Waffe. Unsere neue Vierteljahresaufgabe im Rahmen der ‚Hilf mit!‘-Aktion für Deutschlands Freiheit!“ (Heft 10/12, Jg. 1943/44 Juli/Sept., 308) oder richtete einen Brief an „Deutsche Jungen und Mädels“ und rief dabei zum Mitmachen beim „Hilf-mit“-Wettbewerb „Der Kampf im Osten“ auf (Heft 8/9, Jg. 1941/42 Mai/Juni, 202).

Ebenfalls aus der Partei stammte der Autor Baldur von Schirach, der 13 Beiträge verfasste und zweimal in Titeln genannt wurde. Seine Beiträge sind ausschließlich lyrisch, trotzdem sind sie keineswegs unpolitisch. Seine Gedichte preisen den Führer („Hitler!“ – Heft 8, Jg. 1935/36 Mai, 230), beschreiben eine ideale Mutter und damit das nationalsozialistische Rollenbild der Frau („Meiner Mutter“ – Heft 8, Jg. 1937/38 Mai, 228) oder motivieren zum Krieg („Volk ans Gewehr“ – Heft 8, Jg. 1935/36 Mai, 230). Daneben finden sich ein Kampfruf, in dem Horst Wessel als Held des Krieges dargestellt wird und erklärt wird, „Wenn’s sein muß, kann ein jeder von uns sterben / Wie Wessel fiel!“ (Heft 11, Jg. 1936/37 Aug. 343). Auch der Marsch „Unsere Fahne flattert voran“, der für die Verfilmung von „Hitlerjunge Quex“ herangezogen wurde (Heft 9, Jg. 1933/34 Juni, 282), fand Eingang in die Schülerzeitschrift.

Als erster nicht zeitgenössischer Autor kommt Friedrich Schiller auf vier Nennungen in Titeln und sieben Beiträgen in der Schülerzeitschrift. Neben Auszügen aus Gedichten wurden Zitate aus den Dramen „Wilhelm Tell“ (Heft 8, Jg. 1934/35 Mai, 239) und „Wallenstein“ (Heft 6/7, Jg. 1941/42 März/Apr., 196) in der Schülerzeitschrift genannt. Das „Reiterlied“ (Heft 9, Jg.

1939/40 Juni, 133) und das Gedicht „Der Pflug“ (Heft 8, Jg. 1940/41 Mai, 115) wurden zur Gänze abgedruckt.

Stark politisch geprägte Lyrik verfasste Herybert Menzel, der insgesamt zehn Gedichte in der Schülerzeitschrift veröffentlichte. Ähnlich wie Gerhard Dabel ehrt er im Gedicht „Unseren Müttern“ (Heft 8, Jg. 1937/38 Mai, 228) die nationalsozialistische Mutter, weckt das Gemeinschaftsgefühl der zukünftigen Soldaten in „Der Kamerad“ (Heft 8, Jg. 1935/36 Mai, 231) oder sehnt den nahenden Krieg in „Trommeln und Feuer“ (Heft 11, Jg. 1937/38 Aug., 336) herbei.

Die vorliegende Tabelle der häufigsten genannten Schriftsteller spiegelt die verschiedenen Akzentuierungen, die in den verschiedenen Lektürekansons gesetzt wurden, wider. Der lehrplanmäßige Kanon folgt mit der Nennung von Schiller und Goethe einem „traditionellen“ Kanon. Der Lektürekanon der Klassenlesestoffe berücksichtigt zudem Autoren, die im Partei Umfeld der NSDAP sind. Der lesebuchbasierte Kanon ist einerseits sehr viel ausführlicher, andererseits berücksichtigt er zusätzlich zeitgenössische Autoren. Zudem zeigt die Tabelle, dass drei Autoren gar nicht Eingang in die Liste gefunden hätten, wenn nicht die Quellenangaben in der Schülerzeitschrift berücksichtigt worden wären.

Wird die entstandene Liste nach der Häufigkeit der Werke sortiert, so zeigt sich, dass nur 16 Werke mehr als ein Mal aufscheinen. Die folgende Tabelle veranschaulicht dies. Es wurde, wie bei der Tabelle zu den Autor_innen, auch hier zwischen den Lektürekansons unterschieden, jedoch in dieser Darstellung ausgeklammert, um die Übersichtlichkeit zu bewahren. Unterschieden wurde, ob das Werk zur Gänze²³ oder zum Teil abgedruckt wurde bzw. ob es intertextuelle Bezüge zu den Werken gibt. Intertextuelle Bezüge, die sich durch die Nennung einer historischen Persönlichkeit ergeben – wie zum Beispiel bei Bismarck – wurden nicht in die Liste aufgenommen, wenn der Beitrag eine eindeutige Zuordnung zu diesem Werk nicht zuließ.

Autor	Werk	Ganz	Auszug	Intertextueller Bezug	Gesamt
Osten, Peter	Mietskasernen irgendwo – Roman einer Jugend (Fortsetzungsgeschichte)	11	-	-	11
Osten, Peter	Till ist wieder im Lande! Neue Streiche. (Fortsetzungsgeschichte)	11	-	-	11

²³ Gekürzte Nacherzählungen wurden als gesamtes Werk gerechnet.

Autor	Werk	Ganz	Auszug	Intertextueller Bezug	Gesamt
-	Nibelungen	0	5	0	5
Hoffmann von Fallersleben, August Heinrich	Das Lied der Deutschen (auch: Deutschland über alles)	0	2	1	3
-	Edda	0	3	0	3
Eckart, Dietrich	Deutschland erwache (auch: Sturmlied)	2	0	0	2
aus: Thule	Die Geschichte von Gisli, dem Geächteten (auch: Gislisage)	0	2	0	2
Claudius, Hermann	Erntedanklied der Deutschen	1	1	0	2
Göring, Hermann	Rede (Auszug)	0	2	0	2
Hindenburg, Paul von	Hindenburgs politisches Testament (vom 11.5.1934)	0	2	0	2
Nonne, Johann H. Christian	Flamme empor!	2	0	0	2
Trotha, Adolf von	Scheer bei Skagerrak	0	0	2	2
Wessel, Horst	Horst Wessel Lied	2	0	0	2
Osten, Peter	Zackige Berliner Jungen	2	0	0	2
Schirach, Baldur von	Hitler!	1	1	0	2

Bei drei Werken ergibt sich die Mehrfachnennung aufgrund ihrer Textsorte als Fortsetzungsgeschichte. Dies trifft auf die drei Geschichten von Peter Osten „Mietskasernen irgendwo“, (Heft 2, Jg. 1936/37 Nov. 51ff), „Till ist wieder im Lande“ (Heft 1, Jg. 1938/39 Okt., 9ff) und „Zackige Berliner Jungen“ (Heft 11, Jg. 1935/36 Aug., 338f) zu.

Die Nibelungensage war Inhalt von fünf Beiträgen, die einzelne Stränge der Geschichten literarisch umgesetzt haben. So findet sich der Beitrag „Der Zug der Nibelungen“ von Gerhard Dabel (Heft 7, Jg. 1940/41 Apr. 107), „Volkers Nachtgesang“ von Emanuel Geibel (Heft 2, Jg. 1935/36 Nov. 41), „Der Hort der Nibelungen“ von Erwin Ibing (Heft 10, Jg. 1936/37 Juli, 294ff), „Helden, Ritter und Bauern: Siegfrieds Wettkampf mit den Gibichungen“ von Johann von Leers (Heft 9, Jg. 1935/36 Juni, 259) und „Aus Alzey kam Volker, der Spielmann“ von C. H. Wittering (Heft 6, Jg. 1937/38 März, 180f).

Auch die Edda findet sich in der Schülerzeitschrift drei Mal. Zunächst wird die Titelseite des Jahrganges 1942/43 (Heft 8/9, Mai/Juni, 265) von dem Zitat „Mut ist mehr wert als der beste Stahl“, aus der Edda geziert. Daneben werden sowohl in „Donars Hammer. Eine Sage von

Göttern und Riesen“ (Heft 7, Jg. 1935/36 Apr., 211) als auch in „Von Mühlen und Müllersburschen: Die Sage von der Grodi-Mühle“ (Heft 12, Jg. 1935/36 Sept., 370) Teile der Edda aufgegriffen und nacherzählt.

„Das Lied der Deutschen“ von August Heinrich Hoffmann von Fallersleben fand drei Mal Eingang in die Schülerzeitschrift. In Auszügen wurde die Hymne in der Fortsetzungsgeschichte von Peter Osten „Mietskasernen irgendwo, 7. Fortsetzung“, in die Geschichte eingearbeitet (Heft 9, Jg. 1936/37 Juni, 279ff). Ebenfalls wurden Auszüge in der historischen Erzählung von Johann von Leers „Das Lied der deutschen Einheit“ abgedruckt (Heft 4, Jg. 1937/38 Jän., 98f). Der Titel dieses Beitrages stellt gleichzeitig einen intertextuellen Bezug zur Hymne her.

Bei den Werken mit jeweils zwei Einträgen dominieren Lieder. Dazu zählen „Deutschland erwache“ von Dietrich Eckhart (Heft 4, Jg. 1933/34 Jän., 107), „Erntedanklied der Deutschen“ von Hermann Claudius (Heft 12, Jg. 1936/37 Sept., 355), „Flamme empor!“ von Johann H. Christian Nonne (Heft 9, Jg. 1933/34 März, 181) und das „Horst Wessel Lied“ vom gleichnamigen Verfasser (Heft 7, Jg. 1933/34 Apr., 206). Daneben finden sich Auszüge aus einer Rede von Hermann Göring, Auszüge aus der „Gisli saga“, Auszüge aus dem Testament von Paul von Hindenburg, Lehrtexte über die Schlacht am Skagerrak und das Gedicht „Hitler!“ von Baldur von Schirach (Heft 8, Jg. 1935/36 Mai, 230).

Die vorliegende Darstellung soll einen Eindruck über die im Nationalsozialismus als kanonwürdig angesehene Literatur, basierend auf den Lektürekansons von Lauf-Immesberger bieten. Einschränkend muss jedoch angemerkt werden, dass die verwendeten Lektürekansons nicht vollständig jene Literatur auflisten kann, die im Nationalsozialismus als wertvoll angesehen wurde. Zudem änderte sich im Laufe der Jahre der Stellenwert mancher Autor_innen bzw. Werke (Van Linthout 2012, 56). In der Schülerzeitschrift finden sich zumindest noch drei weitere Werke, die mindestens zwei Mal in den Beiträgen aufgegriffen wurden, jedoch in den Lektürekansons nicht aufscheinen. Dabei handelt es sich um die Geschichten um „Till Eulenspiegel“, die „Arminiussage“ und die Geschichten um „Winnetou“ von Karl May. Aufgrund ihrer Häufigkeit sollen auch diese Werke kurz vorgestellt werden.

Vier Beiträge greifen die Schwanksammlung von Till Eulenspiegel auf. Die Kriegsgeschichte „Till Eulenspiegel bei den Sowjets“ von Behrend greift das Motiv des Schalks auf und erzählt die Geschichte von einem eulenspiegelähnlichen Protagonisten im Krieg (Heft 1/3, Jg. 1943/44 Okt./Dez., 285f). Die Reportage von K. E. Krack ist „Auf den Spuren Till Eulenspiegels“ und macht eine Fahrt durch die historischen Orten von Eulenspiegels Leben (Heft 1, Jg. 1933/34 Okt., 8f). Um die Person von Til Eulenspiegel und einzelnen Anekdoten aus seinem Leben geht

es im Portrait von Johann von Leers (Heft 3, Jg. 1935/36 Dez., 82f). Lydia Müller hingegen greift die Geschichte von Eulenspiegel auf und verfasst daraus das Märchen „Märchen erzählen – Märchen malen: Eulenspiegel am Rhein“ (Heft 4, Jg. 1937/38 Jän., 107).

Auch die Arminiussage wurde in zwei Beiträgen aufgegriffen. Zunächst liefert die Reportage „Auf Fahrt im Teutoburger Wald. Auf den Spuren germanischer Heldensagen“ (Heft 1, Jg. 1933/34 Okt., 6f) von Hans Adolf, geschichtliche Hintergründe zu Hermann den Cherusker. Auch Johann von Leers greift die Sage auf und verfasst die Nacherzählung „Helden, Ritter und Bauern: Das Fest in der Langelau“ (Heft 9, Jg. 1935/36 Juni, 259f).

Auch auf die Geschichten von „Winnetou“ wird in zwei Beiträgen verwiesen. Willi Fehse verfasste die Kurzgeschichte „Der getreue Winnetou“ (Heft 3, Jg. 1939/40 Dez., 46) und Hauptmann Wagner erklärt in „Vorwärts wie Winnetou“ (Heft 10/11, Jg. 1941/42 Juli/Aug., 219) die Bedeutung vom richtigen Fährtenlesen für einen erfolgreichen Einsatz als Soldat.

Diese Ergänzungen zeigen die Grenzen der Lektürekansons von Lauf-Immesberger auf und verweisen gleichzeitig auf die Komplexität des Themas.

Nachdem nun die Schülerzeitschrift auf die Literatur, die im Nationalsozialismus als wertvoll angesehen wurde, untersucht wurde, wird nach den sich daraus ergebenden Tendenzen gefragt. Dabei sollen unter anderem folgende Fragen helfen, Tendenzen zu erkennen: Gibt es Autor_innen bzw. Autor_innengruppen, die besonders häufig Beiträge in der Schülerzeitschrift verfasst haben? Dominieren Gattungen oder Textsorten bei den häufig angeführten Werken? Auf welche Literatur wurde überdurchschnittlich oft zurückgegriffen?

3.2.2.2 Tendenzen „wertvoller“ Literatur in der Schülerzeitschrift

Dieses Kapitel widmet sich den Tendenzen, die sich aus dem Rückgriff von Literatur ergeben. Dabei wird einerseits nach den Tendenzen gefragt, die sich aus der Häufigkeit der Autor_innen ergeben und andererseits nach den Tendenzen, die die verschiedenen Werke betreffen.

Bevor die Tendenzen beschrieben werden, soll angemerkt werden, dass unter den 50 Autor_innen, die zumindest zwei Mal in der Liste angeführt sind, sich lediglich zwei Autorinnen befinden – Anette von Droste-Hülshoff und Agnes Miegel. Deswegen wird in den folgenden Ausführungen bewusst auf die männliche Form zurückgegriffen, um diesen Umstand sprachlich zum Ausdruck zu bringen.

Werden die am häufigsten angeführten Autoren herangezogen (mit mindestens fünf Nennungen), so ergeben sich drei Tendenzen. Zunächst fanden neben Adolf Hitler

überdurchschnittlich viele Parteimitglieder bzw. parteinahe Personen Eingang in die Schülerzeitschrift. Dazu zählen unter anderem der NSDAP-Gauleiter der Bayerischen Ostmark und ab 1944 SS-Obergruppenführer Fritz Wächtler, der Reichsjugendführer Baldur von Schirach, der Oberbefehlshaber der deutschen Luftwaffe Hermann Göring, der Sturmführer der SA Horst Wessel, der ab 1930 Reichspropagandaleiter und später Reichsminister für Volksaufklärung und Propaganda und Präsident der Reichskulturkammer Joseph Goebbels und Paul von Hindenburg, der am 30. Jänner 1933 Adolf Hitler zum Reichskanzler ernannte.

Abgesehen von Baldur von Schirach waren die Beiträge der NSDAP-Mitglieder nicht literarisch und beinhalteten klare politische Aussagen, die die nationalsozialistische Ideologie den Schüler_innen vermitteln sollte. Besonders häufig finden sich Auszüge aus Reden, die zum Teil, mithilfe von Kommentaren, für die Schüler_innen didaktisiert wurden.

Bei dieser Autorengruppe fällt auf, dass sie überdurchschnittlich oft in den Titeln angeführt sind. So wurde ihre Bedeutung nicht nur durch das Veröffentlichen ihrer politischen Aussagen betont, sondern auch durch das Darstellen ihrer Person. Ihre Bedeutung für den Nationalsozialismus wurde in zahlreichen Beiträgen herausgearbeitet. Besonders beliebt waren dabei Portraits, die wichtige Episoden und Informationen der Personen ansprechend vermitteln sollten. Diese waren oft durch ein Portraitfoto illustriert, das meist eine gesamte Seite der Zeitschrift einnahm.

Als zweite Tendenz zeigt sich, dass besonders jene zeitgenössischen Autoren an der Spitze der Liste erscheinen, die lyrische Beiträge verfassten. Dazu zählt unter anderem Gerhard Dabel, Baldur von Schirach, Herybert Menzel, Heinrich Anacker und Gerhard Schumann. Allein von diesen fünf Autoren wurden knapp 60 lyrische Texte in der Schülerzeitschrift veröffentlicht. Dies bestätigt das Ergebnis von Lauf-Immesberger, die die hohe Kanonisierung der Lyrik auf die Schwierigkeit zurückführt, Prosatexte lesebuchgerecht bzw. ideologiegerecht zu verändern (Lauf-Immesberger 1987, 87).

Die Lieder und Gedichte greifen meist politische Themen auf und sind im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie verfasst. Wie schon im Kapitel „3.1.1.3 literarische Texte“ angeführt, sind die lyrischen Texte geprägt durch einen Antiindividualismus und eine Überhöhung der nationalen Identität. In ihrer Stilistik folgen sie stark der klassisch-romantischen Lyriktradition.

Die Themen umspannen dabei nicht nur eindeutig politische Themen wie Militär, Krieg oder Adolf Hitler und seine Partei, sondern sprechen auch gesellschaftliche Themen an. So finden

sich in zahlreichen Gedichten zum Muttertag, die nationalsozialistische Vorstellung einer guten deutschen Frau, die ihre wahre Erfüllung für sich und die Nation, in der Rolle einer Mutter findet. Im Gegensatz dazu finden sich auch Gedichte, die das ideale Rollenbild des Mannes beschreiben, wie zum Beispiel in „Ein Mann sollst du werden“ (Heft 11, Jg. 1934/35 Aug., 323) von Heinrich Anacker. In besonders vielen lyrischen Texten wird die Bedeutung des Bauerntums und der Landwirtschaft, für die nationalsozialistische Nation beschrieben. So findet sich zum Beispiel das „Lied zur Ernte“ (Heft 12, Jg. 1937/38 Sept., 365) von Gerhard Dabel oder das Gedicht „Ums tägliche Brot“ (Heft 8, Jg. 1940/41 Mai, 114) von Herybert Menzel. Auch andere gesellschaftliche Schichten werden angesprochen, so zum Beispiel in „An einen Arbeiter“ (Heft 8, Jg. 1935/36 Mai, 230) von Baldur von Schirach. Dies zeigt, dass bei den lyrischen Beiträgen in der Schülerzeitschrift von einem weiten Politikbegriff ausgegangen werden muss, wenn sie adäquat beschrieben werden sollen.

Werden die zeitgenössischen Autoren ausgeblendet, so zeigt sich, dass Autoren der Klassik eine hohe Häufigkeit vorweisen. Dazu zählen Friedrich Schiller und Johann Wolfgang von Goethe. Die vorgenommene Zuordnung dieser beiden Autoren zur Klassik erfolgt nicht aufgrund der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion, sondern basiert auf dem nationalsozialistischen Bestreben eine national-deutsche Klassik zu stilisieren, die mit diesen beiden Autoren verkörpert wurde (Van Linthout 2012, 50).

Wie schon im vorigen Kapitel dargestellt, wurde Friedrich Schiller vier Mal in Titeln erwähnt und sieben Mal als Verfasser genannt. Dabei wurde bereits darauf eingegangen, welche Werke von Schiller in der Schülerzeitschrift aufgegriffen wurden. Bei den Beiträgen, in denen er im Titel genannt wurde, handelt es sich um das Portrait „Schiller in seinem Schwabenland“ (Heft 2, Jg. 1934/35 Nov., 47), das keine Verfasserangabe aufweist, dem Portrait „Schiller als Freiheitsdichter“ (Heft 8, Jg. 1934/35 Mai, 238) von Johann von Leers, das zu seinem 130. Todestag am 9. Mai verfasst wurde und die historische Geschichte „Karlsschüler Friedrich Schiller“ (Heft 5, Jg. 1938/39 Feb., 136f) von Otto Rombach. Im letzten Beitrag wird eine Verbindung zwischen Schiller und Goethe hergestellt. Dabei handelt es sich um „Ein Rätsel von Goethe - und seine Lösung von Schiller“ (Heft 7/9, Jg. 1943/44 Apr./Juni, 308²⁴). Darin wird das Gedicht von Goethe abgedruckt, der den Schalttag beschreibt, jedoch nicht den Begriff nennt. Schiller hat darauf in einem Gedicht geantwortet „Es ist der Schalttag, den du meinst.“

²⁴ Bei der Seitennummerierung des Jahrganges 1943/44 ist ein Fehler unterlaufen, die Seiten 301-308 wurden zwei Mal vergeben und finden sich sowohl in der Apr./Mai Ausgabe, als auch in der Juli/Sept. Ausgabe.

Im Vergleich zu Schiller wird Goethe weniger als Person, als vielmehr in Bezug zu seiner Familie dargestellt. So wird im Lehrtext „Der Weg unseres Blutes. Die Nachkommen eines großen Künstlers“ (Heft 4, Jg. 1936/37 Jän., 108f) anhand von Goethes Stammbaum erklärt, dass seine künstlerischen Fähigkeiten vom Maler Cranach stammen und durch das Blut seiner Mutter an ihn vererbt wurden. Die Familie Goethe diente damit zur Veranschaulichung der Rassenlehre, die davon ausging, dass Begabungen an die nächsten Generationen weitergegeben werden. Die besondere Bedeutung, die der Mutter von Goethe zugesprochen wurde, wird daran ersichtlich, dass sie Protagonistin von zwei Portraits wurde. Zunächst widmete sich „Frau Rat Goethe. Eine deutsche Mutter“ (Heft 4, Jg. 1933/34 Jän. 118f) der Mutter Goethes, genauso wie „Tapfere Goethemutter“ (Heft 4/5, Jg. 1942/43 Jän./Feb., 253), das von Lydia Kath verfasst wurde.

Neben dem Rätselgedicht wurde lediglich ein lyrischer Text von Goethe in der Schülerzeitschrift veröffentlicht – der „Kanon beim Pott-Scheuern“ (Heft 11, Jg. 1935/36 Aug., 352). Der Vergleich zu Schiller lässt vermuten, dass Goethe einen geringeren nationalsozialistischen Stellenwert beigemessen wurde. Dies zeigt sich einerseits an der sehr viel geringeren Zahl der Werke, die Eingang in die Schülerzeitschrift fand und wird andererseits durch die Fokussierung auf die Familie Goethes nahegelegt. Trotzdem sollte nicht auf den „renommierte[n] Vertreter deutschen Dichtens und Denkens“ verzichtet werden (Lauf-Immesberger 1987, 117). Es scheint jedoch, als ob didaktische Überlegungen zu dem Ergebnis kamen, dass das Beispiel Goethe geeigneter sei, biologische Inhalte, als literaturästhetische und kulturelle Aspekte vermitteln zu können.

Wird nach Tendenzen ausgehend von den Werken gefragt, so zeigen sich auch hier drei ausgeprägte Tendenzen.²⁵ Zunächst spiegelt sich die Tendenz der Dominanz der lyrischen Texte wieder. So sind zum Beispiel unter den Werken, die mindestens zwei Mal genannt werden, knapp 40% Lieder.

Daneben hat die Untersuchung der Werke ergeben, dass besonders häufig Sagen Eingang in die Schülerzeitschrift gefunden haben. Unter den Sagen, die zumindest zwei Mal genannt werden, sind die Nibelungensage, die Edda und die Gislisage. Auf die ersten beiden Sagen ist oben schon genauer eingegangen worden. Die Gislisage wird in der Geschichte „Gisli und Aud – Eine altisländische Sage nacherzählt“ (Heft 4, Jg. 1936/37 Jän., 102-105) von Marie Dehn

²⁵ Für diese Untersuchung werden die Fortsetzungsgeschichten zusammengeführt. Das bedeutet beispielhaft, dass die elf Einträge, die die Fortsetzungsgeschichte „Mietskasernen irgendwo“ aufweist, zu einem Beitrag zusammengefasst wird. Dadurch sinkt ihre Zahl rapide und wird nicht, wie die oben angeführte Tabelle nahelegen würde, als Tendenz gewertet.

verarbeitet. Gislis Frau Aud ist Protagonistin der Geschichte „Aud und Delila. Nordland und Orient“ (Heft 1, Jg. 1933/34 Okt., 23), die von Hedwig Förster zusammengestellt wurde.

Daneben findet sich unter anderem die Sage „Der Ikarus von Ulm“ (Heft 2, Jg. 1937/38 Nov., 42ff) von Otto Rombach, „Thorstein Stangenhieb – Eine Islandsaga“ (Heft 1, Jg. 1936/37 Okt., 10f), die aus der Sammlung von Eugen Diederichs „Thule. Altnordische Dichtung und Prosa. Band 12“ entnommen wurde oder „Die Lüneburger Salzsau“ (Heft 10, Jg. 1933/34 Juli, 307) von Ludwig Bechstein.

Die Bandbreite an verschiedenen Sagen ist hoch, so weist die Liste sowohl nordische, germanische, regionale als auch orientalische Sagen auf. Die Geschichte „Rustem kehrt in den Kampf zurück und tötet den Isfendiar“ (Heft 4, Jg. 1938/39 Jän., 107ff) ist zum Beispiel dem „Shahname“ – dem Buch der Könige – entnommen.

Neben den Sagen weist die Schülerzeitschrift auch eine Tendenz zu Märchen auf. So finden sich zahlreiche Märchen, die in der Sammlung der Gebrüder Grimm aufscheinen. Dazu zählen zum Beispiel „Der Jude im Dorn“ (Heft 11, Jg. 1935/36 Aug., 350f), „Tischlein deck dich, Esel streck dich“ (Heft 8, Jg. 1939/40 Mai, 122f) oder „Frau Holle“, das Gegenstand des Lehrtextes „Es war einmal ... Das Märchen als deutsches Volkstum“ (Heft 6, Jg. 1933/34 März, 190) von Hadwig Dorsch-Temborius ist.

Ein Grund für die Beliebtheit von Sagen und Märchen liefert die volkskundlich literarische Forschung, die unter anderem von den Brüdern Grimm vorangetrieben wurde. Denn diese konnte aufzeigen, dass sich „strukturelle Ähnlichkeiten vieler Geschichten über verschiedene Epochen und Kulturen hinweg“ erhalten haben (Martínez & Scheffel 2012, 130). Die Nationalsozialisten griffen dies auf, um eine Kontinuität zwischen den germanischen Urvölkern und der deutschen Bevölkerung zu beweisen, indem sie auf die Kontinuität der tradierten Geschichten verwiesen. Die volkskundlich literarische Forschung argumentiert zudem, dass das Verbindende der Geschichten nicht auf der Ebene der Darstellung, sondern auf der Ebene der Handlung verankert ist (ebd., 130). Dies erklärt, weshalb bei Märchen und Sagen in der Schülerzeitschrift Nacherzählungen, im Vergleich zur Originaltexten präferiert wurden. In Nacherzählungen konnte die Handlung in eine für die Adressat_innengruppe angepassten Sprache übersetzt und mit didaktischen Einschüben ergänzt werden, die die Indoktrination der Schüler_innen steigern sollte.

Die Untersuchung ergab also fünf Tendenzen. Zunächst fanden vor allem parteinahe Personen bzw. Parteimitglieder Eingang in die Schülerzeitschrift. Daneben durften besonders jene

zeitgenössischen Autoren publizieren, die lyrische Texte verfassten. In Bezug auf Epochen ist insbesondere die Klassik mit Schiller und Goethe vertreten. Bezogen auf die Textsorten zeigt sich, dass sowohl auf Sagen als auch auf Märchen vorzugsweise zurückgegriffen wurde.

Werden die herausgearbeiteten Tendenzen mit jenen von Lauf-Immesberger verglichen, so zeigen sich große Übereinstimmungen. So ergab sowohl der lesebuchbasierte Lektürekanon, als auch der Lektürekanon der Klassenlesestoffe, dass besonders häufig parteinahe Personen als Schriftsteller aufscheinen (Lauf-Immesberger 1987, 76, 104). Zudem weist der lesebuchbasierte Lektürekanon ebenfalls die Tendenz der Lyrik (ebd., 87), der klassischen Schriftsteller Schiller und Goethe und der Sagen auf, wobei Lauf-Immesberger diese Tendenz spezifiziert und die überdurchschnittliche Häufigkeit von altgermanischen Heldenliedern nennt (ebd., 91). Abgesehen von der Tendenz der Märchen decken sich also die Ergebnisse der beiden Untersuchungen.

Um diese Ausführungen für den Deutschunterricht zugänglich zu machen, wird in einem nächsten Schritt jeweils ein Beitrag dieser Tendenzen ausgewählt, die im Anschluss unter Zuhilfenahme der Erzähltheorie von Matías Martínez und Michael Scheffel (2012) analysiert werden. Dies soll in einem nächsten Schritt zeigen, mit welchen Inhalten der Beiträge die Basiskonzepte und damit politische Bildung im Literaturunterricht vermittelt werden können.

3.3 Analyse ausgewählter Beiträge mit Hilfe der Basiskonzepte

In diesem Kapitel soll der Bogen zwischen der Schülerzeitschrift und dem heutigen Deutschunterricht gespannt werden. Dazu wird einerseits die Analyse der ausgewählten Beiträge herangezogen, andererseits auch der Rahmen der Schülerzeitschrift, der im zweiten Kapitel dieser Arbeit ausführlich vorgestellt wurde. Diese Rückführung der Analyse auf die Basiskonzepte soll es ermöglichen, die eingangs gestellte Frage zu bearbeiten, inwieweit die Inhalte von ausgewählten Beiträgen aus der nationalsozialistischen Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ einen Beitrag zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“ im Literaturunterricht leisten können.

3.3.1 Vorstellung der ausgewählten Beiträge unter Zuhilfenahme der Erzähltheorie

Dieses Kapitel widmet sich den Beiträgen der herausgearbeiteten Tendenzen. Dafür wird die Auswahl der Beiträge, die exemplarisch für die herausgearbeiteten Tendenzen untersucht werden, begründet. In einem nächsten Schritt werden die Beiträge genauer vorgestellt. Dabei werden nicht nur auf ihren Inhalt eingegangen, sondern auch Hintergrundinformationen zu den

Beiträgen geliefert. Neben der Kontextualisierung fließen Ergebnisse der Analyse mithilfe der Erzähltheorie ein, um ein erstes Verständnis der Texte zu vertiefen. ein politisches Nachdenken über die Inhalte der Beiträge ist nur möglich, wenn das Erfassen des Textes die Ebene des Oberflächlichen verlässt (Zelger 2015, 36).

Die erste beschriebene Tendenz der Autoren mit Parteinähe ist – wie bereits erläutert – hauptsächlich durch nicht literarische Texte gekennzeichnet. Ausnahmen bilden die lyrischen Beiträge von Baldur von Schirach und die Erzählung „Der Wesselhof“ (Heft 5, Jg. 1936/37 Feb., 139) von R. P. Metthke. Die Auswahl erfolgt hier aufgrund der Erzähltheorie und fällt somit auf die Geschichte von Conrad Wilhelm Wessel, einem Vorfahren von Horst Wessel.

Auch die Wahl der Tendenz der lyrischen Texte wird durch die Methode stark beeinflusst. Es wäre prinzipiell möglich, lyrische Beiträge mit der Erzähltheorie zu untersuchen, es wird jedoch in Hinblick auf vorhandene Alternativen nicht als sinnvoll angesehen. Um dennoch die Tendenz behandeln zu können, wurde der Beitrag „Die Tirschtiegeler Mütter“ (Heft 8, Jg. 1936/37 Mai, 228) von Herybert Menzel ausgewählt. Als Ballade bildet dieser Beitrag die Grenze zwischen lyrischen und erzählenden Texte, wenn der Definition der Ballade als erzählendes Gedicht gefolgt wird (Woesler 2009, 37).

Durch die Einschränkung der Methode fällt die Auswahl bei der Tendenz der Klassik ebenfalls auf den einzigen erzählenden Text, in denen Schiller und Goethe im Titel angeführt sind.²⁶ Dabei handelt es sich um die historische Geschichte „Karlsschüler Friedrich Schiller“ (Heft 5, Jg. 1938/39 Feb., 136f) von Otto Rombach.

Die Tendenz der Sagen wird anhand der Geschichte „Aud und Delila. Nordland und Orient“ (Heft 1, Jg. 1933/34 Okt., 23) von Hedwig Förster exemplarisch untersucht. Für diese Auswahl spricht die Konzeption des Beitrages, die zwei Sagenwelten zueinander in Beziehung setzt – die nordisch-germanische Sage von Gisli und die in der Zeitschrift als orientalisch bezeichnete Sage von Samson²⁷.

Die Tendenz der Märchen wird anhand von „Der Jude im Dorn“ (Heft 11, Jg. 1935/36 Aug., 350f) untersucht. Ausschlaggebend für die Auswahl dieses Märchens war einerseits die Verbindung zu den Brüder Grimm, andererseits der erzählende Charakter – zum Beispiel im Vergleich zu der nicht literarischen Reportage „Tischlein deck dich, Esel streck dich“ (Heft 8,

²⁶ Die Beiträge, in denen Schiller oder Goethe als Autoren aufscheinen, sind entweder zu kurz für eine aussagekräftige Analyse oder sind lyrisch.

²⁷ In der Zeitschrift wird der Name Simson verwendet.

Jg. 1939/40 Mai, 122f). Bei diesem Beitrag steht zudem die Verfilmung des Märchens im Vordergrund und weniger der Inhalt.

Nach der Anführung der exemplarischen Beiträge und der Begründung der Auswahl, werden nun die Beiträge genauer vorgestellt. Dabei werden Ergebnisse der Analyse mithilfe der Erzähltheorie von Matías Martínez und Michael Scheffel (2012) einfließen, auf die im Kapitel 3.1.2 genauer eingegangen wurde. Wie bereits angeführt, wird zum besseren Verständnis nicht nur auf den Inhalt eingegangen, sondern die Beiträge werden auch kontextualisiert.

„Der Wesselhof“ (Heft 5, Jg. 1936/37 Feb., 139) von R. P. Metthke

Die Geschichte des Amtmanns Wessel ist in vier Episoden unterteilt und durch Überschriften markiert. Die erste Episode, betitelt mit „Der Amtmann will Bauer werden“, erzählt vom Entschluss des Stiftsamtmanns Conrad Wilhelm Wessel, Bauer zu werden. Zunächst wird von einem unbeteiligten Erzähler das Gut beschrieben, das Wessel verwaltet, und die Arbeit der Säer. Die Schilderung wird durch eine rhetorische Frage unterbrochen, die die Aufmerksamkeit auf das plötzliche Handeln von Wessel lenkt. Dieser ergreift ein Säertuch und verrichtet die Arbeit eines Säers. Während er das tut, beschließt er ein selbstständiger Bauer zu werden. Dies wird in Form einer erlebten Rede vermittelt und weist damit eine hohe Mittelbarkeit auf. Ein Hof, so erklärt der heterodiegetische Erzähler weiter, wurde ihm dazu schon angeboten.

Die zweite Episode „Der Hof im Weserbergland“ erzählt von der Besichtigung des Grundstücks. Auch wenn das Ackerland sehr gut sei, seien die Häuser in einem umso schlechteren Zustand. Wessel erklärt, dass ein fruchtbares Land viel wichtiger als ein baufälliges Haus sei, da Letzteres neu aufgebaut werden kann. Zudem möchte er unter den Bauern wohnen, die ursprünglich von den Cheruskern abstammen. Die zwei Gründe werden in der einzigen direkten Rede im Beitrag vermittelt, die zudem die Mitte des Beitrags bildet. Durch die einzigartige Positionierung und der direkten Wiedergabe erhält das Gesagte besondere Bedeutung. Der heterodiegetische Erzähler erklärt darauf, dass der Amtmann nun zu einem Vollmaier wurde.

Auf den Begriff Vollmaier wird bei der dritten Nennung in der dritten Episode näher eingegangen, in der erklärt wird, dass es sich dabei um ein „vollberechtigtes Mitglied der Dorfgemeinschaft“ handelt. Dies zeigt, dass didaktische Überlegungen das Schreiben beeinflussten. Es werden schwierige Begriffe erläutert oder landwirtschaftliches Wissen weitergegeben. So wird in der letzten Episode erklärt, dass Kalkmergel zu einem Auflockern des Lehms und zu einer fruchtbareren Saat führt.

„Der Wesselhof wird gebaut“ ist die dritte Episode, die von der Errichtung des Hofes berichtet. Nach der Fertigstellung wurde ein Richtfest gefeiert. Doch damit war der Bau neuer Gebäude nicht abgeschlossen. Es folgten noch weitere Gebäude, die für ein landwirtschaftliches Gut im 19. Jahrhundert typisch waren. Auch hier wird eine didaktische Komponente sichtbar, die sich dem landwirtschaftlichen Alltag widmet.

Die letzte Episode „Gute Nachbarschaft“ erzählt zunächst von der schweren Feldarbeit. Die Episode ist geprägt durch ausführliche Beschreibungen des Charakters Wessels und seiner Einstellung zur Arbeit. Die Charakterisierung weitet sich zuletzt auf die gesamte Familie Wessels aus. Der Schluss des Beitrags lautet: „Ein Bauerngeschlecht, aus dem einer kam, der hinauswuchs über Hof und Heimatdorf, der für Deutschland kämpfte und starb: Horst Wessel!“

Die Erzählung wird weitgehend von einem aktorialen Erzähler wiedergegeben. Erst gegen Ende wechselt der Erzähler zu einer Übersicht, denn die Figuren können selbst nicht wissen, wer ihre Nachkommen sein werden. Mit der Nennung von Horst Wessel verweist der Erzähler auf die Zukunft der Familie. Diese extreme Form der Ellipse ist untypisch für den restlichen Beitrag, der die Geschichte zwischen dem Beschluss Bauer zu werden und der Anerkennung als Bauer im Dorf erzählt. Dabei wechseln sich zeitdeckendes und zeitraffendes Erzählen ab, das durch Zeitsprünge, markiert unter anderem durch den Wechsel der Jahreszeiten, immer wieder unterbrochen wird. Die Geschichte kann durch diese zeitlichen Angaben und den Verweis auf das „Frühjahr des Jahres 1848“ chronologisch gut eingeordnet werden und verleiht damit der Geschichte einen hohen Grad an Faktizität. Zudem verweisen die genauen Ortsangaben und die Nennung von geographischen Namen auf eine an der Realität orientierten erzählten Welt. Dadurch wird der Eindruck verstärkt, dass ein niedriger Grad an Fiktionalität vorliegt. Die Zeit-, Orts- und Figurenangaben lassen den Schluss zu, dass es sich dabei um eine historische Geschichte handelt – die Geschichte der Vorfahren von Horst Wessel.

„Die Tirsctiegeler Mütter“ (Heft 8, Jg. 1936/37 Mai, 228) von Herybert Menzel

Die Ballade „Die Tirsctiegeler Mütter“ von Herybert Menzel wurde in Auszügen im Beitrag „Mütter sind Heimat!“ (Heft 8, Jg. 1936/37 Mai, 228) abgedruckt. Von den neun Strophen der Ballade fanden vier Eingang in den Beitrag. Die Strophen sind in kommentierenden Ausführungen zu Müttern eingebettet. Diese Rahmung wird ebenfalls in die Analyse einfließen.

Zunächst wird ein Bogen zwischen dem Gedicht „Briefen der Gefallenen“ von Eberhard Wolfgang Möller, das zur Gänze abgedruckt wurde, und der Ballade von Menzel gespannt. Als verbindend gilt die Tapferkeit der Mütter. Die Einleitung zur Ballade spricht kurz den

historischen Kontext der „Grenzkämpfe“ an und subsumiert in einem Satz den Inhalt der Ballade. Darauf folgen die letzten vier Strophen der „großen Ballade“. Der Auszug beginnt demnach mit der sechsten Strophe.

Zur Früh ward es stille, doch nächstens wieder
aufschrie es und zwang, daß sich jede erhob.
Sie fanden sich stumm, und so knieten sie nieder,
doch das Klagen wuchs an mit dem Sturm, der stob.

Die Strophe setzt mit der Beschreibung der Nacht ein, in der sie – die Mütter – ein Klagen hören. Dieses Klagen wurde in der vorhergehenden Strophe von den Söhnen in erlebter Rede vorgetragen. Die Soldaten wünschen sich, dass ihre toten Körper nicht auf feindlichem Boden liegen, sondern auf heimatlichem Boden zu Ruhe kommen. Auch die nächste Strophe beginnt mit einer erlebten Rede, in der die Mütter direkt angesprochen werden.

Liebste Mutter! Das traf sie, das zog sie, sie schritten
hinaus vor die Stadt, an den Posten vorbei,
zum polnischen Dorf, und sie gruben inmitten
der schlafenden Feinde die Toten frei.

Dieser Aufruf veranlasst die Mütter dazu, zum polnischen Dorf zu gehen und ihre Söhne auszugraben. Der Verweis auf die schlafenden Feinde deutet darauf hin, dass die Mütter dies in der Nacht tun. In der nächsten Strophe wird das Graben genauer beschrieben.

Sie gruben und brauchten dazu keinen Spaten,
sie gruben mit ihren Händen allein.
Sie waren ganz Mütter der tapferen Soldaten:
Still, still nur, mein Sohn, wir holen euch ein.

Die Mütter verwenden für das Graben keinerlei Werkzeuge, sondern benutzen ihre Hände dazu. Dabei beruhigen sie in erlebter Rede ihre Söhne, die in der Zeile davor als tapfere Soldaten bezeichnet werden.

Und sie kamen zurück, und sie trugen die Jungen
in ihren Armen, fest an sich gepreßt.
Die schlummerten friedvoll, wie eingesungen.
Und die Heimat umfing sie und hielt sie fest.

Die letzte Strophe erzählt vom geglückten Ausgang ihres Vorhabens. Sie tragen ihre Söhne im Arm nach Hause. Dabei werden die Söhne als schlafend dargestellt. Dies wirkt, als ob sie in den Schlaf gesungen wurden. Es wird also das Bild eines friedlich eingeschlafenen Kindes im Arm der Mutter gezeichnet. Tatsächlich handelt es sich aber um die Leichen der Soldaten. Der Tod verliert dabei seinen Schrecken und wird romantisiert.

Die Strophen der Balladen werden im Anschluss kommentiert. So wird in theoretischen Sätzen erklärt, dass Mütter die Heimat und damit die letzte Zufluchtsstätte der Männer seien. Daraufhin sprechen sie ein kollektives „Wir“ an und erklären, dass im Krieg immer wieder Söhne nach ihren Müttern rufen. Dies wird als unumstößliches Argument dafür genommen, dass Mütter ein Recht auf ihre Söhne und Söhne ein Recht auf ihre Mütter haben. Der nächste Satz überträgt das Konzept der Familie auf das Deutsche Reich, denn über allen Müttern und Söhnen „steht aber beschützend die Allmutter Deutschland. Sie ist die größere Heimat“.

„Karlsschüler Friedrich Schiller“ (Heft 5, Jg. 1938/39 Feb., 136f) von Otto Rombach

„Karlsschüler Friedrich Schiller“ erzählt die Geschichte der Flucht Schillers aus Stuttgart und welche Geschehnisse dazu führten. Die Handlung soll grob skizziert werden.

Zunächst werden wichtige Meilensteine des akademischen Wegs Schillers und den damit verbundenen Auflagen, die er bezüglich des Schreibens von Werken auferlegt bekommt, erzählt. Gemeinsam mit Friedrich Wilhelm von Hoven besucht Schiller den im Gefängnis sitzenden Schubart. Danach trägt Schiller heimlich „Die Räuber“ seinen Kameraden vor. Einer davon denunziert ihn beim Herzog. Daraufhin beschließt Schiller seine Flucht. Am 22. September 1782 soll das Fest, gehalten zu Ehren des eingeladenen Gastes, dem Großfürst Paul von Hindenburg und seiner Gattin, für Ablenkung sorgen. Gemeinsam mit seinem Freund Andreas Streicher verlassen sie in einer Kutsche die Stadt über das Eszlinger Tor und flüchten ins ausländische Baden.

Zu Beginn der Geschichte wird in die erzählte Welt eingeführt. Die Beschreibung der Landschaft, die Angabe von geographischen Merkmalen und die Nennung von Ortsnamen und Herzogtümern lässt schon in den Anfangssätzen der Geschichte darauf schließen, dass es sich um eine homogene, stabile und mögliche erzählte Welt handelt. Zusätzlich lässt die Einführung der historischen Figuren Friedrich Wilhelm von Hoven und Friedrich Schiller zu Beginn der Geschichte den Schluss zu, dass es sich um eine historische Erzählung handelt. Denn sowohl die erzählte Welt, als auch die Figuren stammen aus der realen Welt. Welcher Grad an Fiktionalisierung bei der Erzählung vorliegt, ist jedoch zunächst textintern nicht festzustellen. Eine Recherche zur Biographie Schillers hat jedoch ergeben, dass sich die Erzählung zu weiten Teilen mit historischen und biographischen Gegebenheiten deckt (Oellers 2005, 760).

Bei der narrativen Instanz handelt es sich meist um eine externe Fokalisierung. Dies wird besonders an jenen Stellen der Geschichte deutlich, an denen der Erzähler Vermutungen über die Gedanken und Gefühle von Schiller formuliert. So zum Beispiel, nachdem Schiller den im

Gefängnis befindenden Schubart verlässt: „Mit dem Erlebnis dieser Stunde war der Feldscher Friedrich Schiller nach Stuttgart heimgekehrt, vielleicht verfolgt vom Grauen jener dumpfen Kerkerzimmer [sic], vielleicht noch oft auf Hohenasperg blickend, als die Abendsonne seinen Schatten übers Land warf.“ Der Erzähler stellt dabei nicht nur Vermutungen über die Gefühle Schillers, sondern auch über sein Verhalten an.

An späterer Stelle wechselt die Fokalisierung zu einer Mitsicht. Dabei wird von einem ekstaseähnlichen Zustand Schillers erzählt, der angestoßen durch ein Buch von Klopstock in die Welt der Dichtung hinübergleitet. Dieser Zustand war derartig einnehmend, dass Schillers Freund größte Mühe hatte, „ihn in die rauhe Wirklichkeit zurückzurufen“.

Auch wenn der Wechsel der Fokalisierung innerhalb einer Geschichte normal ist, so wirkt sie in diesem Falle nicht konsistent. Einerseits kann der Erzähler nicht einmal mit Sicherheit angeben, was die Figur tut und an späterer Stelle kann sie den innerlichen Trancezustand Schillers beschreiben. Als mögliche Erklärung kann hier der Versuch des Autors angeführt werden, so nahe wie möglich an der Realität zu bleiben. Biographische Lücken werden vom Erzähler mit erkenntlichen Vermutungen gefüllt und Innensichten, die vielleicht durch überlieferte Briefe zugänglich waren, werden durch die Wiedergabe der Gedanken in Form der erlebten Rede den Leser_innen nähergebracht. Wird dieser Vermutung gefolgt, so handelt es sich dabei um ein textinternes Indiz, dass bei dieser Geschichte ein niedriger Grad an Fiktionalisierung vorliegt.

„Aud und Delila. Nordland und Orient“ (Heft 1, Jg. 1933/34 Okt., 23) von Hedwig Förster

Wie bereits angeführt, verbindet dieser Beitrag die Sagen von „Gisli, dem Geächteten“ mit der Sage von Samson, die aus dem Alten Testament (Richter 13-16) stammt. Aus der Sage von Gisli²⁸ wird die Episode erzählt, in der seiner Frau Aud vom Feind Eyjolf Geld angeboten wird, um Gislis Standort freizugeben. Sie nimmt das Geld an. Gudrid, die Pflgetochter, wird davon Zeuge und läuft zu Gisli, um ihn von dem Verrat zu berichten. Er aber tröstet sie mit den Worten: „Solange mir nur der Tod von Aud droht, bin ich um mein Leben nicht bange.“ In der Zwischenzeit beendet Eyjolf das Nachzählen des Geldes für Aud. Zufrieden erklärt Aud, dass sie nun wünsche, mit dem Geld machen zu können, was sie wolle. Daraufhin gibt sie das Silber in einen Beutel und schlägt diesen Eyjolf auf die Nase. Mit seinem Vorhaben gescheitert, zieht Eyjolf mit seinen Männern von dannen.

²⁸ Bei den Namen der Figuren wird der Schreibweise der Zeitschrift gefolgt.

Die Episode von Gisli endet mit der Quellenangabe „(Thule, Bd. VIII)“. Dies verweist darauf, dass Teile der Episode aus der Sammlung „Thule. Altnordische Dichtung und Prosa“, herausgegeben von Felix Niedner, stammt. Dieser Auszug wurde wortwörtlich übernommen und trägt im Original die Überschriften „Helgi und Havard auf der Suche nach Gisli“ (Heusler & Ranke 1922, 118) und „Eyjolf's Mißerfolg bei Aud“ (ebd., 120). Der Auszug unterscheidet sich lediglich durch verschiedene Auslassungen, die im Beitrag nicht markiert wurden. So wurde auch nicht kenntlich gemacht, wann der Auszug endet oder beginnt.

Eine Einleitung – vermutlich geschrieben von Hedwig Förster – führt kurz in die Geschichte ein, um dem Auszug inhaltlich folgen zu können. Der Auszug beginnt mit der ersten direkten Rede von Eyjolf, in der er den Handel vorschlägt. Das Ende des Auszuges bildet die direkte Rede von Aud, in der sie Eyjolf beschimpft. Der darauffolgende Satz „Und die Männer mußten beschämt abziehen.“ stammt nicht aus dem Original und weicht inhaltlich von der Geschichte ab. Denn Havard²⁹ verhindert, dass Eyjolf in seiner Wut Aud angreift (Heusler & Ranke 1922, 121).

Auch Delila, der Geliebten von Simson, wird Geld für den Verrat an Simson angeboten. Sie soll den Philistern sagen, wie die Stärke von Simson überwunden werden kann. Sie nimmt das Geld an und versucht zunächst drei Mal vergeblich sein Geheimnis zu erfahren. Schließlich erzählt ihr Simson, dass sein Haar nicht geschoren werden darf. Diese Information gibt Delila den Philistern. Diese suchen die beiden in der Nacht heim, schneiden sein Haar und nehmen ihn gefangen.

Der Beitrag endet mit den Worten: „Aud oder Delila? Germanische Treue oder orientalischer Verrat? Wir wählen Aud!“

Auf der Ebene der Handlung fällt zunächst der parallele Aufbau der Erzählstränge auf. Beide Geschichten beginnen mit einem Mann, der sich durch ein positives Attribut auszeichnet. Beide Männer haben Feinde, die hoffen, sie durch Hinterlist zu bezwingen. Dabei wenden sie sich an die Frauen der Männer und bieten ihnen Geld. Beide nehmen es an. Das Verhalten der zwei Hauptfiguren folgt also zunächst demselben Handlungsschema.

Das parallele Handlungsschema beschränkt sich jedoch nicht nur auf das Verhalten der Hauptfiguren, sondern lässt sich auch auf das Verhalten der Nebenfiguren übertragen. Die Episoden wenden sich nun den Nebenfiguren Gisli bzw. Simson zu. Beide müssen eine Entscheidung angesichts des Vertrauens ihren Frauen gegenüber treffen. Soll Gisli aufgrund

²⁹ Der nicht benannte Begleiter von Eyjolf.

des Verrats von Aud fliehen? Kann Simson Delila sein Geheimnis anvertrauen? Beide Nebenfiguren entscheiden sich dazu, ihren Frauen zu vertrauen.

In beiden Fällen wird das Ende bei der Vertrauens-Konfrontation angedeutet. Im Falle von Gisli deutet seine Aussage „Solange mir nur der Tod von Aud droht, bin ich um mein Leben nicht bange“ darauf hin, dass die Episode noch eine Wendung nehmen wird. Auf Simson bezogen deutet sein anfängliches Zögern, Delila sein Geheimnis zu erzählen, ein negatives Ende an.

Dies zeigt, dass beide Episoden von einem sehr ähnlichen Handlungsschema geprägt sind. Dadurch soll ein Vergleich zwischen den Episoden erleichtert werden. Die Gegenüberstellung der Episoden wird am Ende vom Erzähler expliziert. Der scheinbar objektive Erzähler lieferte bis dahin Einblicke in das Sprechen und Handeln der Figuren, ermöglichte jedoch keinerlei Innensicht auf die Gedanken oder Gefühle. Dass Gudrid über den Verrat an Gisli traurig ist, erfahren wir durch die Beschreibung ihrer Handlung, denn sie „fing an zu weinen“ und nicht über eine Innensicht des Erzählers.

Am Ende der beiden Episoden expliziert der Erzähler die bis dahin vom Handlungsschema transportierte Gegenüberstellung und fragt: „Aud oder Delila?“. Damit wird nach einem direkten Vergleich der Hauptfiguren gefragt. Den beiden Frauen werden in einem nächsten Schritt Attribute zugeordnet – „Germanische Treue oder orientalischer Verrat?“. Aud wird mit der germanischen Treue in Verbindung gesetzt und Delila mit dem orientalischen Verrat. Diese rhetorischen Fragen beantwortet der Erzähler und schließt dabei die Leser_innen in die Antwort mit ein: „Wir wählen Aud!“, und damit gleichzeitig die germanische Treue. Der Erzähler lässt also keinerlei Zweifel zu, wie die Moral der beiden Episoden verstanden werden soll.

„Der Jude im Dorn“ (Heft 11, Jg. 1935/36 Aug., 350f)

Das Märchen „Der Jude im Dorn“ ist, aller Wahrscheinlichkeit nach, aus der Sammlung der Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm entnommen. Auch wenn keine Quelle angegeben ist, so stimmt der Wortlaut des Beitrages fast zur Gänze mit der Version des Märchens ab der 3. Auflage der Märchensammlung (1837) überein. Die geringen Unterschiede verändern nicht den Inhalt der Geschichte, sondern betreffen hauptsächlich die Orthographie und Topologie. Am häufigsten wurden direkte Reden an die Schriftsprache angepasst.

Dem Märchen geht ein kurzer Informationstext voran, in dem die Geschichte Moses aufgegriffen wird. Moses wird dabei als Anführer eines raubenden, plündernden und mordenden „Gesindels“ dargestellt, der von Ägypten vertrieben wurde und das „jüdische

Reich“ gründete. Dabei beruft sich der Informationstext nicht auf die Bibel, sondern auf „griechische und römische Geschichtsschreiber“.

Das in der Märchensammlung der Brüder Grimm an 110. Stelle angeführte Märchen erzählt von einem guten Knecht. Nachdem er nach drei Jahren endlich für seine Dienste belohnt wird, zieht er hinaus in die Welt und trifft ein kleines Männchen. Dieses bittet ihn um seinen Lohn. Als Dankeschön werden dem Knecht drei Wünsche erfüllt. Ein Vogelrohr, das alles trifft, eine Geige, bei der alle in hörbarer Umgebung tanzen müssen, solange sie gespielt wird und das Erfüllen aller seiner Bitten, die er an jemanden richtet.

Auf seinem weiteren Weg trifft er einen Juden. Dieser freut sich derartig über einen Vogel, dass er ihn zu besitzen wünscht. Der Knecht schießt den Vogel daraufhin vom Baum. Der Jude versucht den herabgefallenen Vogel aus einem Dornenbusch zu befreien, als der Knecht auf seiner Geige zu spielen beginnt. Der Jude wird fürchterlich von den Dornen gekratzt und seine Kleider werden zerrissen. Erst als er dem Knecht Gold anbietet, hört dieser zu spielen auf.

Der Jude geht daraufhin zu einem Richter und klagt den Knecht an. Dieser wird geschnappt und verhört. Niemand glaubt dem Knecht, dass der Jude ihm freiwillig Gold gegeben haben soll und er wird daraufhin zum Tod am Galgen verurteilt. Als letzte Bitte wünscht sich der Knecht, noch einmal auf der Geige spielen zu dürfen. Dies wird ihm erfüllt, auch wenn der Jude dies zu verhindern versucht. Als er zu spielen beginnt, beginnen alle Beteiligten an zu tanzen. Die Bewegungen werden derartig überschwänglich, dass sich die Leute dabei verletzen. Erst als der Richter ihn freispricht, hört der Knecht auf zu spielen. Darauf wendet sich der Knecht dem Juden zu und fordert ihn auf zu gestehen auf, dass er das Gold gestohlen habe. Gestehe er nicht, würde er wieder zu spielen beginnen. Daraufhin gibt der Jude zu, das Gold gestohlen zu haben und wird zum Tode verurteilt.

Martínez und Scheffel verweisen in Bezug auf Forschungen zu Märchen auf Vladimir Propp (Martínez & Scheffel 2012, 131f). Dieser hat eine Morphologie der Märchen entwickelt, indem er typische Handlungsstränge von Märchen untersucht hat. Diese Stränge seien die Basis jedes Märchens, auch wenn sie in unterschiedlichen Varianten realisiert werden (Propp 2009, 25). Die 31 Handlungsstränge können in sieben Handlungskreise bzw. Aktanten zusammengefasst werden: villain, dispatcher, helper, princess oder prize, donor, hero and false hero (ebd, 79f). Wird dieses Märchen danach untersucht, so ergibt sich zunächst eine Lücke. Der Jude ist sowohl der Gegenspieler als auch der falsche Held, der Spender wird vom Männlein verkörpert, die Helfer sind die drei erfüllten Wünsche, der Held ist der Knecht. Doch wer ist der Sender und wer ist die gesuchte Figur bzw. was ist die gesuchte Sache?

Eine vorübergehende, am Nationalsozialismus orientierte Antwort lautet, dass das deutsche Volk (Sender) den Knecht (Helden) auf die Suche nach Gerechtigkeit (gesuchte Figur/Sache) schickt. Diese Antwort wird durch die Ausführungen von Gerd Bockwoldt gestützt, der didaktische Literatur aus dem Nationalsozialismus zu diesem Märchen untersuchte. Den didaktischen Ausführungen zufolge habe der Jude eine Strafe aus mehreren Gründen verdient. Zunächst wollte er den schönen Vogel einfangen und verkaufen. Ein echter Deutscher hingegen lausche lieber seinem Gesang. Ein weiterer Grund liegt im Diebstahl des Geldes, den der Jude am Ende des Märchens gesteht. Außerdem wollte er den Knecht seines Rechtes auf eine letzte Bitte berauben. Zudem hätte es niemals zu einer Verurteilung des Knechts kommen dürfen, denn der Jude habe falsch ausgesagt (Bockwoldt 2011, 243). Er habe nämlich den Tathergang falsch dargelegt, denn er wurde nicht „auf offener Landstraße [...] beraubt“. Der Knecht suchte demnach Gerechtigkeit für ein Verbrechen, zwei Rechtsbeugungen und ein verwerfliches, aber rechtlich nicht strafbares, Vergehen.

Um eine derartige Lesart zu begünstigen, wurde dem Märchen der oben beschriebene Informationstext vorangestellt. Damit wurde von vornherein festgelegt, wer in der Geschichte der (deutsche) Held und wer der (jüdische) Gegenspieler war. Eine alternative und kritische Lesart sollte damit schon zu Beginn ausgeschlossen werden.

Nachdem nun die Beiträge vorgestellt wurden, widmen sich die nächsten Kapitel der Frage, welche Inhalte der Schülerzeitschrift – und deren Erscheinungskontext – für die Basiskonzepte herangezogen werden können. Die darin einfließenden didaktischen Überlegungen sollen einen Eindruck vermitteln, inwieweit die Inhalte der Artikel mit Hilfe der Basiskonzepte einen Beitrag zur politischen Bildung leisten können.

3.3.2 Basiskonzept System

Das Basiskonzept System umfasst möglichst alle „herrschafts- und ordnungsbildenden gesellschaftlichen Teilsysteme“ in ihrer Bedingtheit zueinander (Autorengruppe Fachdidaktik 2011b, 170). Mit diesem Konzept können unter anderem folgende Fragen, bezogen auf die Schülerzeitschrift, bearbeitet werden. Wie wird Recht definiert? Welche Bedeutung nimmt Staat in den Beiträgen ein? Wie wird Herrschaft dargestellt?

Die Zeitschrift selbst kann als Ausgangspunkt für das Teilkonzept Institution herangezogen werden, da sie im Rahmen der Schule verteilt und zum Teil als Unterrichtsmaterial verwendet wurde. Zentral ist dabei die Frage, in welchem Verhältnis Schule und Herrschaft stehen. Grundsätzlich bewegt sich das Verhältnis zwischen zwei Polen. Die Herrschaftsform nimmt

keinerlei Einfluss auf die Schüler_innen und die Herrschaftsform nimmt Schule für ihre Zwecke ein. Der erste Pol ist die Idealvorstellung der aktuellen politischen Bildung, die Schüler_innen nicht vorschreibt, „wie sie politisch denken und auf welche Weise sie ihre politische Freiheit leben sollen“ (Sander 2007, 9). Wie die vorliegende Arbeit zeigt, lassen sich in der Vergangenheit jedoch Beispiele finden, wie verschiedene Herrschaftsformen die Schule für ihre Zwecke vereinnahmte. Weißeno verweist diesbezüglich, neben dem Nationalsozialismus, auf das deutsche Kaiserreich und die DDR (Weißeno 2010, 23).

Das Verhältnis ließe sich alternativ mit den Teilkonzepten Kooperation und Konkurrenz beschreiben. Damit verweist das Teilkonzept Institution auf das Basiskonzept Akteure. Die Schule als Beispiel für eine Institution kann dabei in verschiedenem Maße mit der Herrschaftsform in Kooperation und Konkurrenz stehen. Die Schülerzeitschrift kann als Beweis angesehen werden, dass im Nationalsozialismus ein hoher Grad an Kooperation erreicht wurde. Anhand des Beispiels Schule kann nicht nur gezeigt werden, welche Verhältnisse möglich sind, sondern dass sie nicht stabil sein müssen und einem Wandel unterliegen. Hier wird die Verbindung zum Basiskonzept Wandel und damit auch zum Teilkonzept Historizität sichtbar.

Auf die Ebene des Teilkonzepts Institution³⁰ transferiert ermöglicht die Beschäftigung mit der Zeitschrift als Schülerzeitschrift, das Erarbeiten unter anderem folgender Fragen: Welche Institutionen gibt es? Welche Bedeutung wird ihnen zu- bzw. abgesprochen? In welchem Verhältnis stehen sie zu anderen Akteuren? Welche Zwecke erfüllen Institutionen und welche Zwecke werden von anderen Akteuren an sie herangetragen?

Wird dem Modell der Zonen des Politischen von Sanders gefolgt, behandeln die Fragen den Kern der Politik, der „Politik als dauernde menschliche Aufgabe“ beschreibt. Die Schülerzeitschrift bildet in diesem Modell die Oberfläche, eine „alltägliche Politikwahrnehmung“, die Ausdruck der mittleren Zone sein kann, die „mittel- und längerfristige politische Problemlagen“ (Sander 2009a, 10) in den Blick nimmt, in diesem Fall die Etablierung einer nationalsozialistischen Herrschaftsform.

Durch das Einbeziehen der Schule als Rahmen, in dem die Schülerzeitschrift gelesen wird, kann Literatur nicht nur als Mittel zur politischen Bildung herangezogen werden, sondern wird

³⁰ Es erscheint sinnvoll, den Begriff der Institution von der Organisation abzugrenzen, der in seiner sozialwissenschaftlichen Definition dem Basiskonzept Akteure näher steht. Die Schule gilt in diesem Zusammenhang als Institution, die ein bestimmtes Regelwerk zur sozialen Ordnung zur Verfügung stellt (Schäfers 2013, 137). Eine bestimmte Schule (mit einer festgelegten Schulform, Personal, Schüler_innen etc.) hingegen gilt als Organisation, die als „Formen geregelter Kooperation“ definiert werden, die eine begrenzte Zielgruppe aufweisen (Schäfers 2013, 141).

gleichzeitig Thema der politischen Bildung. Wintersteiner erklärt dazu, „es geht nicht (nur) darum, Literatur einzusetzen, um politische Inhalte verständlich zu machen, sondern (auch) darum, die Rolle der Literatur selbst in der politischen Auseinandersetzung verständlich zu machen“ (Wintersteiner 2015, 59). Dies ist jedoch nur möglich, wenn der Kontext, in dem die Schülerzeitschrift entstanden ist und gelesen wurde, den Schüler_innen zugänglich gemacht wird (Krammer 2015, 214).

Der Beitrag „Karlsschüler Friedrich Schiller“ (Heft 5, Jg. 1938/39 Feb., 136f) von Otto Rombach bietet Inhalte zur Erarbeitung des Teilkonzepts Herrschaft. Denn darin wird die absolutistische Herrschaftsform von Herzog Karl von Stuttgart beschrieben. Dabei wird ein Vergleich mit dem Sonnenkönig von Frankreich gezogen. Beide herrschen „mit der gleichen Willkür“ und mit „der gleichen, blinden Strenge“. Das Volk, und insbesondere die Bauern, leiden unter dieser Herrschaftsform, denn ihnen wird „der letzte Scheffel Korn enteignet [...], weil der Herzog, der die Not nicht sah, in seiner Lebensfreude keinen Einhalt wusste.“ Der Beitrag thematisiert damit die Stellung des Volkes zu den absolutistischen Herrschern. Mit der Erwähnung des Sonnenkönigs wird die Verbindung des Absolutismus als Form der Monarchie sichtbar.

Als Gegenentwurf wird implizit ein deutscher Staat angedeutet, der unter anderem durch Schubart präsentiert wird, der „ein größeres Deutschland wünschte“. Schubart büßt für das Eintreten eines deutschen Staates eine Gefängnisstrafe ab, da er damit für eine alternative Herrschaftsform plädiert, die in Konkurrenz zur Herrschaftsform der kleinen Herzogtümer und damit zu Herzog Karl steht. Es zeigt sich in diesem Fall, dass das Teilkonzept Staat mit dem Teilkonzept Herrschaft nicht kompatibel ist, auch wenn nicht weiter präzisiert wird, was den anzustrebenden Staat auszeichnet.

Der Beitrag kann also zum Ausgangspunkt für Überlegungen zum Teilkonzept Herrschaft herangezogen werden. Dabei steht zunächst die Frage im Vordergrund, welche Herrschaftsformen im Beitrag vorgestellt werden? In einem nächsten Schritt kann gefragt werden, wie diese Herrschaftsformen dargestellt werden: Welche Vorteile und Nachteile werden im Beitrag genannt? Das Herausarbeiten dieser Punkte erfordert ein hohes Textverständnis der Schüler_innen. Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Ansatz können helfen, dieses zu erhöhen. So könnten sich Schüler_innen zum Beispiel gegenseitig Briefe schreiben, die zwischen dem inhaftierten Schubart und einem Freund bzw. einem Feind des Herzogs entstanden sein könnten, um die Argumentationsstruktur des Textes herauszuarbeiten. Das daraus Erarbeitete kann unter Rückgriff auf Arbeitswissen (zB: Wissen

zu Monarchie, Absolutismus, Demokratie) dekonstruiert werden und auf die Frage zurückgeführt werden, wie der Beitrag Herrschaft definiert. Dies wiederum kann als Ausgangspunkt genommen werden, um alternative Herrschaftsformen zu diskutieren und die Frage, welche rechtlichen, gesellschaftlichen, ... etc. Konsequenzen damit verbunden sind.

Das Märchen „Der Jude im Dorn“ (Heft 11, Jg. 1935/36 Aug., 350f) wird vom Teilkonzept Recht durchzogen. Dem Knecht wird sein Lohn verwehrt und am Ende seiner Dienstzeit zu gering ausgezahlt. Der Knecht begeht mithilfe der Fiedel Körperverletzung am Juden. Der Jude wendet sich an den Richter als rechtliche Instanz. Der Knecht wird zum Tode am Galgen verurteilt. Es folgt die unrechtliche Freisprechung des Knechts und eine Erpressung des Juden. Das unter Androhung von Folter vorgebrachte Geständnis führt schlussendlich zur Verurteilung zum Tod durch den Galgen.

So könnte zumindest eine Lesart interpretiert werden, die von einem heutigen Verständnis von Recht ausginge. Wie jedoch die oben beschriebene nationalsozialistische Interpretation des Märchens zeigt, ist eine komplett konträre Lesart möglich. Das Verhältnis von Recht und Unrecht wird dabei auf den Kopf gestellt. Bockwoldt macht darauf aufmerksam, dass in der Forschungsliteratur sowohl für die Schuld des Knechts, als auch für die Schuld des Juden argumentiert wird (Bockwoldt 2011, 245).

Das Erarbeiten der beiden Lesarten und ein darauffolgender Vergleich eröffnet eine intensive Auseinandersetzung mit dem Teilkonzept Recht. Wie wird Recht in den jeweiligen Lesarten dargestellt? Wer hat die Möglichkeit Recht zu sprechen? Wie wird Recht legitimiert? Um den Vergleich zu unterstützen, könnten die Schüler_innen das Märchen erweitern, in dem sie in je zwei Versionen versuchen, die Lesarten des Märchens explizit zu machen. Zum Beispiel könnte der Knecht seine Gedanken äußern, wenn der Jude vom Dornenbusch zerkratzt wird. So könnte er sich denken, dass der Jude es verdient hat, da er einer verbrecherischen Rasse abstamme.

Die Frage nach der Legitimation, die Teil des Basiskonzepts Grundorientierungen ist, zeigt zudem die Verbindung zwischen stereotypen Vorurteilen und Recht auf. So kann anhand des Märchens illustriert werden, wie antisemitisches Denken das Rechtsverständnis beeinflussen kann. Der Informationstext legitimiert vor Beginn des Märchens jegliches vermeintliche Unrecht an dem Juden, da er von einem verbrecherischen Volk abstammt. Damit wird nicht nur legitimiert, dass ihm Unrecht widerfährt, sondern auch in welchem Maße. Recht erhält damit eine rassentheoretische Dimension. Schüler_innen sollen dazu befähigt werden, diese Dimension zu erkennen und zu dekonstruieren.

3.3.3 Basiskonzept Akteure

Das Basiskonzept Akteure fokussiert das Interesse auf „Individuen und Gruppen mit unterschiedlichen Partizipationschancen“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2011b, 170). Daraus ergeben sich unter anderem folgende Fragen an die Beiträge: Welche Akteure werden in den Beiträgen vorgestellt? Welche sozialen Milieus werden beschrieben? Welche Emotionen werden angesprochen?

Akteure unterscheiden sich laut der Definition der Autorengruppe Fachdidaktik nach ihrem divergierenden Grad an Partizipationsmöglichkeiten. Werden die Beiträge herangezogen, um jene Akteure auszumachen, die einen niedrigen bzw. eingeschränkten Grad an Partizipation aufweisen, so lassen sich zwei Gruppen identifizieren. Die erste Gruppe der Frauen erfährt Einschränkungen basierend auf ihrem Geschlecht, die zweite Gruppe der Juden aufgrund der ihnen zugeschriebenen und abgewerteten Rasse.

Die eingeschränkten Partizipationsmöglichkeiten der Frauen zeigen sich in einem Vergleich aller impliziten und expliziten Figurencharakterisierungen der Beiträge. Dabei wird das im zweiten Kapitel (siehe 2.2.1 Aufbau und Struktur des Schulwesens) beschriebene Idealbild einer Frau bestätigt. Einerseits wird ihre besondere Rolle als Mutter im Beitrag „Die Tirschtiegeler Mütter“ (Heft 8, Jg. 1936/37 Mai, 228) hervorgehoben, andererseits wird ihre besondere Bedeutung als treue Ehefrau im Beitrag „Aud und Delila. Nordland und Orient“ (Heft 1, Jg. 1933/34 Okt., 23) betont. Werden diese zwei Rollenbilder einer Frau mit den Rollen der Männer in den Beiträgen verglichen, so zeigt sich ein sehr viel höherer Grad an Partizipation der Männer. Allein in den fünf Beiträgen werden Männer als „tapfere Soldaten“ (Heft 8, Jg. 1936/37 Mai, 228), „rechte Bauern“, Vollmaier, Amtmann, Gemeindemitglied, Säemann (Heft 5, Jg. 1936/37 Feb., 139), Dichter, Oberamtmann, Feldscher, Musiker, Jurist (Heft 5, Jg. 1938/39 Feb., 136f), Knecht, Henker, Richter, Schreiber, Gerichtsdienner (Heft 11, Jg. 1935/36 Aug., 350f) oder Anführer (Heft 1, Jg. 1933/34 Okt., 23) beschrieben. Eine Analyse der Figuren der Beiträge zeigt, dass Frauen auf ihre Rolle in der Familie reduziert werden. Männer hingegen berühren diese Sphäre nicht. Ihre gesellschaftlichen Rollen sind vielfältiger und auf verschiedenen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens verankert.

Diese geschlechtliche Differenzierung erscheint dabei natürlich und festgeschrieben. Dies gilt auch für die Differenzierung der verschiedenen Rassen. Anhand des Beispiels „Der Jude im Dorn“ (Heft 11, Jg. 1935/36 Aug., 350f) zeigt sich das rassentheoretische Denken im Nationalsozialismus, auf das ausführlich im zweiten Kapitel der Arbeit (siehe 2.2.3 Neuausrichtung der inhaltlich-methodischen Ebene) eingegangen wurde. Die damit

verbundenen eingeschränkten Partizipationsmöglichkeiten werden später im Basiskonzept Grundorientierungen aufgegriffen.

Angeleitet durch das Basiskonzept Akteure können folgende Fragen an die Beiträge gestellt werden: Welche Akteure werden in den Beiträgen vorgestellt? Welche Bedeutung nehmen die verschiedenen Akteure ein? Welche Einschränkungen erfahren sie? Welchen gesellschaftlichen Zweck erfüllen die Einschränkungen? Wie werden die Einschränkungen legitimiert? Auch an dieser Stelle soll der Blick der Schüler_innen geschult werden, der durch die Analyse der Figuren der Beiträge erleichtert werden kann. Sie sollen dazu befähigt werden, natürlich erscheinende Unterschiede zu erkennen und zu dekonstruieren. In weiterer Folge können Überlegungen angestellt werden, wie Einschränkungen in Hinblick auf die Teilkonzepte Gleichheit, Gerechtigkeit oder Diversität verändert werden können. Zelger schlägt dazu – angelehnt an Crouch – ein Lupenverfahren vor. Durch die „reduzierte Demokratie“ soll der Blick auf jene politischen Sphären gerichtet werden, in denen Veränderungen möglich sind. Als Beispiele werden „feministische Praxen“ oder die Occupy-Bewegung genannt (Zelger 2015, 33).

Der Beitrag „Der Wesselhof“ (Heft 5, Jg. 1936/37 Feb., 139) von R. P. Metthke beschreibt das soziale Milieu von Bauern, die selbstständig eine Landwirtschaft führen. Der Protagonist, der Amtmann Wessel, wechselt seinen Beruf, da er seine „Freude an der Arbeit des Bauern“ entdeckt. Dies zeigt, dass schon zu Beginn des Beitrages ein positives Bild des Bauerntums gezeichnet wird. Dieses Bild ist geprägt von der Gemeinschaft der Bauern, bei denen es üblich ist, „daß einer dem anderen half“. Zudem sind „rechte Bauern“ fleißig und scheuen nicht vor zusätzlicher Arbeit zurück, um den Ertrag zu steigern.

Fleiß, Gemeinschaft und Freude an der Arbeit stellen somit Tugenden eines guten Bauern dar, die am Beispiel Wessels illustriert werden. Wessel selbst wird zudem als klug, welterfahren, ruhig, ehrlich und gerade beschrieben. Seine Familie gilt als stark, schlicht, „mit der Erde verwachsen“ und „groß in ihrer Einfachheit“. All diese Eigenschaften zeichneten dieses „Bauerngeschlecht“ aus.

Wessel wird als guter Bauer dargestellt, der die Tugenden der Bauern in sich trägt. Gleichzeitig verweist die Charakterisierung Wessels und seiner Familie auf die guten Eigenschaften von Bauern. Die positive Darstellung der Bauern wird zudem in einen historischen und rassentheoretischen Rahmen gesetzt, indem auf Bauern verwiesen wird, „deren Sippen schon seit Jahrhunderten hier sitzen. Es sind ja wohl Nachkommen der alten Cherusker, und hier bin ich [Wessel] mitten in dem einstigen Stammesgebiet dieses großen Germanenstammes“. Das

positive Bild der Bauern wird hier mit dem positiven Bild der Germanen verbunden und rassentheoretisch fundiert. Die deutschen Nachkommen sind deswegen gute Bauern, da in ihnen germanisches Blut fließt. Damit ist das Bauerntum ein Teil des Deutschseins.

Das soziale Milieu der Bauern wird also nicht sozialwissenschaftlich, sondern vor allem rassentheoretisch erklärt. Die Unterschiede zwischen den sozialen Milieus werden damit als natürlich dargestellt und nicht als gesellschaftlich gewachsen und konstruiert. Die Schüler_innen sollen dazu befähigt werden, diese Strukturen zu erkennen und zu dekonstruieren. Um die rassentheoretische Fundierung des Bauerntums herauszuarbeiten, bietet sich eine Analyse sowohl der Figurenrede, als auch der Struktur der Geschichte in vier Episoden an. Wie schon in der Vorstellung der Geschichte gezeigt wurde, erhält der Verweis auf die Vorfahren durch die zentrale Positionierung und der einzigen direkten Rede in der Geschichte besondere Bedeutung. Damit verstärkt die Darstellung der Geschichte den Inhalt.

Das Teilkonzept Emotionen liefert den Anstoß, um nach dem Verhältnis von Emotionen und Politik in den Beiträgen zu fragen. Zentral sind dabei folgende Fragen: Wird in den Beiträgen auf Emotionen zurückgegriffen? Welche Emotionen werden genannt? Welche Emotionen werden dabei verstärkt? Welche Emotionen werden abgeschwächt? Welche Funktion(en) erfüllen die Emotionen?

Gary S. Schaal und Felix Heidenreich unterscheiden beim Verhältnis von Emotionen und Politik zwischen Liberalismus und Republikanismus (Schaal & Heidenreich 2013, 3). Der Republikanismus zeichne sich durch ein enges Verhältnis aus. Der Mensch wird aufgefordert „am politischen Gemeinwesen zu partizipieren, leidenschaftlich um das Gemeinwohl zu streiten und sich mit dem gemeinsamen Guten zu identifizieren“. Der Liberalismus hingegen versuche Emotionen aus der Politik auszuschließen, da sie als irrational angesehen werden und in den Bereich des Privaten gehören (ebd., 4). Auch wenn diese zwei Paradigmen für die Beschreibung von Demokratien verwendet werden, so wird mit dieser Unterscheidung das Verhältnis von Emotionen und Politik in den Beiträgen beschreibbar.

Wie schon die Ausführungen im zweiten Kapitel gezeigt haben, werden Gefühle in der nationalsozialistischen Propaganda verwendet, um zum Beispiel die Gemeinschaft zu stärken oder den Soldatentod als ehrenvoll zu inszenieren. Damit lässt sich der Nationalsozialismus in Bezug auf das Verhältnis von Emotionen und Politik als Republikanismus beschreiben. So wird zum Beispiel in „Karlsschüler Friedrich Schiller“ (Heft 5, Jg. 1938/39 Feb., 136f) die Angst vor einer Willkürherrschaft von Herzogen und Königen geschürt, indem auf die Freiheitsbeschränkungen, die Schubart und Schiller erfahren, eingegangen wird. Wie schon

beim Teilkonzept Herrschaft beschrieben wurde, wird dabei der deutsche Staat als positiver Gegenentwurf suggeriert, der dem Volk nicht nur Freiheit, sondern auch Sicherheit bietet. Auch der Informationstext vor dem Märchen „Der Jude im Dorn“ (Heft 11, Jg. 1935/36 Aug., 350f) soll in den Leser_innen Gefühle der Abscheu, Furcht und Aggression gegenüber dem jüdischen Volk wecken. Emotionen fungieren oftmals als stellvertretende Argumente, die in diesem Fall ein scheinbares Unrecht an den Juden legitimieren. Damit gehen im Republikanismus die Teilkonzepte Emotion und Legitimation eine engere Verbindung als im Liberalismus ein. Schüler_innen sollen deswegen dazu befähigt werden, die von Emotionen gefüllten Leerstellen zu entlarven und kritisch zu hinterfragen. Dazu muss der Literaturunterricht die Schüler_innen dabei unterstützen, einerseits eine „emotive Kompetenz“, die die Fähigkeit zur Empathie und Identifikation mit Figuren umschließt, andererseits eine „kritische Kompetenz“ zu entwickeln (Abraham & Kepser 2009, 70f).

3.3.4 Basiskonzept Wandel

Das Basiskonzept Wandel richtet seinen Blick auf die „gesellschaftliche[n] Veränderungen als Ausdruck kontingenter Wert- und Machtstrukturen“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2011b, 170). Dabei können unter anderem folgende Fragen an die Beiträge der Schülerzeitschrift gestellt werden: Wie wird gesellschaftlicher Wandel dargestellt? Wie wird Zukunft beschrieben? Welche Bedeutung nimmt Kontingenz in den Beiträgen ein?

Der Beitrag „Karlsschüler Friedrich Schiller“ (Heft 5, Jg. 1938/39 Feb., 136f) deutet einen Wandel in der gesellschaftlichen Ordnung an. Einerseits wird die Abkehr vom Feudalismus und der Ständegesellschaft angedeutet, wenn die Misstände den Bauern gegenüber beschrieben und kritisiert werden. Andererseits wird die Abwendung von der Monarchie angedeutet, wenn über die Willkür des Herzogs und des Sonnenkönigs in Frankreich geklagt wird. Es sollen nicht die Interessen der Herrschenden, sondern die Interessen des Volkes im Vordergrund stehen.³¹ Die Interessen des Volkes werden zum Beispiel von Oberamtmann Huber eingefordert. Dieser erhielt eine Gefängnisstrafe, da er sich weigerte „die ungesetzlich aufgegebenen Steuern einzutreiben“.³² Dies wird von der narrativen Instanz wie folgt kommentiert: „Die besten Patrioten saßen auf dem Hohenasperg!“ Der theoretische Satz³³ erklärt, dass Patrioten in dem

³¹ Damit ergibt sich eine Verbindung zum Teilkonzept Interesse, das unter dem Basiskonzept Akteure angeführt wird.

³² Auch hier ergibt sich eine Korrelation mit einem Teilkonzept. Diesmal wird das Konzept Recht angesprochen.

³³ Martínez und Scheffel verstehen unter einem theoretischen Satz – im Gegensatz zu einem mimetischen Satz – eine Formulierung, die „kommentierende Stellungnahme des Erzählers über die Welt überhaupt enthält“. Dazu zählen sie auch auch „subjektiv getönte Bewertungen des Erzählten“ (Martínez & Scheffel 2012, 103).

Beitrag demnach Menschen sind, die sich für das (deutsche) Volk einsetzen. Deutsch deswegen, da auch Schubart als Patriot stilisiert wird, der sich „ein größeres Deutschland wünschte“.

In dem Beitrag werden demnach die Anfänge eines Wandels beschrieben, der im Nationalsozialismus, mit dem Aufbau eines Großdeutschen Reichs sein Ende finden sollte. Der damit angedeutete Wandel war also noch nicht abgeschlossen und sollte vorangetrieben werden. Doch wie? Auch darauf gibt der Beitrag Antwort: Ein Deutscher muss um „die schwer bedrückte Heimat ringen“. Der Einsatz von Gewalt und kriegerischen Handlungen wird als Teil des Wandels angesehen, denn dieser treibe ihn voran. Dies wird auch in der Ballade „Die Tirschtiegeler Mütter“ (Heft 8, Jg. 1936/37 Mai, 228) aufgegriffen, in dem der Krieg und seine Folgen romantisiert werden. Doch wer wird als stoppende Kraft im deutschen Wandel wahrgenommen? Wer steht also in Konkurrenz zum Wandel des deutschen Reiches?³⁴ In den Beiträgen lassen sich dazu zwei Konkurrenten finden. Zunächst werden in „Karlsschüler Friedrich Schiller“ (Heft 5, Jg. 1938/39 Feb., 136f) die Franzosen mit ihrer monarchischen Herrschaftsform als Konkurrenten angesehen. Die Ballade „Die Tirschtiegeler Mütter“ (Heft 8, Jg. 1936/37 Mai, 228) nennt Polen als Feind, der die deutschen Soldaten umgebracht hat.

Doch nicht nur durch Gewalt und Krieg sollte der Wandel vorangetrieben werden, sondern auch durch die Rückbesinnung auf das Germanentum, in dem unter anderem das Bauerntum zentral ist. Dies wird im Beitrag „Der Wesselhof“ (Heft 5, Jg. 1936/37 Feb., 139) deutlich. Der hohe Stellenwert, den das Bauerntum einnimmt, kann in Abgrenzung zu Arbeitern und dem Kommunismus gelesen werden. Die Beiträge gehen jedoch selbst nicht darauf ein.

Um sich den Beiträgen mit Hilfe des Basiskonzept Wandel zu nähern, können folgende Fragen gestellt werden: Wie wird Wandel dargestellt? Was unterliegt Wandel? In welcher Form kann Wandel beeinflusst werden? Welche Maßnahmen werden dazu als legitimierbar angesehen? Wie wird das argumentiert? Um diese Fragen beantworten zu können, bietet sich unter anderem eine Analyse des Raumes auf seine Semantik an. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Gestaltung des Raumes die nicht-räumlichen Elemente der Geschichte mitstrukturiert und damit maßgeblich an der Bedeutung der Geschichte beteiligt ist (Martínez & Scheffel 2012, 157). Dabei muss zunächst auf einer topologischen Ebene nach den Oppositionen gesucht werden. Im Falle der Geschichte Schiller ist dies zum Beispiel „Norden vs. Süden“ oder „hoch vs. tief“. Diesen topologischen Gegensatzpaare werden meist nicht-topologische Wertungen zugeschrieben. In diesem Beispiel steht hoch für das Gefängnis und damit für Gefangenschaft.

³⁴ Auch an dieser Stelle ergibt sich durch das Teilkonzept Konkurrenz eine Verbindung zum Basiskonzept Akteure.

Der Norden wird mit Freiheit verbunden und erhält damit eine positive Konnotation. In einem nächsten Schritt werden die Gegensatzpaare mit topographischen Gegensätzen konkretisiert – „Stadt vs. Land“ oder „Baden vs. Württemberg“ (Lotman 1977, 218). Daraufhin wird gefragt, in welcher Form es in der Geschichte zu Grenzüberschreitungen zwischen den Gegensatzpaaren kommt (Lotmann 1977, 233). Dabei kann die Grenzüberschreitung glücken, rückgängig gemacht werden oder gänzlich scheitern. Im vorliegenden Fall schafft es Schiller die Grenze erfolgreich zu überschreiten. Damit ist die Geschichte als revolutionärer Text zu bezeichnen (Martínez & Scheffel 2012, 158). Dieses semiotische bzw. strukturelle Modell kann Schüler_innen einen Zugang zum Basiskonzept Wandel eröffnen, da anhand der Raumstruktur des Textes der Übergang zwischen den Herrschafts- und Gesellschaftsformen mithilfe der Figur Schillers nachvollzogen werden kann. In diesem Zusammenhang der Grenzüberschreitung ist zu fragen, welche Rolle die erwähnte Literatur in der Geschichte einnimmt, denn Literatur durchzieht als Motiv den gesamten Text. Zunächst steht das dramatische Werk „Die Räuber“ im Fokus der Geschichte, aufgrund dessen Schiller Württemberg schlussendlich verlassen muss, und ein Werk von Klopstock, das Schiller in einen Trancezustand versetzt, der ihn aus der realen Welt enthebt. Damit kann erneut das Verhältnis von Literatur und Politik zum Thema der politischen Bildung werden, wie es Wintersteiner für eine politische Literaturdidaktik fordert (Wintersteiner 2015, 59).

Mit dem Basiskonzept Wandel eng verbunden sind die Teilkonzepte Zukunftsungewissheit und Kontingenz. Durch das Inszenieren der aktuellen Entwicklungen als gesellschaftlichen und beeinflussbaren Wandel wird eine positive Zukunft beschrieben. Jegliche Kontingenz in der Zukunft kann durch das Festhalten an der nationalsozialistischen Ideologie vermieden werden. Der Ungewissheit der Zukunft wird durch eine Kontingenzreduktion entgegengesteuert. Diese Reduktion blendet die Alternativen nicht aus, suggeriert jedoch, dass diese zum „Verschwinden gebracht werden“ können (Hoffmann 2012, 58).

3.3.5 Basiskonzept Macht

Das Basiskonzept Macht umfasst die „kontextspezifische[n] Mittel und Verfahren zur Durchsetzung allgemeiner Verbindlichkeit“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2011b, 170). Bezogen auf die Schülerzeitschrift können unter anderem folgende Fragen bearbeitet werden: Wer übernimmt Deutungshoheit in den Beiträgen? Wie wird Gewalt in den Beiträgen gerechtfertigt? Wer darf Entscheidungen treffen? Wie werden Konflikte zwischen wem dargestellt?

Die Schülerzeitschrift war ein Mittel im Nationalsozialismus, um Verbindlichkeit durchzusetzen und kann somit als Ausgangspunkt für das Basiskonzept Macht hergenommen werden. Die machthabenden Instanzen nutzen die Schülerzeitung zur Vermittlung der nationalsozialistischen Ideologie. Dazu griffen sie auf die Deutungshoheit zurück, die einer Zeitschrift im Schulkontext zugesprochen wird. Vergleichbar mit dem Status des Schulbuches galten Publikationen in einem pädagogischen Rahmen als „hinreichend legitimierte Wissen“, das als „relevant“ und „gesichert verstanden wird“ (Lässig 2012, 46f). Die Beiträge der Schülerzeitschrift und die darin vermittelten Inhalte wurden dadurch weder kritisch hinterfragt noch in ihrer Faktualität angezweifelt.

Die Deutungshoheit wurde noch dadurch gesteigert, dass wichtige Persönlichkeiten aus der Politik Beiträge in der Schülerzeitschrift veröffentlichten oder dass Autor_innen mit ihren Titeln genannt wurden (zB: Prof. Dr. Johann von Leers oder Dr. med. Robert³⁵). Damit erhielt nicht nur Wissen den Status als „wahr“, sondern auch geäußerte Meinungen – zum Teil als Tatsachen formuliert – wurden, als die Richtigen interpretiert.

Ziel ist es, die Deutungshoheit der Schülerzeitschrift den Schüler_innen bewusst zu machen, damit die Mechanismen, mit denen die damaligen Schüler_innen beeinflusst werden sollten, zugänglich werden. Zudem erleichtert dies die Analyse einzelner Beiträge.

Die Deutungshoheit kann zum Beispiel anhand des Beitrags „Karlsschüler Friedrich Schiller“ (Heft 5, Jg. 1938/39 Feb., 136f) illustriert werden, der auch andere Teilkonzepte von Macht aufgreift und miteinander in Beziehung setzt. In diesem Fall liegt sogar eine doppelte Deutungshoheit vor. Einerseits beansprucht der Beitrag wahr zu sein, andererseits spielt innerhalb des Beitrages Deutungshoheit eine tragende Rolle.

Für den Lebensweg Schillers war essentiell, wie sein Drama „Die Räuber“ gedeutet wird. Auf der einen Seite wird das Stück als „ungeheuerlich“ beschrieben, das keinen Platz in dem „braven und ordnungsvollen Lande Württemberg“ haben sollte. Auf der anderen Seite wird das Stück als „Fanal der Jugend und der Freiheit“ beschrieben, das „die Glut der Jugend“ lodern lässt. Erstere Meinung wird von Herzog Karl präsentiert. Die positive Interpretation des Stückes wird Schubart, Schillers Kameraden, Mannheim und Baden zugesprochen. Auch wenn sich sehr viel mehr Parteien positiv zu dem Stück äußern, so obliegt die Deutungshoheit dem Herzog, da er über die Gewalt verfügt, unliebsame Dichter ins Gefängnis zu sperren.

³⁵ Aus den Quellenangaben der Zeitschrift ist nicht ersichtlich, ob es sich bei der Angabe Robert, um einen Vor- oder Nachnamen handelt.

Damit wird sowohl das Teilkonzept Gewalt, als auch die Teilkonzepte Konflikt und Entscheidung angesprochen. Zwischen Schillers Wunsch, seine dichterischen Werke veröffentlichen zu dürfen, und dem Beharren des Herzogs, die Meinungsbildung in seinem Herrschaftsgebiet zu steuern, entsteht ein Konflikt, der mit der Entscheidung Schillers zur Flucht endet. Wäre Schiller geblieben, hätte der Herzog über die Gewalt verfügt, den Konflikt für sich zu entscheiden. Damit wird auch das Teilkonzept Öffentlichkeit angesprochen. Denn einerseits wird für das Recht auf freie und unabhängige Kunst und damit auf freie Meinungsäußerung der Öffentlichkeit plädiert, andererseits werden diese vom Herzog eingeschränkt.

Auch die Auszüge der Ballade „Die Tirschtiegeler Mütter“ (Heft 8, Jg. 1936/37 Mai, 228) von Herybert Menzel thematisieren einen Konflikt bzw. die Auswirkungen eines Konflikts. Worum es in dem Konflikt geht – also welche unterschiedlichen Interessen aufeinandertreffen – wird jedoch nicht angesprochen. Es wird in der Einleitung lediglich erklärt, dass es sich dabei um Grenzkämpfe handelt, die – das wird in der Ballade geschildert – zwischen Polen und Deutschen stattfinden. Ein ungenannter Konflikt zwischen Polen und Deutschland eskaliert also derartig, dass es an der Grenze zu militärischen Verlusten kommt.

Damit werden in den zwei Beiträgen drei verschiedene Reaktionen auf Konflikte vorgestellt, die auf Entscheidungen von verschiedenen Akteuren basieren. Im ersten Fall wird der Konflikt gelöst, in dem sich eine Partei dem Konflikt entzieht. Alternativ hätte der Gegner dafür gesorgt, dass sich die Partei dem Konflikt entziehen muss, indem er sie einsperrt. Im zweiten Beitrag wird die Eskalation eines Konflikts beschrieben. Im ersten Fall reicht die Androhung von Gewaltausübung aus, die Interessen des Herzogs zu wahren. Im zweiten Fall fehlt das nötige Kontextwissen, um dies zu beurteilen. Um den Schüler_innen das Konzept Konflikt näher zu bringen, bieten sich auch hier wieder handlungs- und produktionsorientierte Methoden an. Zum Beispiel könnte die Geschichte von Schiller umgeschrieben werden, indem alternative Handlungsentscheidungen der Figuren durchgespielt werden.

Es zeigt sich also, dass die Teilkonzepte von Macht eng miteinander verflochten sind und starke Verbindungen zu anderen Basiskonzepten aufweisen. So können Interessen verschiedener Akteure oder das Infragestellen der Legitimation (Basiskonzept Grundorientierungen) der Herrschaftsform zu Konflikten führen. Die unterschiedlichen Interessen entstehen unter anderem durch Knappheit von Ressourcen (Basiskonzept Bedürfnisse), divergierenden Wertvorstellungen (Basiskonzept Grundorientierungen) ... usw.

Wird der Beitrag „Karlsschüler Friedrich Schiller“ (Heft 5, Jg. 1938/39 Feb., 136f) mit Hilfe des Basiskonzeptes Macht analysiert, bieten sich folgende Fragen an: Wer hat innerhalb des Herzogtums Macht? Woran kann dies erkannt werden? Inwieweit ist die Macht des Herzogs begrenzt? Welche Strategien kann der Herzog wählen, um sich politisch durchzusetzen?³⁶ Über welche Gewalt verfügt der Herzog? Inwieweit beansprucht der Herzog Deutungshoheit?

Wird das Herzogtum nun mit dem Gegenmodell eines demokratischen Staates verglichen, so schlägt Sander vor, „nach fundamentalen Gemeinsamkeiten des Umgangs mit Macht in Demokratien zu fragen“. Dazu formuliert er folgende Fragen:

Warum verleihen Demokratien politische Macht nur auf Zeit, warum begrenzen sie sie durch die Bindung an das Recht und durch unterschiedliche Formen der Gewaltenteilung? Wie ist es erklärbar, dass es kein einheitliches Modell für Demokratie als ‚Herrschaft des Volkes‘ gibt, und aus welchen Gründen kann das Volk, jedenfalls in modernen Gesellschaften, nicht einfach selbst regieren? (Sander 2009b, 59)

Die Perspektive auf die Gemeinsamkeiten des Umgangs mit Macht ermöglichen wiederum den Vergleich mit der nationalsozialistischen Herrschaft, indem nach den Unterschieden zur Demokratie gefragt wird. Damit fließt das Basiskonzept Wandel ein. Gefragt wird, wie sich der Übergang zwischen Herrschaftsformen gestalten kann. Der Beitrag liefert dazu den Ausgangspunkt, um den Übergang von einer absolutistischen Monarchie zu einer Demokratie zu analysieren. Die Schülerzeitschrift selbst liefert Anlass den Übergang einer Demokratie zu einer Diktatur in den Blick zu nehmen.

3.3.6 Basiskonzept Grundorientierungen

Das Basiskonzept Grundorientierungen richtet seinen Blick auf „gemeinsame und unterschiedliche Deutungsmuster und Deutungskontexte“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2011b, 170). Mit diesem Konzept können unter anderem folgende Fragen, bezogen auf die Schülerzeitschrift, bearbeitet werden. Welche Werte vermitteln die ausgewählten Beiträge? Welche Bedeutung erhält Gerechtigkeit? Wie wird Gleichheit dargestellt?

Im Beitrag „Aud und Delila. Nordland und Orient“ (Heft 1, Jg. 1933/34 Okt., 23) steht der Wert Treue im Mittelpunkt. Der Begriff selbst wird zwei Mal in dem Beitrag genannt. Zunächst wird damit die Hauptfigur Aud eingeführt und genauer charakterisiert: „und sie sorgte für ihn [Gisli] in unermüdlicher Treue.“ Die zweite Nennung des Begriffs ist am Ende des Beitrages, wenn

³⁶ Diese Herangehensweise lehnt sich stark an Fragen an, die Sander für ein Unterrichtsbeispiel formulierte, in dem die Macht des österreichischen Bundeskanzlers mit dem amerikanischen Präsidenten verglichen wird (Sander 2009b, 59).

Aud mit der germanischen Treue gleichgesetzt wird. Der Wert bildet somit eine Klammer um die Episode und wird damit zum zentralen Moment. Zudem entstammen beide Nennungen nicht dem Originalmaterial der Sage. Dies steigert zusätzlich die Bedeutung, die dieser Begriff in der Darstellung des Textes erhält. Eine Analyse des Textes auf seinen Aufbau kann also zunächst helfen, den Begriff Treue als Motiv der Geschichte zu erkennen, um ihn dann in einem nächsten Schritt zu dekonstruieren. Hilfreich kann dabei ein Vergleich der impliziten und expliziten Figurencharakteristiken von Aud und Delila sein und das Erarbeiten der parallelen Handlungsschemen, die aufzeigen, dass die Gegenüberstellung der beiden Frauen auf der Ebene der Handlung bewusst konstruiert wurde.

Der Begriff Treue erfährt in der Personifizierung durch Aud drei Spezifizierungen. Angestrebt wird nicht nur Treue, sondern unermüdliche und germanische Treue einer Frau zu ihrem Mann. Damit erhält der Begriff eine rassentheoretische und eine gesellschaftsordnende Komponente. Das Attribut „germanisch“ suggeriert eine Verbindung zwischen Werten und Rassen. Die hierarchisch höher gestellte Rasse der Germanen wird mit dem positiven Wert Treue in Beziehung gesetzt. Damit wird suggeriert, dass Treue den Germanen immanent ist. In der rassentheoretischen Logik des Nationalsozialismus bedeutet dies, dass auch den Deutschen Treue innewohnt, da sie als Nachfahren der Germanen gelten. Wer also „deutsch“ ist, ist demnach treu und handelt treu.

Das Germanische wird dabei vom „Orientalischen“ abgegrenzt. Orientalische Rassen gelten als untreu und neigen zum Verrat. Rassentheoretisch ergeben sich daraus zwei Schlussfolgerungen, die Rasse der Germanen darf nicht mit der Orientalischen vermischt werden, um den Wert der Treue zu erhalten und Menschen, die der orientalischen Rasse vermeintlich angehören, sind nicht zu trauen.

Die gesellschaftsordnende Komponente des Begriffs Treue beschreibt die Beziehung zwischen Mann und Frau. Als Ideal wird angesehen, dass die Frau ihrem Mann absolut treu ist. Dies gilt einerseits für die Bedürfnisbefriedigung des Mannes – „sorgte für ihn in unermüdlicher Treue“ – andererseits gegen Angriffe, Verleumdungen oder Gefahren von außen.

Die rassentheoretische sowie die gesellschaftsordnende Komponente des Begriffs Treue gilt es mit Schüler_innen zu erarbeiten. Dazu soll dekonstruiert werden, welche Grundorientierungen, Werte oder Theorien diese Zuschreibungen zu legitimieren versuchen und mit welchen Argumenten oder Emotionen gearbeitet wird.

Im Beitrag von „Aud und Delila“ wird noch ein weiterer Aspekt dieses Basiskonzepts angesprochen – die Gleichheit zwischen Mann und Frau. Aud sagt zu Eyjolf, nachdem sie ihm mit dem Beutel voller Geld auf die Nase geschlagen hat: „Dein Leben lang sollst du daran denken, du Lump, daß eine Frau dich geschlagen hat – und hast nicht einmal erreicht, was du wolltest!“ In der direkten Rede wird der Unterschied angesprochen, zwischen dem Geschlagen werden von einer Frau oder einem Mann. Demnach gilt es als Schande, von einer Frau geschlagen zu werden. Implizit wird damit eine auf vermeintlich biologischen Erkenntnissen basierende Hierarchie zwischen Männern und Frauen angesprochen, die Gewalt den Männern zuordnet, da Frauen als schwach und körperlich unterlegen gelten. Dem Basiskonzept Grundorientierungen zufolge fördert der Beitrag demnach die Ungleichheit zwischen Männern und Frauen.

Auch die Auszüge der Ballade „Die Tirschtiegeler Mütter“ (Heft 8, Jg. 1936/37 Mai, 228) können als Beispiel für das Teilkonzept Werte herangezogen werden. Denn darin wird versucht, Heimat als einen deutschen Wert zu etablieren. Heimat wird dabei in einem doppelten Sinn konstruiert. Einerseits wird Heimat mit Müttern verbunden, andererseits mit Deutschland. Heimat hat also sowohl eine familiäre, als auch eine staatliche Komponente. Diese zwei Ebenen werden in der Ballade zueinander in Beziehung gesetzt. Die Soldaten werden aufgrund ihrer staatlichen Heimat von den Polen getötet. Die toten Soldaten beklagen daraufhin, dass sie nicht in ihrer staatlichen Heimat begraben sind und rufen nach ihren Müttern, also der familiären Heimat. Die familiäre Heimat, personifiziert durch die Mutter, bringt ihren Sohn sowohl in die familiäre als auch in die staatliche Heimat zurück. Im Kommentar wird diese Verbindung zwischen familiärer und staatlicher Heimat bestärkt, indem Deutschland als die „Allmutter“ bezeichnet wird, die „beschützend“ über Mutter und Sohn steht. Durch die Verbindung der Begriffe Familie – Heimat – Deutschland wird eine familiäre, deutsche Gemeinschaft konstruiert, die sich gegenseitig beschützt.³⁷

Die zwei Beiträge zeigen, dass Werte eine große Rolle in der Politik spielen. So können sie divergierende Interessen erklären oder einen bestimmten Handlungsrahmen für Akteure bereitstellen. Dabei werden die einflussnehmenden Werte zumeist nicht offen genannt, sondern müssen erst herausgearbeitet werden, um sie einer Dekonstruktion zugänglich zu machen. Unterstützend können dazu folgende Fragen gestellt werden: Welche Werte werden in den

³⁷ Dass es sich hierbei um ein gegenseitiges beschützen handelt, zeigt sich zum Beispiel daran, dass nicht der Tod der Soldaten an sich, sondern der Umstand, dass dies auf fremden Boden passiert ist, beklagt wird. Das Sterben für die Heimat wird also nicht in Frage gestellt.

Beiträgen offen oder subtil angesprochen? Welche Bedeutung nehmen diese ein? Wie wird versucht Werte zu stärken bzw. zu etablieren? Wie werden Werte legitimiert?

Im Beitrag „Karlsschüler Friedrich Schiller“ (Heft 5, Jg. 1938/39 Feb., 136f) ist der Begriff Freiheit zentral. Damit wird ein Teilkonzept der Grundorientierungen angesprochen. So fällt der Begriff zum Beispiel als Beschreibung der Festung Hohenaspergs, die als „Grab der Freiheit“ bezeichnet wird, oder wenn das Drama „Die Räuber“ als das „Fanal der Jugend und der Freiheit“ charakterisiert wird. Im Beitrag wird das Bild gezeichnet, dass im absolutistischen Stuttgart Freiheit nur eingeschränkt möglich ist. Zunächst wird beschrieben, wie die Freiheit Schillers in Bezug auf das Schreiben eingeschränkt wurde. Er durfte nur noch jene Werke publizieren, die sich der „medizinischen Gelehrsamkeit“ widmen. Dass ein Verstoß ernsthafte Konsequenzen nach sich zieht, wird am Beispiel Schubarts deutlich, der eine Freiheitsstrafe im Gefängnis verbüßt. Die Flucht Schillers soll schließlich zur Wiedererlangung der Freiheit führen.

Im Beitrag wird nicht nur die Einschränkung der Freiheit, sondern auch der Kampf um Freiheit beschrieben. So bedauert Schubert, dass er im Gefängnis sitzt und nicht wie Schiller „für die schwer bedrückte Heimat ringen konnte“. Auch Schillers Mutter erkennt, dass der Kampf um Freiheit für ihren Sohn unumgänglich wurde. Dieser Kampf sei wohl ein Weg der Schmerzen, jedoch auch des Sieges. Schiller wird damit zum deutschen Freiheitskämpfer stilisiert, der mit seiner Flucht nicht nur ins „Herz[en] des Deutschen Reiches“, sondern „ins Herz des deutschen Volkes“ gelangte.

Die Analyse des Beitrages in Bezug auf das Teilkonzept Freiheit kann durch folgende Fragen geleitet werden: Wie wird Freiheit im Beitrag dargestellt? Welchen Stellenwert nimmt Freiheit ein? Welche Mittel werden zur Erlangung und Wahrung von Freiheit genannt? Wie werden diese legitimiert? Die Beschäftigung mit dem Teilkonzept Freiheit führt unweigerlich zur philosophischen Frage, wie Freiheit für alle gewährleistet werden kann. Denn die Maxime „Die eigene Freiheit endet, wo die eines anderen beginnt“ beschreibt den Umstand, dass eine uneingeschränkte Freiheit für alle nicht möglich ist.

Damit wird die Verbindung zum Teilkonzept Recht sichtbar. Denn Recht ist eine Möglichkeit, Freiheit zu regeln. Der Staat hat wiederum die Gewalt, diese Freiheitsrechte einzufordern und zu bewahren. Schüler_innen sollen dazu befähigt werden, Aushandlungen um Freiheit nachvollziehen und dazu Stellung nehmen zu können.

Wie die Vorstellung des Beitrags „Der Jude im Dorn“ (Heft 11, Jg. 1935/36 Aug., 350f) aufgezeigt hat, ist Gerechtigkeit zentral für dieses Märchen. Der Knecht als Held des Märchens zieht aus, um Gerechtigkeit zu finden und trifft dabei auf seinen Gegenspieler – einen Juden. Das Märchen handelt in Folge vom konflikthafter Aushandeln der Gerechtigkeit und am Ende bleibt nach Bockwoldt die „Irritation“, wem nun Gerechtigkeit widerfahren ist (Bockwoldt 2011, 249).

Ein Vergleich der verschiedenen Lesarten, wie sie im Basiskonzept System vorgestellt wurde, hilft auch hier, das Teilkonzept Gerechtigkeit herauszuarbeiten. Die Gegenüberstellung der rechtlichen und nationalsozialistischen Lesart kann dabei von folgenden Fragen geleitet werden: Wie wird Gerechtigkeit im Märchen dargestellt? Wie wird Gerechtigkeit hergestellt? Wie wird Gerechtigkeit legitimiert? Wem soll Gerechtigkeit widerfahren?

Die letzte Frage führt zum Teilkonzept Gleichheit. Um dieses Konzept zugänglich zu machen, bietet sich eine experimentelle Interpretation, wie sie von Christian Rittelmeyer und Michael Parmentier beschrieben wird, an. Zentral bei diesem hermeneutischen Vorgehen ist die Frage, „Was wäre wenn ...?“ die Komponenten anders eingesetzt worden wären (Rittelmeyer & Parmentier 2006, 52). Im vorliegenden Fall würde die Frage lauten, wie sich die Lesart des Märchens ändern würde, wenn der Gegenspieler ausgetauscht wird. Dadurch kann aufgezeigt werden, dass ein Unterschied vorliegt, wenn statt dem Juden zum Beispiel eine sprechende Tulpe³⁸ der Gegenspieler ist. Diese experimentelle Interpretation entspricht dem handlungs- und produktionsorientierten Ansatz. Die Schüler_innen schreiben das Märchen mit einer alternativen Figur um und vergleichen im Anschluss, wie sich die Lesarten ändern.

Die Unterschiede betreffen das Verhältnis von gerecht/ungerecht und Recht/Unrecht. So würde zum Beispiel die körperliche Strafe aufgrund des Wunsches nach einem Vogel irrational, übertrieben und damit ungerecht wirken, wenn sie von einer sprechenden Tulpe geäußert wird. Auch die Forderung nach einem Geständnis würde nicht mehr als das märchenhafte Gewinnen des Guten interpretiert werden, sondern als eine Erpressung mit Androhung von Folter. Eine nationalsozialistische Lesart wäre damit nicht mehr möglich.

Zudem kann ein derartiges methodisches Vorgehen antisemitische Zuschreibungen zugänglich machen. So würde zum Beispiel die Aussage, dass eine sprechende Tulpe niemals freiwillig

³⁸ Es wurde hier bewusst eine Figur gesucht, die möglichst wenige literarische wie gesellschaftliche Zuschreibungen erfährt und trotzdem in der erzählten Welt eines Märchens möglich ist. Das bewusste Vermeiden einer ethnischen, kulturellen, religiösen, ... etc. Person als Repräsentant einer Gruppe, soll einen kritischen Zugang zu Zuschreibungen und Stereotypen erleichtern.

Gold hergeben würde, nicht kohärent wirken, da einer sprechenden Tulpe die Eigenschaft Geiz nicht nachgesagt wird. Auch die Unterstellung, die sprechende Tulpe habe das Gold gestohlen, wäre unglaublich, da textintern keine anderen Merkmale darauf hinweisen.

Diese experimentelle Interpretation ermöglicht somit die Gleichheit bzw. Ungleichheit zwischen Menschen zu entlarven und zu dekonstruieren.

3.3.7 Basiskonzept Bedürfnisse

Unter dem Basiskonzept Bedürfnisse wird die „Knappheit als gesellschaftliche Grundbedingung und Auslöser von Kooperations- und Verteilungsproblemen“ verstanden (Autorengruppe Fachdidaktik 2011b, 170). Damit können unter anderem folgende Fragen an die Schülerzeitschrift gestellt werden: Welche Knappheit wird vorgestellt? Welche Bedeutung nimmt Arbeit ein? Wie wird Verteilung vorgenommen?

Der Beitrag „Karlsschüler Friedrich Schiller“ (Heft 5, Jg. 1938/39 Feb., 136f) greift das Basiskonzept Bedürfnisse auf. Es beschreibt einerseits die Knappheit an Ressourcen, wenn erklärt wird, dass den Bauern ihr „letzter Scheffel Korn enteignet wurde“, andererseits der Versuch der Verteilung von Geld, in Form von Steuereintreibungen. Denn dafür saß der Oberamtmann Huber im Gefängnis, da er sich weigerte, die „ungesetzlich aufgebotenen Steuern einzutreiben“. An diesen Beispielen zeigen sich die engen Verbindungen der Teilkonzepte Knappheit, Ressourcen und Verteilung, denn das Korn stellt eine knappe Ressource dar, das enteignet, also verteilt wurde. Wer auf der erhaltenden Seite der Verteilung steht und zu welchem Zweck die Verteilung von Lebensmitteln erfolgt, wird an dieser Stelle nicht ausgeführt. Angeführt wird jedoch, dass diese Möglichkeit der Verteilung ungesetzlich gewesen sei. Damit wird eine Form vorgestellt, wie Verteilung von Ressourcen geregelt werden kann, durch rechtliche Bestimmungen.

Auch der Beitrag „Der Wesselhof“ (Heft 5, Jg. 1936/37 Feb., 139) greift das Netz an Teilkonzepten des Basiskonzepts Bedürfnisse auf. Es wird dabei die (freie) Arbeit der Bauern dargestellt, die durch die Ressource Boden zur Produktion von landwirtschaftlichen Produkten beitragen. Die Knappheit an Ressourcen wird anhand von diesem Beitrag als individuelles Problem dargestellt. Der Bauer Wessel hat unter seinen fruchtbareren Böden auch weniger ertragreiche Äcker an Berghängen. Die daraus entstehende Knappheit an Gütern kann der Bauer jedoch mit Mühe und Fleiß verringern. Knappheit erhält damit eine individuelle Komponente, die mit den richtigen Charaktereigenschaften von Personen zumindest verbessert werden kann.

Gleichzeitig wird damit die gesellschaftliche und politische Perspektive auf Knappheit ausgeblendet.

Fruchtbar ist hier der Vergleich mit dem Beitrag „Karlsschüler Friedrich Schiller“ (Heft 5, Jg. 1938/39 Feb., 136f). Die Gegenüberstellung der Teilkonzepte Knappheit und Ressource eröffnet den Zugang zur gesellschaftlichen sowie zur politischen Perspektive, die im Beitrag zu Wessel ausgeklammert wird. Unterstützend können den Schüler_innen unter anderem folgende Fragen gestellt werden. Wie wird Knappheit in den zwei Beiträgen erklärt? Welche Lösungsvorschläge werden präsentiert? Wie wird das Verhältnis zwischen Knappheit, Ressourcen, Verteilung, Arbeit und Produktion in den Beiträgen dargestellt?

Die angeführten Beispiele konnten zeigen, dass die ausgewählten Beiträge Inhalte bereitstellen, die mit Hilfe der Basiskonzepte analysiert werden können und damit einen Beitrag zur politischen Bildung leisten. An dieser Stelle soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Basiskonzepte nicht das Erkenntnisziel selbst bilden, sondern sie sollen als „Relevanzfilter“ helfen, die „Konstruktion von Themen“ zu analysieren und die „inhaltliche[en] Planung von Unterrichtsvorhaben“ zu erleichtern, indem sie eine Form der Orientierung und Strukturierung bieten (Sander 2009a, 11). Am Ende der Vermittlung sollen also nicht Basiskonzepte und die mit ihnen verbundenen Teilkonzepte definitorisch bestimmt werden, sondern ein methodischer Zugang zu politischer Bildung ermöglicht werden.

Schlussbemerkungen

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die nationalsozialistische Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ als geeignetes Material für die Vermittlung von politischer Bildung im Literaturunterricht vorzustellen. Dabei wird argumentiert, dass sich die Inhalte von ausgewählten Artikeln dazu eignen, einen Beitrag zur politischen Bildung zu leisten.

Damit schließt sich die Arbeit der Forderung Ortmeyers an, der für die Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ als Lerngegenstand plädiert. Diese biete Gelegenheit, um

die subtilen, gehässigen, aber sehr wirkungsvollen Methoden der NS-Pädagogik am Originalmaterial durchschauen zu lernen, für die Indoktrination und Überwältigung von Schülerinnen und Schülern zu sensibilisieren und auf den inneren Zusammenhang von demokratischen Inhalten und demokratischen Methoden besonderen Wert zu legen. (Dierke 2013)

Ortmeyer zeigt somit das Potential der nationalsozialistischen Schülerzeitschrift für politische Bildung auf. Dieses Potential wurde anhand von fünf Beiträgen untersucht, die stellvertretend

für die herausgearbeiteten Tendenzen der literarischen Rückgriffe der Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ ausgewählt wurden.

Dazu wurde zunächst die Erzähltheorie zur Steigerung des Verständnisses der erzählenden Texte herangezogen. Denn ein Austausch über die Inhalte der Beiträge ist nur möglich, wenn das Erfassen des Textes die Ebene des Oberflächlichen verlässt (Zelger 2015, 36). Die Analyse der Beiträge mithilfe der Erzähltheorie war somit Voraussetzung für die Analyse der Beiträge durch die Basiskonzepte. Die Basiskonzepte dienten als „Relevanzfilter bei der Konstruktion von Themen“ (Sander 2009a, 11) und zur Strukturierung der Untersuchung.

Die Analyse der Beiträge konnte zeigen, dass mit Hilfe der Basiskonzepte die Inhalte „auf ganz grundsätzliche Fragen und Probleme des Politischen“ (Sander 2009b, 60) zurückgeführt werden können. Dabei unterstützen die Basiskonzepte, die Komplexität des Politischen zu strukturieren, indem sie verschiedene Perspektiven eröffnet, von denen aus die Analyse der Inhalte gestartet werden kann. Gleichzeitig verengt das systematische Vorgehen die Analyse nicht auf ein abgestecktes Basiskonzept, sondern zeigt die Korrelationen zwischen den Konzepten auf. Diese wechselseitigen Beziehungen beschränken sich nicht nur auf die Ebene der Basiskonzepte, sondern konnte auch zwischen den Teilkonzepten aufgezeigt werden.

Politische Bildung anhand der Beiträge kann somit

Schüler_innen dazu befähigen, ihre Maßstäbe für politisches Denken, Urteilen und Handeln auf reflektierte und zunehmend komplexer werdende Weise so zu entwickeln, dass sie unbeschadet der individuellen Meinungsfreiheit vor dem Hintergrund wissenschaftlichen Wissens vertretbar sind. (Sander 2009b, 60)

Die Bearbeitung der eingangs gestellten Forschungsfrage konnte somit die These bestätigen, dass sich die Inhalte von ausgewählten Beiträge zur Vermittlung von politischer Bildung eignen. Wieweit diese theoretischen Auseinandersetzungen in der Praxis standhalten, müsste jedoch erst eine Probe aufs Exempel zeigen. Dazu biete sich an, die Ausführungen in ein konkretes Unterrichtsbeispiel zu übertragen und in einem realistischen Schulsetting umzusetzen.

Doch woran kann eine erfolgreiche Vermittlung des Politischen mit Hilfe der Basiskonzepte gemessen werden, wenn doch die Diskussion um die „richtigen“ Basiskonzepte aufzeigte, dass diese nur schwer anhand eines messbaren Outputs überprüfbar sind. Erfolg versprechend könnte hier die Frage nach der Übertragbarkeit der Basiskonzepte sein. Sind die Schüler_innen in der Lage, nachdem ein Beitrag mit Hilfe von leitenden Fragen, basierend auf den Basiskonzepten, gemeinsam erarbeitet wurde, die angeeigneten Basiskonzepte eigenständig auf

einen anderen Beitrag zu übertragen? Diese Frage könnte in einer qualitativen Studie überprüft werden.

Dabei müsste berücksichtigt werden, dass das Erreichen verschiedener Abstraktionsstufen des Politischen vom Alter der Schüler_innen abhängt. Sander schlägt dazu vor, in niedrigeren Klassen mit „erfahrungsnäheren, aktuellen Gegenständen“ zu arbeiten und „anspruchsvolle historische Längsschnittstudien“ mit Schüler_innen höherer Klassen zu analysieren (Sander 2009a, 12).

Auch wenn eine praktische Überprüfung der Forschungsfrage noch aussteht, so konnte die Arbeit theoretisch zeigen, dass die Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ als Beispiel für Indoktrination von Schüler_innen im Nationalsozialismus einen Beitrag dazu leisten kann, die Entwicklung der politischen Kompetenzen zum Erkennen und Dekonstruieren von Indoktrination zu unterstützen.

Die Arbeit plädiert damit also einerseits dafür, die Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ als Lerngegenstand im Literaturunterricht zu berücksichtigen, andererseits auch dafür, sie weiterhin als erforschenswerten Gegenstand wahrzunehmen.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf; Matthias Kepser (2009³): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. (Grundlagen der Germanistik, Band 42) Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Adam, Christian (2010): Lesen unter Hitler. Autoren, Bestseller, Leser im Dritten Reich. Berlin: Galiani.
- Adamzik, Kirsten (2000): Was ist pragmatisch orientierte Textsortenforschung? In: Kirsten Adamzik (Hg): Textsorten. Reflexionen und Analysen. Tübingen: Stauffenburg, 91-112.
- Aley, Peter (1967): Jugendliteratur im Dritten Reich. Dokumente und Kommentare. (Schriften zur Buchmarkt-Forschung Band 12) Gütersloh: Bertelsmann Verlag.
- Ammerer, Heinrich; Reinhard Krammer, Christoph Kühberger, Elfriede Windischbauer (2009): Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung. In: Heinrich Ammerer, Reinhard Krammer, Elfriede Windischbauer (Hg): Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht. Wien: Edition Polis, 5-13.
- Autorengruppe Fachdidaktik (Hg) (2011a): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. (Schriftenreihe Band 1141) Schwalbach: Wochenschauverlag.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2011b): Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung – Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hg): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. (Schriftenreihe Band 1141) Schwalbach: Wochenschauverlag, 163-171.

- Barbian, Jan-Pieter (2008a): Die vollendete Ohnmacht? Das Verhältnis der Schriftsteller zu den staatlichen und parteiamtlichen Schrifttumsstellen im Dritten Reich. In: Jan-Pieter Barbian (Hg): Die vollendete Ohnmacht? Schriftsteller, Verleger und Buchhändler im NS-Staat. Essen: Klartext Verlag, 13-35.
- Barbian, Jan-Pieter (2008b): Verordneter Kanon. Literarische Kanonbildung während der NS-Diktatur 1933-1945. In: Jan-Pieter Barbian (Hg): Die vollendete Ohnmacht? Schriftsteller, Verleger und Buchhändler im NS-Staat. Essen: Klartext Verlag, 59-77.
- Barbian, Jan-Pieter (1993): Literaturpolitik im „Dritten Reich“. Institutionen, Kompetenzen, Betätigungsfelder. Frankfurt am Main: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Bethke, Natalie (1992): Alte Helden in neuer Mission – Jugendliteratur im 3. Reich. In: Werner Graf (Hg): Gift im Bücherschrank. Kinder- und Jugendliteratur im Nationalsozialismus. Berlin, Paderborn: Literatur & Erfahrung, 52-66.
- Blair, Jeanette (2011): Nationalsozialismus als Gegenstand bildungshistorischer Forschung – Ein Überblick über Neuanfänge, Kontinuitäten, Brüche und ihre disziplinäre Rezeption. In: Horn, Klaus-Peter; Jörg-W. Link (Hg): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 13-26.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bockwoldt, Gerd (2011): Das Bild des Juden in den Märchen der Brüder Grimm. In: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte, Vol. 63/3, 234-249.
- Brinker, Klaus; Hermann Cölfen, Steffen Pappert (2014): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 8., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. (Grundlagen der Germanistik, Band 29) Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung Grundsatzlerlass 2015. Wien: BMBF.
- Cerny, Thomas (2014): Indoktrination und Erziehung. Eine Analyse der Darstellung der Familie in der Schülerzeitschrift des NSLB „Hilf mit!“. Diplom-Arbeit.: Universität Wien.
- Demuth, Reinhard; Bernd Rolle und Ilka Parchmann (2005): Basiskonzepte – eine Herausforderung an den Chemieunterricht. In: Chemie konkret – Forum für Unterricht und Didaktik, Nr. 2, 55-60.
- Dierkes, Thomas (2013): NS-Schülerzeitschrift „Hilf mit!“: Subtil, gehässig und wirksam. Ein Gespräch mit dem Erziehungswissenschaftler Benjamin Ortmeyer über die NS-Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ In: Die Zeit, Nr. 5.
(<http://www.zeit.de/2013/05/Benjamin-Ortmeyer-NS-Schuelerzeitung-Hilf-mit>, zuletzt gesichtet am 22.2.2017)
- Dithmar, Reinhard (2001): Richtlinien und Realität – Deutschunterricht im Gymnasium nach der „Machtergreifung“. In: Reinhard Dithmar, Wolfgang Schmitz (Hg): Schule und Unterricht im Dritten Reich. Ludwigsfelde: Ludwigsfelder Verlagshaus, 63-80.
- Fischer, Christian (2009): Texte, Gattungen, Textsorten und ihre Verwendung in Lesebüchern. Gotha: Inaugural-Dissertation.

- Flessau, Kurt-Ingo (1977): Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. München: Ehrenwirth.
- Gärtner, Marcus (1994): Stationen der Kleist-Rezeption nach 1933. In: Claudia Albert (Hg): Deutsche Klassiker im Nationalsozialismus. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 77-84.
- Genette, Gerard (1995⁶): Narrative Discourse. An Essay in Method. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Hedtke, Reinhold (2011): Die politische Domäne im sozialwissenschaftlichen Feld. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hg): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. (Schriftenreihe Band 1141) Schwalbach: Wochenschauverlag, 51-68.
- Hegele, Wolfgang (1996): Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland (1850-1990) Historische Darstellung – Systematische Erklärung. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Heinemann, Wolfgang (2000a): Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. In: Kirsten Adamzik (Hg): Textsorten. Reflexionen und Analysen. Tübingen: Stauffenburg, 9-29.
- Heinemann, Wolfgang (2000b): Aspekte der Textsortendifferenzierung. In: Klaus Brinker et al (Hg): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 16.1) Berlin, New York: Walter de Gruyter, 523-546.
- Henkenborg, Peter (2011): Wissen in der politischen Bildung – Positionen der Politikdidaktik. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hg): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. (Schriftenreihe Band 1141) Schwalbach: Wochenschauverlag, 111-132.
- Heusler, Andreas; Friedrich Ranke (Übers.) (1922): Fünf Geschichten von Ächtern und Blutrache. (Thule. Altnordische Dichtung und Prosa. Herausgegeben von Prof. Felix Niedner, Band 8) Jena: Eugen Diederich Verlag.
- Hitler, Adolf (1934): Erziehungsgrundsätze des völkischen Staates (1925/27). In: Berthold Michael, Heinz-Hermann Schepp (Hg) (1993): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. Und 20 Jahrhundert. (Quellensammlung zur Kulturgeschichte, Band 22) Göttingen, Zürich: Muster-Schmidt Verlag, 294-300.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2009): „Die Deutsche Schule“ im Nationalsozialismus. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 10. Beiheft.) Münster et al: Waxmann.
- Hoffmann, Arndt (2012): Kontingenzerfahrung und Kontingenzbewusstsein aus historischer Perspektive. In: Karin Toens, Ulrich Willems (Hg): Politik und Kontingenz. Wiesbaden: Springer VS, 49-64.
- Hopster, Norbert (2012): Nationalsozialistische Literatur und nationalsozialistisches Schrifttum für die Jugend vor 1933. In: ders. (Hg): Die Kinder- und Jugendliteratur in der Zeit der Weimarer Republik. Frankfurt am Main: Peter Lang, 649-681.
- Horn, Klaus-Peter; Jörg-W. Link (Hg) (2011): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Jaroslawski, Renate; Rüdiger Steinlein (1976): Die „politische Jugendschrift“. Zur Theorie und Praxis faschistischer deutscher Jugendliteratur. In: Horst Denkler, Karl Prümm (Hg): Die deutsche Literatur im Dritten Reich. Themen-Traditionen-Wirkungen. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 305-329.
- Josting, Petra (1995): Der Jugendschrifttums-Kampf des Nationalsozialistischen Lehrerbundes. (Germanistische Texte und Studien Band 50) Hildesheim, Zürich, New York: Olms-Weidmann.
- Kaminski, Winfred (1982): Hilf mit. In: Hannelore Daubert et al (Hg): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Ergänzungs- und Registerband. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 279-281.
- Keim, Wolfgang (1997): Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Band II: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Keim, Wolfgang (1995): Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Band I: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kemnitz, Heidemarie; Frank Tosch (2011): Zwischen Indoktrination und Qualifikation – Höhere Schule im Nationalsozialismus. In: Klaus-Peter Horn, Jörg-W. Link (Hg): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 109-134.
- Ketelsen, Uwe-K. (1992): Literatur und Drittes Reich. Schernfeld: SH-Verlag.
- Klausnitzer, Ralf (1999): Blaue Blume unterm Hakenkreuz. Die Rezeption der deutschen literarischen Romantik im Dritten Reich. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Krammer, Reinhard (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Krammer et al (Hg): Kompetenzorientierte Politische Bildung. (Informationen zur Politischen Bildung Nr. 29) Wien: Studien-Verlag, 5-14.
- Krammer, Stefan; Sabine Zelger (Hg) (2015): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Krammer, Stefan (2015): Literatur als politische Akteurin. Anregungen für eine Politische Bildung im Literaturunterricht. In: Stefan Krammer, Sabine Zelger (Hg): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 197-217.
- Kruse, Norbert (2004): Kann Ideologiekritik heute noch didaktische Orientierung im Deutschunterricht bieten? In: Bodo Lecke (Hg): Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Band 54) Frankfurt am Main: Peter Land Europäischer Verlag der Wissenschaften, 101-120.
- Lämmert, Eberhard (1955): Bauformen des Erzählens. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Lamping, Dieter (Hg) (2009): Handbuch der literarischen Gattungen. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Lässig, Simone (2012): Repräsentationen des „Gegenwärtigen“ im deutschen Schulbuch. In: bpb (Hg): Zeitgeschichtsschreibung (Aus Politik und Zeitgeschichte, 62. Jahrgang, Vol. 1-3), 46-54.
- Lauf-Immesberger, Karin (1987): Literatur, Schule und Nationalsozialismus. (Saarbrücker Beiträge zur Literaturwissenschaft, Band 16) St. Ingbert: Werner J. Röhrig Verlag.

- Lotman, Jurij (1977): The structure of the artistic text. Ann Arbor: University of Michigan.
- Martínez, Matías; Michael Scheffel (2012⁹): Einführung in die Erzähltheorie. 9., erweiterte und aktualisierte Auflage. München: C.H. Beck.
- Massing, Peter (2008): Basiskonzepte für die politische Bildung. Ein Diskussionsvorschlag. In: Weißeno, Georg (Hg): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Wiesbaden. Verlag für Sozialwissenschaft, 184-198.
- Mast, Claudia (Hg): ABC des Journalismus. Ein Handbuch. 11. überarbeitete Auflage. Konstan: UVK Verlagsgesellschaft.
- Michael, Berthold; Heinz-Hermann Schepp (Hg) (1993): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. Und 20 Jahrhundert. (Quellensammlung zur Kulturgeschichte, Band 22) Göttingen, Zürich: Muster-Schmidt Verlag.
- Mietzel, Gerd (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 8. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen et al: Hogrefe.
- Münkler, Herfried (1994): Politische Mythen und nationale Identität. Vorüberlegungen zu einer Theorie politischer Mythen. In: Wolfgang Frindte, Harald Pätzolt (Hg): Mythen der Deutschen. Deutsche Befindlichkeiten zwischen Geschichten und Geschichte. (Politische Psychologie, Band 3) Opladen: Leske und Budrich, 21-28.
- Oellers, Norbert (2005): Schiller, Friedrich von. In: Neue Deutsche Biographie, Band 22, 759-763.
(<https://www.deutsche-biographie.de/gnd118607626.html#ndbcontent>)
- Omald, Sabine (2014a): NS-Propaganda im Unterricht deutscher Schulen 1933 – 1943. Die nationalsozialistische Schülerzeitschrift "Hilf mit!" als Unterrichts- und Propagandainstrument. Längsschnittuntersuchungen im Erscheinungszeitraum 1933 - 1943, Herausgabebedingungen, Autorenbiografien und tabellarische Darstellung von Analyseergebnissen. Teilbd. 1. Berlin, Münster: LIT.
- Omald, Sabine (2014b): NS-Propaganda im Unterricht deutscher Schulen 1933 – 1943. Die nationalsozialistische Schülerzeitschrift "Hilf mit!" als Unterrichts- und Propagandainstrument. Längsschnittuntersuchungen im Erscheinungszeitraum 1933 - 1943, Herausgabebedingungen, Autorenbiografien und tabellarische Darstellung von Analyseergebnissen. Teilbd. 2. Berlin, Münster: LIT.
- Ortmeyer, Benjamin (2013a): Indoktrination. Rassismus und Antisemitismus in der Nazi-Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ (1933-1944). Analyse und Dokumente. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ortmeyer, Benjamin (Hg) (2013b): „Hilf mit“. Die Schülerzeitschrift des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB). Dokumentation. 1. Band (Jahrgang 1933/34).
- Ortmeyer, Benjamin (1996): Schulzeit unterm Hitlerbild. Analyse, Berichte, Dokumente. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Ottweiler, Ottwilm (1979): Die Volksschule im Nationalsozialismus. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Petrik, Andreas (2011): Das Politische als soziokulturelles Phänomen. Zur Notwendigkeit einer wertebezogenen, soziologischen und lernpsychologischen Modellierung politischer Basiskonzepte am Beispiel „politische Grundorientierungen“. In:

- Autorengruppe Fachdidaktik (Hg): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. (Schriftenreihe Band 1141) Schwalbach: Wochenschauverlag, 69-93.
- Propp, Vladimir (2009²⁰): Morphology of the Folktale. (American Folklore Society Bibliographical and Special Series, Vol. 9/Revised Edition/1968) Austin: University of Texas Press.
- Reichs- und Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (1938): Erziehung und Unterricht in der höheren Schule. Berlin: Weidmannsche Verlagsbuchhandlung.
- Reinhardt, Alexandra (1992): Zur Konzeption des Deutschunterrichts im Nationalsozialismus. In: Werner Graf (Hg): Gift im Bücherschrank. Kinder- und Jugendliteratur im Nationalsozialismus. Berlin, Paderborn: Literatur & Erfahrung, 118-121.
- Rittelmeyer, Christian; Michael Parmentier (2006): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sander, Wolfgang (2009a): Macht als Basiskonzept politischer Bildung. In: Forum Politische Bildung (Hg): Herrschaft und Macht. (Informationen zur Politischen Bildung Band 31) Innsbruck et al: Studienverlag, 5-12.
- Sander, Wolfgang (2009b): Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung. In: Forum Politische Bildung (Hg): Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen. (Informationen zur Politischen Bildung Band 30) Innsbruck et al: Studienverlag, 57-60.
- Sander, Wolfgang (2007²): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. (Reihe Politik und Bildung, Band 56) Schwalbach: Wochenschauverlag.
- Sarkowicz, Hans; Alf Mentzer (2000): Literatur in Nazi-Deutschland. Ein biografisches Lexikon. Hamburg, Wien: Europa Verlag.
- Schaal, Gary S.; Felix Heidenreich (2013): Politik der Gefühle. Zur Rolle von Emotionen in der Demokratie. In: bpb (Hg): Emotionen und Politik. (Aus Politik und Zeitgeschichte, 63. Jahrgang, Vol. 32-33), 3-11.
- Schäfers, Bernhard (2013): Einführung in die Soziologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmitz, Wolfgang (2001): Der Alltag des gymnasialen Deutschunterrichts im Dritten Reich – Eine empirische Auswertung der Aufsatzthemen in den Jahresberichten der höheren Lehranstalten Preußens. In: Reinhard Dithmar, Wolfgang Schmitz (Hg): Schule und Unterricht im Dritten Reich. Ludwigsfelde: Ludwigsfelder Verlagshaus, 81-103.
- Schrüttke, Tatjana (1997): Die Jugendpresse des Nationalsozialismus. (Medien in Geschichte und Gegenwart, Band 9) Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.
- Straßner, Erich (2000): Journalistische Texte. (Grundlagen der Medienkommunikation, Band 10) Tübingen: Niemeyer.
- Streim, Gregor (2015): Deutschsprachige Literatur 1933-1945. Eine Einführung. (Grundlagen der Germanistik, Band 60) Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1985): Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte. Band 28) Köln, Wien: Böhlau Verlag.

- Van Iinhtout, Ine (2012): Das Buch in der nationalsozialistischen Propagandapolitik. (Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur. Band 131) Berlin, Boston: De Gruyter.
- Weinert, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hg): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz, 17-31.
- Weißeno, Georg; Joachim Detjen, Ingo Juchler, Peter Massing, Dagmar Richter (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. (Reihe Politik und Bildung – Band 56) Schwalbach: Wochenschauverlag.
- Wilcke, Gudrun (2005): Die Kinder- und Jugendliteratur des Nationalsozialismus als Instrument ideologischer Beeinflussung. Liedertexte – Erzählungen und Romane – Schulbücher – Zeitschriften – Bühnenwerke. (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie-Geschichte-Didaktik, Band 40) Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wintersteiner, Werner (2015): Imagination, Gesellschaft, Bildung. Politik der Literatur, politische Literaturdidaktik. In: Stefan Krammer, Sabine Zelger (Hg): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 43-65.
- Woesler, Winfried (2009): Ballade. In: Dieter Lamping (Hg): Handbuch der literarischen Gattungen. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 37-45.
- Zelger, Sabine (2015): Didak-tick. Zu bedeutsamen Interferenzen von Politik- und Literaturvermittlung. In: Stefan Krammer, Sabine Zelger (Hg): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 21-41.
- Zimmermann, Harro (1982): Der deutsche Faschismus in seiner Lyrik. Mit Materialien. (Editionen für den Literaturunterricht) Stuttgart: Ernst Klett.

Anhang

Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die nationalsozialistische Schülerzeitschrift „Hilf mit!“, als geeigneten Lerngegenstand für die Vermittlung von politischer Bildung im Literaturunterricht vorzustellen. Dabei wird argumentiert, dass sich die Inhalte von ausgewählten Artikeln dazu eignen, einen Beitrag zur politischen Bildung zu leisten.

Die Arbeit widmet sich dazu dem Verhältnis von Literatur und Politik in der Schülerzeitschrift „Hilf mit!“. Dabei wird zunächst der doppelte Bezug zu Literatur bearbeitet, der sich einerseits aus der literarischen Konzeption der Schülerzeitschrift, andererseits aus dem Rückgriff der Schülerzeitschrift auf „wertvolle“ Literatur ergibt. Dazu greift die Arbeit auf die Klassifizierung von Texten nach Fischer (2009) und den Lektürekanon von Lauf-Immesberger (1987) zurück.

In einem nächsten Schritt wird gefragt, welche Tendenzen sich aus der Untersuchung der „wertvollen“ Literatur in der Schülerzeitschrift ergeben. Aus diesen fünf Tendenzen wird jeweils ein Beitrag ausgewählt. Sowohl die sozialwissenschaftlichen Basiskonzepte der Autorengruppe Fachdidaktik (2011) als auch die Erzähltheorie von Matías Martínez und Michael Scheffel (2012) werden in einem letzten Schritt herangezogen, um die Inhalte der ausgewählten Beiträge auf ihre Eignung als Lerngegenstand für die politische Bildung zu überprüfen.

Die Analyse der Beiträge wird zeigen, dass mit Hilfe der Basiskonzepte die Inhalte „auf ganz grundsätzliche Fragen und Probleme des Politischen“ (Sander 2009b, 60) zurückgeführt werden können. Zudem können mit Hilfe der Basiskonzepte Korrelationen zwischen den Basiskonzepten und Teilkonzepten zugänglich gemacht werden.