

Kristin Straube-Heinze, Carsten Heinze

MEDIALISIERUNG DER KINDHEIT IM NATIONAL- SOZIALISMUS

Topoi der Zugehörigkeit
zur ›Volksgemeinschaft‹

[transcript] Pädagogik

Kristin Straube-Heinze, Carsten Heinze
Medialisierung der Kindheit im Nationalsozialismus

Pädagogik

Editorial

Bildung und Erziehung sind – trotz wechselnder Problemlagen – ein konstantes Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die Erziehungswissenschaft erweist sich in dieser Situation zugleich als Adressat, Stimulanz und Sensorium verschiedenster Debatten, die ins Zentrum sozialwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Fragen zielen. Die Reihe Pädagogik stellt einen editorischen Ort zur Verfügung, an dem innovative Perspektiven auf aktuelle Fragen zu Bildung und Erziehung verhandelt werden.

Kristin Straube-Heinze (Dr. phil.) forschte an der Universität Augsburg und der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd zu den Bereichen Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft, Erziehungs- und Bildungstheorie sowie Pädagogische Anthropologie.

Carsten Heinze (Prof. Dr. phil.) ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Dresden. Seine Forschungsschwerpunkte sind Theorie und Geschichte von Erziehung und Bildung, Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft, Historische Kindheitsforschung, Bildungsmedienforschung sowie Gewalt und Verletzlichkeit.

Kristin Straube-Heinze, Carsten Heinze

Medialisierung der Kindheit im Nationalsozialismus

Topoi der Zugehörigkeit zur ›Volksgemeinschaft‹

[transcript]

Die Open Access Publikation wurde vom Open Access Publikationsfonds der Sächsischen Landesbibliothek-Staats- und Universitätsbibliothek Dresden und von der Technischen Universität Dresden finanziert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0 Lizenz (BY-NC). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium ausschliesslich für nicht-kommerzielle Zwecke. (Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>)

Um Genehmigungen für die Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-publishing.com

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2025 © Kristin Straube-Heinze, Carsten Heinze

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Maria Arndt

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

<https://doi.org/10.14361/9783839475522>

Print-ISBN: 978-3-8376-7552-8 | PDF-ISBN: 978-3-8394-7552-2

Buchreihen-ISSN: 2703-1047 | Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Danksagung	7
------------------	---

1. Medialität und Subjektivierung im ›Dispositiv Lesenlernen‹

<i>Carsten Heinze/Kristin Straube-Heinze</i>	9
1.1 Dispositivanalyse und das Konzept der »Grammar of Schooling«	9
1.2 Performativität und Medialität der Fibel	18
1.3 Forschungsdesign zur diskursanalytischen Rekonstruktion von Wissensordnungen	24
1.3.1 Wissenserwerb und Gemeinschaftserziehung	24
1.3.2 Diskursanalytische Wissensforschung	28
1.3.3 Kodesystem und rekonstruktive Interpretation	34
1.4 Kategorisierung der Wissens Elemente	40
Literatur- und Quellenverzeichnis	64
Unveröffentlichte Quellen	64
Veröffentlichte Quellen und weiterführende Literatur	64

2. Topoi der Zugehörigkeit zur ›Volksgemeinschaft‹ in der Wissensordnung der NS-Fibeln

<i>Kristin Straube-Heinze</i>	79
2.1 Der Kindheitsmythos im Wissensregime der nationalsozialistischen Pädagogik	79
2.1.1 ›Kindorientierung‹ und ›Volksgemeinschaft‹	79
2.1.2 ›Erlebnis‹ und ›Ganzheit‹, Ideologische Ordnungsmuster im ›Gesamtunterricht‹ ..	84
2.1.3 Psychologisch-pädagogische Grenzen der Ideologisierung von Lernprozessen im Anfangsunterricht	93
2.2 Kindheit als Konstrukt selbstbestimmten Handelns in der ›Volksgemeinschaft‹	98
2.2.1 Solidarität der ›Volksgemeinschaft‹	98
2.2.2 Praktiken der Zugehörigkeit zur ›Volksgemeinschaft‹	105
2.2.3 Kinderalltag im Kontext von Krieg und Heldenverehrung	117
2.3 Kindheit in der Familie	124
2.3.1 Familiäre Unterstützung in der ›Volksgemeinschaft‹	124
2.3.2 Einübung des Führer-Gefolgschaftsverhältnisses in der Familie	136
2.3.3 Die Familie im Kontext von Krieg und Heldenverehrung	144

2.4	Kindheit in schulischen und außerschulischen Erziehungsinstitutionen	157
2.4.1	NS-Propaganda und ›Führerprinzip‹	157
2.4.2	Kindheit im Spiegel der NS-Jugendorganisationen	161
2.5	Kindheit im Kontext von Riten und Feiern	166
2.5.1	Ideologisierung traditioneller Feste und Bräuche	166
2.5.2	Nationalsozialistische Feste und Feiern	174
2.6	Präsentation der Welt	189
	Literatur- und Quellenverzeichnis	194
	Unveröffentlichte Quellen	194
	Veröffentlichte Quellen und weiterführende Literatur	195
3.	Unterwerfung in Anerkennungsverhältnissen.	
	Die Medialisierung des ›Führers‹ in den Fibeln	
	<i>Carsten Heinze</i>	205
3.1	Die Elementarisierung der ›Führerbilder‹	205
3.2	Lehr-/Lernsettings im ›Gesamtunterricht‹ des ersten Schuljahrs	225
3.3	Kritik an der Medialisierung Hitlers in den Zulassungsverfahren	233
	Literatur- und Quellenverzeichnis	254
	Unveröffentlichte Quellen	254
	Veröffentlichte Quellen und weiterführende Literatur	255
4.	Soldaten- und Kriegsspiele. Subjektivierungspraktiken der NS-Pädagogik	
	<i>Kristin Straube-Heinze</i>	263
4.1	Anthropologische und entwicklungspsychologische Grundlagen	263
4.1.1	Theoretische Begründung des Spiels als Lernmethode	263
4.1.2	Das Soldaten- und Kriegsspiel im Moratoriumskonzept der NS-Pädagogik	269
4.2	Militarisierte Rollenspiele und Spielzeuge	275
4.2.1	Soldaten- und Formationsspiele	275
4.2.2	Kriegsspiel	289
	Literatur- und Quellenverzeichnis	297
	Anhang: Fibel-Korpus	305
	A Chronologische Ordnung	308
	B Zulassungsverfahren und regionale Verbreitungsgebiete	315

Danksagung

Die Analyse der Wissensordnung in den Fibeln des Nationalsozialismus schließt sich an den 2021 erschienenen Band »Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik« an und basiert auf Daten, die in dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekt »Die pädagogisch-didaktische Transformation der nationalsozialistischen Ideologie in den Fibeln des Nationalsozialismus« erhoben wurden. Für die Drucklegung dieser Arbeit übernahmen die Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek sowie die Technische Universität Dresden dankenswerterweise die Kosten. Die Untersuchung wäre ohne die Unterstützung der folgenden Bibliotheken und Archive nicht möglich gewesen, die sowohl Akten für die Aufarbeitung der Geschichte des Lesenlernens im Nationalsozialismus als auch die zum Teil nur noch vereinzelt existierenden Fibeln bereitstellten: Bayerisches Hauptstaatsarchiv, München; Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Berlin; Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung, Braunschweig; Bundesarchiv Berlin; Deutsche Bibliothek, Leipzig; Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Ostwestfalen-Lippe, Detmold; Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Oldenburg; Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Osnabrück; Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Wolfenbüttel; Staatsarchiv München; Verlagsarchiv Westermann, Braunschweig. Des Weiteren ermöglichten die folgenden Institutionen die Nutzung von Bildmaterial für die vergleichende Analyse einzelner Illustrationen: bpk-Bildagentur/Deutsches Historisches Museum, Berlin; Bildarchiv der Bayerischen Staatsbibliothek, München; Deutsche Fotothek in der Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek, Dresden. Allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sei an dieser Stelle herzlich gedankt. Nicht zuletzt möchten wir Pia Milker und Marlene Hovestadt für die Unterstützung bei der Korrektur der Druckvorlage Dank sagen.

1. Medialität und Subjektivierung im ›Dispositiv Lesenlernen‹

Carsten Heinze/Kristin Straube-Heinze

1.1 Dispositivanalyse und das Konzept der »Grammar of Schooling«

Auf der Basis einer Dispositivanalyse im Anschluss an Michel Foucault wurden in dem Band »Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik«¹ bereits wesentliche Ordnungsmuster des Schriftspracherwerbs im Nationalsozialismus herausgearbeitet und die umfassenden »Macht/Wissen-Beziehungen«² im ›Dispositiv Lesenlernen‹ verdeutlicht.³ Noch weitgehend offen blieb die Frage nach der Konzeptualisierung der nationalsozialistischen Wissensvermittlung, insbesondere die Auswahl, Legitimation, Transformation und Elementarisierung der Unterrichtsgegenstände im Kontext der Volksgemeinschaftsideologie, sowie die Medialisierung der Kindheitsdiskurse in den Erstlesebüchern, die bei der Herstellung der nationalsozialistischen Wissensordnung eine der Schnittstellen zwischen den Diskursen und den pädagogischen Praktiken bilden und durch diskursive Fortschreibungen an der Erzeugung und Reproduktion von Kindheitskonstruktionen beteiligt sind. Aufbauend auf dem ersten Band zur Geschichte des Lesenlernens im Nationalsozialismus wird in dem vorliegenden zweiten Teil der Wissenserwerb im Bedingungsgefüge des ›Dispositivs Lesenlernen‹ ins Zentrum gerückt und damit jenes Wissen, das der Stabilisierung des Dispositivs dient.

Mit Foucault wird unter einem Dispositiv ein ›Netz‹ strategischer ›Kräfteverhältnisse‹ verstanden,⁴ das es erlaubt, Wissen zu selektieren und auf diese Weise ein Wissensregime zu reproduzieren, das die Subjekte mit einer diskursiv begründeten ›Wahrheit‹ konfrontiert⁵ und in den Beziehungsstrukturen der Macht positioniert.⁶

1 Vgl. Straube-Heinze/Heinze, Nationalsozialismus 2021.

2 Foucault, Überwachen 1975/1994, S. 39.

3 Vgl. Heinze/Straube-Heinze, Zugänge 2021.

4 Vgl. Foucault, Dispositive 1978, S. 120, 68.

5 Vgl. ebd., S. 76; vgl. ders., Überwachen 1975/1994, S. 39.

6 Vgl. Foucault, Dispositive 1978, S. 70, 123; vgl. ders., Wille 1976/2014, S. 93.

Ihre ›produktive‹ Wirkung entfalten diese Machtstrukturen, indem mit der Konstitution der Subjekte zugleich deren Handlungsmöglichkeiten so reguliert werden, dass diese eine Stellung im ›Wahrheitsregime‹ des Dispositivs einnehmen können.⁷ Im Lebensvollzug der disponierten und disponierenden Individuen, die sich im ›Erfahren‹ und ›Ausüben‹ von Macht ihres Subjektstatus versichern, gründen darüber hinaus machtproduktive Vernetzungseffekte:⁸ Denn während sich die Individuen als Subjekte verstehen lernen und dabei die Bedingungen ihrer Konstitution immer wieder erneut (re-)produzieren, fungieren sie selbst als verbindende Elemente der Macht. Zugleich sichert das Dispositiv seine Erhaltung mit strategischen Maßnahmen, indem die durch eine »funktionelle Überdeterminierung« hervorgerufenen Gegensätze und Widersprüche zwischen den Elementen durch Reintegrationsleistungen bearbeitet werden.⁹

Bei der Stabilisierung des ›Dispositivs Lesenlernen‹ kommt den institutionalisierten Bildungs- und Erziehungsprozessen eine wesentliche Rolle zu. Diese regulieren im generationalen Verhältnis die Perzeptions- und Aneignungsmodi der Macht/Wissen-Konstellationen und etablieren ein pädagogisiertes System, das auf der pädagogisch-didaktischen Transformation der Wissensordnung und damit verbundenen Kontrollmechanismen beruht. Wissen wird dabei im generationalen Verhältnis so elementarisiert, dass es als bedeutsam wahrgenommen, verstanden und angeeignet werden kann. Jede Lernsituation ist insofern unter dem Aspekt eines subjektivierenden Aufforderungscharakters zu betrachten: Im diskursiv konstituierten Vermittlungsprozess lernen die Kinder, jene Position einzunehmen, von der aus Mitwirkung an der diskursiven Praxis möglich wird und von der sie sich im Rahmen des ›Wahrheitsregimes‹ Anerkennung erhoffen können.¹⁰ Die Subjektivierung der Kinder in den institutionalisierten Bildungs- und Erziehungsprozessen erfolgt damit maßgeblich über die Einführung in Handlungsformen der diskursiven Praxis und des dispositiven Machtgefüges.

In Anlehnung an Foucault lässt sich das Schulsystem als relativ stabiler Strukturzusammenhang beschreiben, der sich durch die wechselseitige Anpassung von »zweckrationalem Handeln«, »Kommunikationsbeziehungen« und »Machtbeziehungen« über lange Zeiträume hinweg entwickelt und ebenso wie andere »Disziplinen« eine spezifische »Form« herausbildet, mit der die Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen in ihrer Produktivität besser kontrolliert und

7 Vgl. Foucault, Archäologie 1969/1981, S. 78, 82, 177, 259; ders., Dispositive 1978, S. 76; ders., Überwachen 1975/1994, S. 250.

8 Foucault, Dispositive 1978, S. 82; vgl. ders., Wille 1976/2014, S. 94; ders., Überwachen 1975/1994, S. 38; Link, Dispositiv 2008, S. 238f.; Butler, Kritik 2002/2014, S. 165f.

9 Vgl. Foucault, Dispositive 1978, S. 121.

10 Vgl. Foucault, Strukturalismus 1983/2005, S. 547; Butler, Kritik 2002/2014, S. 14f.

effizienter gestaltet werden.¹¹ Dieses Streben nach einer immer stärker rationalisierten und ökonomisierten »Abstimmung zwischen den produktiven Tätigkeiten, den Kommunikationsmetzen und den Machtbeziehungen«¹² wird mit »einer verfeinerten und kalkulierten Technologie der Unterwerfung/Subjektivierung« erreicht, um die Individuen nutzbar machen zu können.¹³ Zur Operationalisierung dieses Strukturzusammenhangs, der auch die Vermittlungs- und Aneignungsprozesse des Lesenlernens prägt, eignet sich das auf David Tyack, William Tobin und Larry Cuban zurückgehende und von Marc Depaepe und Frank Simon weiterentwickelte Konzept der »Grammar of Schooling«.¹⁴ Es eröffnet die Möglichkeit, die Ausgestaltung von Schule und Unterricht in ihrer historischen Genese zu rekonstruieren und in dem vielschichtigen Bedingungs-zusammenhang des jeweiligen historisch-soziokulturellen Kontextes zu verorten.¹⁵

Das Forschungskonzept der »Grammar of Schooling« mit den aufeinander bezogenen und sich gegenseitig durchdringenden ›Grammatiken‹ der Pädagogisierung, des Wissenserwerbs und der Verschulung wurde im Anschluss an die Ausdifferenzierung von Depaepe und Simon¹⁶ um das Untersuchungsfeld der Steuerung ergänzt.¹⁷ Durch diese heuristische Unterteilung der ›Schulgrammatik‹ lässt sich die das ›Dispositiv Lesenlernen‹ bestimmende heterogene historische Konstellation erschließen und die relationale Struktur zwischen den Strategien zur Formierung des Subjekts und dessen Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten in den gesellschaftlichen Wissensformationen herausarbeiten. Über die Beschreibung der organisationalen Grundstruktur hinaus wird die Stärke des Konzepts der »Grammar of Schooling« nicht allein in dem Aufweis einer vergleichsweise stabilen ›Standardgrammatik‹ gesehen, sondern vor allem in der konzeptuell angelegten Forschungsperspektive, unterrichtliches Handeln im Wirkungszusammenhang der strategischen Macht/Wissen-Konstellationen zu erfassen und die Reorgani-

11 Foucault, *Subjekt 1982/2017*, S. 253f.; vgl. ders., *Ordnung 1972/1997*, S. 30.

12 Foucault, *Subjekt 1982/2017*, S. 254.

13 Foucault, *Überwachen 1975/1994*, S. 283.

14 Vgl. Tyack/Tobin, ›Grammar‹ 1994; Tyack/Cuban, *Tinkering 1995/2001*, S. 85–88, 107–109; Depaepe/Simon, *Schulbücher 2003*.

15 Vgl. Heinze, *Textbook 2010*; Heinze, *Innovationsforschung 2011*, S. 17–23; Heinze/Straube-Heinze, *Zugänge 2021*, S. 32–37.

16 Vgl. Depaepe/Simon, *Schulbücher 2003*.

17 Vgl. Tröhler/Oelkers, *Lehrmittelforschung 2005*, S. 101; Heinze, *Textbook 2010*, S. 127; Heinze, *Innovationsforschung 2011*, S. 21f. Vgl. zur Auseinandersetzung mit dem Konzept der »Grammar of Schooling« ferner Depaepe, *Educationalisation 1998/2012*, S. 136ff.; Depaepe, *Paradoxes 2008/2012*, S. 156–159; Depaepe et al., *Pedagogization 2008/2012*, S. 182–185; Tröhler, *Stability 2008*.

sation des Strukturzusammenhangs sowie ggf. deren Scheitern im Kontext der Pädagogisierung von Wissensordnungen nachzuzeichnen.¹⁸

Vor diesem Hintergrund wird die ›*Grammatik des Wissenserwerbs*‹ in ihren epistemologischen Konstellationen in den Blick genommen und damit jenes Wissensregime, das sich unter der übergreifenden Zielperspektive der ›Volksgemeinschaft‹ im ›Dispositiv Lesenlernen‹ formieren konnte. Der Fokus der Untersuchung richtet sich also auf die Auswahl, Approbation und didaktische Reduktion der in den Erstlesebüchern versammelten Inhalte als Ausdruck der in gesellschaftlichen Wissensformationen verorteten Diskurse, die als zu beschreibende ›Praktiken‹ »einer Substanz, eines Trägers, eines Orts und eines Datums« bedürfen, in einem regelhaften Zusammenhang stehen und einem bestimmten Gegenstandsbereich zuzuordnen sind.¹⁹ Für die Organisation des Lesenlernens entwickelte die nationalsozialistische Pädagogik ein breites Arsenal an pädagogischen Wissensformen und methodischen Praktiken, die ein Regelsystem zur Vermittlung des Wissens darstellen, auf dessen Grundlage die »Übereinstimmung« im ›Wahrheitsregime‹ angebahnt werden sollte.²⁰ Ausgehend von der stellvertretenden Deutung der gesellschaftlichen Entwicklung durch die ältere Generation erfolgte die Auswahl, Legitimation und eine pädagogisch-didaktische Transformation des zu vermittelnden Wissens. Die Prinzipien für die pädagogische Segmentierung der nationalsozialistischen Wissensordnung fußen auf diversen Vorstellungen über die Verwirklichung der rassenbiologisch begründeten Zugehörigkeitsordnung und die Art und Weise, wie diese den Kindern gezeigt werden soll.²¹ Gleichzeitig fanden im Vermittlungs- und Aneignungsprozess sowohl im Rahmen der didaktischen Reduktion des Diskurses als auch bei der Aneignung von Wissen Restrukturierungen statt.

Die in diesem Band fokussierte ›*Grammatik des Wissenserwerbs*‹ korrespondiert mit den im Teil eins »Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik« bereits ausgearbeiteten ›Grammatiken‹ der Pädagogisierung, der Verschulung und der Steuerung.²² In der ›*Grammatik der Pädagogisierung*‹ ging es um die Frage nach den Rechtfertigungsgründen für die nationalsozialistische Erziehung, mithin um die Legitimationsmuster pädagogischen Handelns.²³ Die Grundlage hierfür bildeten Ordnungsmuster der generationalen Differenz, die in Form von Lebensalterskonzepten für das einzelne Individuum

18 Vgl. Depaepe/Smeyers, *Educationalization 2008/2012*, S. 173f.; Fend, *Schule 2008*, S. 351ff.; Caruso, *Technologiewandel 2010*, S. 648f., 661; Dussel, *Assembling 2013*, S. 178; Hofstetter/Schneuwly, *Schulform 2018*, S. 162ff.

19 Foucault, *Archäologie 1969/1981*, S. 147; vgl. ebd., S. 74, 170.

20 Foucault, *Ordnung 1972/1997*, S. 29; vgl. ders., *Wahrheit 1974/2014*, S. 757.

21 Vgl. Mollenhauer, *Zusammenhänge 1983/2003*, S. 68.

22 Vgl. Straube-Heinze/Heinze, *Nationalsozialismus 2021*.

23 Vgl. Depaepe/Smeyers, *Educationalization 2008/2012*, S. 173. Vgl. zum Konzept der Pädagogisierung unter historiographischer Perspektive u.a. Herrmann, *Pädagogisierung 1986*;

eine handlungsleitende Relevanz erhalten sollten. Im Zuge des »generationalen Ordners«²⁴ wurde anhand einer kategorialen Zuordnung im Gefüge der Generationen eine Positionierung der Kinder angestrebt, die mit Rollenzuschreibungen bei der Reproduktion von Formen der Vergemeinschaftung verbunden war. Hierbei kommt der Erziehung, die durch (pädagogische) Moratorien organisiert wird, eine zentrale gesellschaftliche Funktion zu.²⁵ Zunächst freigestellt von der Mitwirkung in der ›Volksgemeinschaft‹, werden die Kinder gemäß eines festgelegten Bedürfnisprofils auf ihre künftigen gesellschaftlichen Aufgaben vorbereitet, schrittweise zur Überschreitung der Grenzen des Moratoriums aufgefordert und so in die Handlungszusammenhänge der nationalsozialistischen Zugehörigkeitsordnung eingeführt.

Pädagogische Moratorien regulieren die ›Kommunikationsbeziehungen‹ im generationalen Verhältnis durch die Konstruktion sozialer Ordnungsmuster, die auf entsprechenden Lebensalterskonzepten beruhen, insbesondere auf Mustern des Kind-, Jugendlich- und Erwachsenseins und deren Differenzierung. Sie organisieren die Pädagogisierung der Wissensordnung und die intergenerationale Verteilung der Diskurse, konstituieren soziale Räume, in denen die Vermittlungs- und Aneignungsprozesse ausgestaltet werden können, stellen durch strukturierte Lehr-/Lernsettings die Reproduktion des Wissensregimes sicher und sind durch die Unterweisung der Kinder am Aufbau von ›Machtbeziehungen‹ sowie an der Sicherung ihrer Geltung unter Einsatz von Strategien der Disziplinierung und Normalisierung beteiligt. Nicht zuletzt bringen pädagogische Moratorien ein »Beobachtungswissen« über Kinder hervor,²⁶ das die Wirksamkeit der Institutionalisierungsformen generationaler Verhältnisse gewährleistet, und erhalten gleichzeitig ihre Legitimation dadurch, dass die konzeptuell geschaffenen Organisations- und Handlungsformen zur Rechtfertigung der vorausgesetzten generationalen Ordnung beitragen. Durch die Unterscheidung von Lebensalterskonzepten²⁷ provozieren pädagogische Moratorien indes ebenso das Infragestellen diskursiv konstituierter generationaler Grenzen und rufen Gegenbewegungen der Kinder hervor, die sich in eigenkulturellen Praktiken der pädagogisierten Bemächtigung durch die Erwachsenen zu entziehen versuchen.²⁸

Depaepe, *Educationalisation 1998/2012*; Depaepe et al., *Pedagogization 2008/2012*; Tröhler, *Educationalization 2017*.

24 Vgl. Alanen, *Order 2009*; dies., *Kindheit 2005*, S. 79f.; Kelle, *Kinder 2005*; Bühler-Niederberger, *Lebensphase 2020*, S. 217, 230–237.

25 Vgl. zum Forschungskonzept des pädagogischen Moratoriums: Zinnecker, *Kindheit 2000*; Andresen, *Kind 2001*; dies., *Kindheit 2018*, S. 370–374; Honig, *Lebensphase 2008*, S. 33–36; Heinze, *Innovationsforschung 2011*, S. 19.

26 Foucault, *Wahrheit 1974/2014*, S. 764.

27 Vgl. Honig, *Kind 2009*, S. 44ff.

28 Vgl. Honig, *Geschichte 2002*, S. 319.

Die »institutionelle Verfasstheit«²⁹ des kindlichen Alltags bildete den Kern der ›*Grammatik der Verschulung*‹. Mit der Vergesellschaftung der Kinder im Schulsystem konnte das nationalsozialistische Regime durch die Reproduktion sozialer Ordnungsmuster auf die Subjektivierung der künftigen Erwachsenen einwirken.³⁰ Dies erfolgte über die Konzeptualisierung pädagogischer Moratorien für das ›deutsche‹ Kind und die Ausdifferenzierung rassenanthropologisch begründeter Lebensalterskonzepte. Die Strukturierung der Schullaufbahn orientierte sich grundsätzlich an einem rassistischen Konzept von Bildungsfähigkeit und formierte ein »Lebenslaufregime«,³¹ das an die Erfüllung gesellschaftlicher Leistungserwartungen für die ›Volkwerdung‹ gebunden war. Im Kontext der Pädagogisierung des generationalen Verhältnisses wurden die Kinder mit Bezug auf ein ihnen eigenes Bildungs- und Leistungspotenzial in ihrer Individualität angesprochen, wobei die in der institutionellen Vereinnahmung konstituierte Zugehörigkeit den Handlungsrahmen für die Subjektivierung der Kinder festlegte.³² Die institutionell ausgeformte Trennung von Lern- und Lebenswelt und die damit verbundene pädagogisierte Ordnung sozialer Räume bezog sich dabei nicht nur auf das schulische Lernen, sondern schloss ebenso die Gemeinschaftserziehung in den nationalsozialistischen Jugendorganisationen ein. Im ›Schonraum‹ der pädagogischen Institutionen wurde das Kind in eine »fiktive Beziehung«³³ gedrängt, in der die Lehrkräfte stellvertretend in der asymmetrischen Grundstruktur der pädagogischen Beziehung jene Position einnehmen, auf die das Kind angewiesen ist, um als Subjekt innerhalb der sozialen Ordnung als zugehörig anerkannt zu werden. Lernen in pädagogischen Institutionen wurde somit als Verpflichtung auf die Zukunft der ›Volksgemeinschaft‹ erfahren.

Mit der ›*Grammatik der Steuerung*‹ wurden schließlich die bildungspolitischen und administrativen Maßnahmen und Verfahren zur Regulierung des Schulsystems fokussiert, insbesondere die Ausgestaltung der Rahmenbedingungen zur Organisation der Lehr-/Lernprozesse im Unterricht im Spannungsfeld von politischer Handlungsmacht, Verwaltungshandeln im Instanzenzug der Kultusadministration und unterrichtspraktischer Verwirklichung in den Einzelschulen vor Ort. Über die Steuerung des Bildungssystems sicherte der NS-Staat seinen Einfluss auf die Ausbildung der künftigen Mitglieder der ›Volksgemeinschaft‹ und damit zugleich die Reproduktion und Transformation der sozialen Ordnung. Mit der Strukturierung und Institutionalisierung von Bildungslaufbahnen konnte so ein »Vergleichssystem« etabliert werden, das eine »Formalisierung« des Individuellen innerhalb von

29 Herrmann, Pädagogisierung 1986, S. 665.

30 Vgl. Bublitz, Diskurs 2003, S. 85.

31 Zinnecker, Jugend 2003, S. 51.

32 Vgl. Foucault, Wahrheit 1974/2014, S. 757.

33 Foucault, Überwachen 1975/1994, S. 260.

Machtbeziehungen« ermöglicht und auf der Grundlage der ›Beschreibung‹ und ›Analyse‹ des Individuums die Gruppierung von Menschen und deren »Verteilung in einer ›Bevölkerung‹ erlaubt.«³⁴ Als wesentliches Element der Regulierung der Volksschulunterstufe diente neben der ideologischen Ausrichtung des Lehrpersonals, der Lehrpläne und der Schulbücher die Begrenzung des Zugangs zum Bildungssystem gemäß der rassistisch bestimmten Exklusionsmechanismen. Zu betrachten waren hier vor allem die Mittel und Methoden der staatlichen Steuerung des Lesenlernens durch das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, die regionale Umsetzung durch die Unterrichtsverwaltungen der Länder sowie die Einflussnahmen von Parteidienststellen der NSDAP und der Initiativen der Gliederungen und der angeschlossenen Verbände der NSDAP.

Die Steuerungsimpulse sind allerdings nicht als äußere auf die ›Schulgrammatik‹ einwirkende Einflussnahmen zu interpretieren, sondern als reaktives, zwischen den verschiedenen Ebenen des Schulsystems wechselseitig aufeinander bezogenes machtvoll handelndes von Akteurinnen und Akteuren. Die Reaktionen auf bildungspolitische Initiativen sind auf den einzelnen Handlungsebenen durch Prozesse der »Rekontextualisierung« gekennzeichnet, wodurch sich im Steuerungsgeschehen ein komplexer Wirkungs- und Kommunikationszusammenhang ergibt.³⁵ In der Auseinandersetzung mit dem Erfordernis, regulierende Vorgaben und Verfahren umzusetzen, deuten und transformieren die beteiligten Personen die entsprechenden Regulative mit Bezug auf die jeweiligen situativen Notwendigkeiten vor dem Hintergrund ihres Steuerungswissens, ihrer Erfahrungen, Überzeugungen und Ressourcen.³⁶ Dabei werden Folgenabschätzungen für die Handlungspraxis der eigenen, aber auch der anderen Steuerungsebenen vorgenommen.³⁷ ›Rekontextualisierungen‹ auf den untergeordneten Ebenen sind damit nicht nur als Anpassung an hierarchisch vorgegebene politische Steuerungserwartungen aufzufassen, sondern gleichfalls hinsichtlich der Bestrebungen zu betrachten, an tradierten professionellen Routinen festhalten oder Reformvorhaben in bewährte Praktiken integrieren zu können.³⁸ Dementsprechend wurden jenseits des nie ausgeschlossenen staatlichen Durchgriffshandelns die Auseinandersetzungen der übergeordneten Ebene mit regionalen Abweichungsbewegungen und Widerständen gleichfalls unter der Fragestellung untersucht, wie »zentralstaatliche Vorgaben [... an] pragmatische und praxisrelevante Verfahren zugunsten zentralstaatlicher ›Performance‹« angepasst

34 Ebd., S. 245.

35 Fend, Schule 2008, S. 27; ders., Theorie 2008, S. 181. Vgl. zur historiografischen Einordnung des Steuerungshandelns in der preußisch-deutschen Bildungsgeschichte Herrmann, Steuerung 2009.

36 Vgl. Fend, Theorie 2008, S. 181; ders., Schule 2008, S. 27.

37 Vgl. Fend, Theorie 2008, S. 166f., 181; Cuban, Grammar 2020, S. 666.

38 Vgl. Magnus, Rekontextualisierung 2019, S. 115.

werden konnten.³⁹ Für die Rekonstruktion der Steuerungspraxis war es deshalb erforderlich, die Abstimmungsverfahren hinter den amtlichen Vorgaben mit ihren konkurrierenden Perspektiven, Widersprüchen und Konfliktagen zu erfassen.⁴⁰

Der Dispositivanalyse wurden verschiedene Quellen zugrunde gelegt.⁴¹ Ein maßgebliches Element der »Grammar of Schooling« stellen die im Untersuchungszeitraum zugelassenen Erstlesebücher dar, die aufgrund einer prozess- und kontextbezogenen Korpusbildung anhand von Kriterien ausgewählt wurden, welche sich aus dem Untersuchungsgegenstand selbst sowie den im Forschungsprozess herausgearbeiteten diskursiven Zusammenhängen ergeben, um so die Repräsentativität sicherzustellen. Der Fibelmarkt war in der Zeit zwischen 1933 und 1944 starken Veränderungen unterworfen, auch haben sich vergleichsweise viele Verlage an der Produktion der Erstlesebücher beteiligt. Die wechselnden Anforderungen an die Fibeln zogen mehrere Umarbeitungszyklen, Neuauflagen und damit verbundene Übergangsregelungen nach sich, sodass der Bestand zugelassener Erstlesebücher einem kontinuierlichen Transformationsprozess unterworfen wurde. Zugleich führte der Umstand, dass die Kultusadministration auf den Ebenen des Reichs und der Länder zunächst an dem Prinzip der regionalen Bindung der Fibeln festhielt, zu einer Vielzahl an Erstlesebüchern.⁴²

Um die historische Entwicklung der Fibel-Produktion im Korpus abbilden und zugleich die Stellung der einzelnen Fibeln im historischen Prozess verdeutlichen zu können, erwies es sich als zielführend, den Untersuchungszeitraum in vier Phasen einzuteilen, um durch die Bildung von entsprechenden Teilkorpora auf der Grundlage von Quer- und Längsschnitten Transformationsprozesse erfassen zu können. In der ersten Phase 1933 bis 1935 wurde der Fibelmarkt neu strukturiert, bevor anschließend bis 1938 eine Revision dieser Neuordnung mit der Einführung planwirtschaftlicher Verfahren stattfand. Die Phase 1939–1941 ist durch das Bemühen der Verlage gekennzeichnet, eine Konsolidierung des Absatzmarktes zu erreichen, was angesichts des Kriegsbeginns, der Zuspitzung der Konflikte zwischen dem Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum sowie politischer Eingriffe in den Schulbuchmarkt bis hin zum »Normalschifterlass« Hitlers 1941 nicht gelang. 1942 mussten die Fibeln nochmals revidiert werden, zugleich verdichteten sich jedoch 1944 die Bestrebungen zur Einführung einer reichseinheitlichen Fibel.

39 Herrmann, *Steuerung* 2009, S. 63.

40 Vgl. ebd., S. 62f.; Heinze, *Schulbuch* 2011.

41 Die Darstellung zur Korpusbildung folgt Heinze/Straube-Heinze, *Zugänge* 2021, S. 37–42.

42 Vgl. Heinze, *Kinder* 2011, S. 138f.; Teistler, *Fibel-Findbuch* 2003.

Die Korpusbildung basiert auf folgenden Kriterien:

- Mindestens eine Fibel des jeweiligen Fibelwerks musste durch die Unterrichtsverwaltungen der Länder oder durch das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zugelassen worden sein. Die Rekonstruktion der Zulassungsverfahren erfolgte auf der Grundlage von Recherchen in verschiedenen Archiven, ergänzt durch die Angaben im Fibel-Findbuch von Gisela Teistler.⁴³
- Durch die Erfassung der Approbationsverfahren sollte die Abbildung der Regionen des ›Deutschen Reiches‹ im Korpus weitgehend sichergestellt werden.
- Für die quantitative Repräsentation der Verlage im Korpus wurde eine Entsprechung zu dem Anteil des jeweiligen Verlags an der Gesamtproduktion der Fibeln angestrebt.⁴⁴
- Die Fibel-Gesamtproduktion pro Erscheinungsjahr sollte verglichen mit der Anzahl der Fibeln des jeweiligen Jahres im Untersuchungskorpus in einem ausgewogenen Verhältnis stehen.⁴⁵

43 Vgl. Teistler, Fibel-Findbuch 2003 sowie die folgenden Listen zugelassener Fibeln: Verzeichnis der neu eingeführten Fibeln 1936 (Verzeichnis 1936); Liste »brauchbarer Fibeln«, BArch R 4901/12661, Bl. 504–507 sowie NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 136–137, im Zusammenhang mit dem Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, E II a 1602 v. 26. Juli 1938, Beschaffung von Fibern, Deutsche Wissenschaft 1938, S. 348; Verzeichnis der für den Gebrauch an Volksschulen zugelassenen Lehrbücher, Reichsstelle für Schulwesen, Juni 1941, BArch R 4901/3232, Bl. 16–23; Fibel in Normalschrift 1943, WUA 3/30-2, o.P. Vgl. zur Rekonstruktion der Zulassungsverfahren und des Fibelmarkts Heinze, Steuerung 2021.

44 Die Datengrundlage für die Gesamtproduktion der Verlage bildet das Fibel-Findbuch von Teistler (2003). Dabei handelt es sich nicht um eine abschließende Erfassung aller erschienenen Fibeln. Teistler geht davon aus, dass ca. 10 Prozent des Fibel-Bestandes nicht ermittelt werden konnten. Einschränkend ist auch anzumerken, dass einzelne Angaben nicht korrekt sind, da diese Sekundärquellen entstammen. Dennoch spiegelt das Fibel-Findbuch den Fibelmarkt vergleichsweise gut wider. Da von den insgesamt produzierten Fibern nicht alle zugelassen bzw. eingeführt worden sind, ist eine verhältnismäßige Entsprechung zwischen der Gesamtproduktion eines Verlages und der Anzahl ausgewählter Erstlesebücher im Untersuchungskorpus nicht immer möglich. Zugleich erlaubte die Rekonstruktion der Approbationsverfahren die Berücksichtigung der meisten Regionen des ›Deutschen Reichs‹, wodurch auch kleinere Verlage abgebildet werden. Hinzuweisen ist ferner darauf, dass die Anzahl der in etwa veröffentlichten Fibern nicht mit den Marktanteilen der Verlage gleichzusetzen ist. Hierfür wäre eine Erhebung der jeweiligen Auflagenhöhe und der tatsächlich in Umlauf gekommenen Fibern erforderlich. Diese Daten sind allerdings nur sehr lückenhaft überliefert.

45 Für die Fibel-Gesamtproduktion pro Erscheinungsjahr wurden die Daten von Alpert/Teistler, Kaiserreich 2006 zugrunde gelegt. Die Autorinnen haben für ihre Erhebung das Fibel-Findbuch (Teistler 2003) ausgewertet. Vgl. zur Interpretation der Ergebnisse FN 44.

Auf der Basis der genannten Kriterien wurde im Forschungsprozess ein Untersuchungskorpus mit einer Gesamtzahl von 115 Fibeln gebildet.⁴⁶

Neben den Fibeln als mediale Vermittler der Diskurse zum Schriftspracherwerb bildet die bisher in der Forschung vernachlässigte Quellengruppe der Fibel-Begleitschriften und der entsprechenden Lehrerhandreichungen einen wesentlichen Teil des Untersuchungskorpus. Ausgehend von den diskursanalytischen Anschlüssen wurde der Bestand um die in den Begleitschriften thematisierte pädagogisch-didaktische Literatur sowie eine systematische Recherche von einschlägigen Beiträgen in pädagogischen Zeitschriften und Monografien des Untersuchungszeitraums erweitert. Um die Aktivitäten der Kultusadministration auf den Ebenen der Unterrichtsverwaltungen der Länder sowie des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung abbilden zu können, waren des Weiteren die zentralen veröffentlichten und unveröffentlichten Erlasse in der Aktenüberlieferung verschiedener Archive zu recherchieren und auszuwerten.⁴⁷ Hinzu kommen Aktenbestände weiterer Akteure bei der Regulierung und Gestaltung des Lesenlernens. Zu nennen sind hier u.a. die Schulbuchverlage und als deren Interessensvertretung die Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger, die Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum sowie der Nationalsozialistische Lehrerbund (NSLB). Ergänzt wurde das Untersuchungskorpus durch vereinzelte Überlieferungen von Behörden und Parteidienststellen der NSDAP sowie Autoren der Erstlesebücher.

1.2 Performativität und Medialität der Fibel

Als Unterrichtsmedium und ›erstes Buch‹ der Kinder, das über das Erlernen basaler Kulturtechniken hinaus mit dem Anliegen verknüpft ist, soziale Ordnungsmuster einzuüben und Identifikationsleistungen einzufordern, sind Fibeln in gesellschaftliche Wissensformationen eingebunden. Sie dienen der medialen Verbreitung von Diskursen und vermitteln bei der gesellschaftlichen Reproduktion von Wissensordnungen zwischen dem Diskurs und der pädagogischen Praxis. Im ›Dispositiv Lesenlernen‹ erhielten die nationalsozialistischen Fibeln die strategische Funktion, in der Medialisierung gesellschaftlicher Ordnungsmuster das ›deutsche Kind‹ als Quelle der ›Volkwerdung‹ zu ästhetisieren und den lesen lernenden Kindern gleichzeitig so zu präsentieren, dass sie aufgefordert werden, sich ihrer selbst als ›deutsche Kinder‹ bewusst zu werden. Mit anderen Worten: In den nationalsozialistischen Erstle-

46 Für die 115 Fibeln wurden in chronologischer Reihenfolge Signaturen vergeben (F1 bis F115). Im laufenden Text werden die Fibeln nach diesen Signaturen zitiert. Vgl. Anhang, Fibel-Korpus, A) Chronologische Ordnung sowie B) Zulassungsverfahren und regionale Verbreitungsgebiete.

47 Vgl. Inventar 1991; Inventar 1995.

sebüchern wird die Repräsentation »selbst zu einer diskursiven Praktik, die an der Herstellung des von ihr Repräsentierten mitwirkt.«⁴⁸ In den Leselehrgängen konstituiert der Diskurs in Abhängigkeit von seiner medialen Transformation Wirklichkeit und damit eine spezifische Weltsicht, die im Kontext des erzieherischen und sozialisatorischen Umfeldes in den Prozess der Subjektbildung der lesen lernenden Kinder eingreift. Insofern manifestiert sich in den Schulbüchern der diskursive Anspruch, durch die Pädagogisierung von Wahrnehmung und Aneignung das Lesenlernen medial zu organisieren und die Sechs- bis Siebenjährigen mit der Aneignung der Schriftsprache zugleich in die ›Normalität‹ der nationalsozialistischen Zugehörigkeitsordnung einzuführen.

Die Fibel begründet als ein Element der ›Schulgrammatik‹ medial soziale Beziehungen und überbrückt im pädagogischen Verhältnis Differenzen zu dem, was sich der Perspektive der Kinder zunächst entzieht. Dieses ihnen ›Entfernte‹ betrifft nicht nur Räume und Zeiten, sondern kann gleichfalls durch verschiedene Erfahrungsmodalitäten im Rahmen der Entwicklung von Selbst- und Weltverhältnissen bestimmt sein.⁴⁹ Verdeutlichen lässt sich dieser Zusammenhang mit der Figur der »Übertragung« im »Botenmodell«.⁵⁰ Im Prozess des »Wahrnehmbarmachens« eines Anderen, nicht Gegenwärtigen, »sinnlich Unzugänglichen« blendet sich das Medium in seiner eigenen Materialität gewissermaßen selbst aus, »neutralisiert« sich, sodass die Botschaft immediat wahrnehmbar wird bzw. Geltung gewinnt.⁵¹ In ihrer »Mittlerstellung« verbindet die Fibel auf diese Weise »heterogene Domänen, Felder, Systeme oder Welten«.⁵² Sie eröffnet den Kindern eine selektierte, pädagogisierte Sicht auf die Welt und veranschaulicht ein Symbolsystem, das es den Kindern erlauben soll, die Welt zu verstehen und zu beschreiben. Gleichzeitig demonstriert die Fibel den Lehrkräften eine an den diskursiv konstruierten Bedürfnissen und der kindlichen Entwicklung orientierte methodisch-didaktische Vorgehensweise zur Vermittlung der medialisierten Weltanschauung.

Indem nicht unmittelbar verfügbare Gegenstände der nationalsozialistischen Wissensordnung verständlich werden, erweist sich die Medialität von Fibeln als eine Modalität des Zeigens. Erstlesebücher generieren keinen Sinn, sondern zeigen

48 Bublitz, Diskurs 2003, S. 33; vgl. ebd., S. 56. Vgl. Heinze, Textbook 2010, S. 124f.; Höhne, Schulbuchwissen 2003, S. 44f.; Macgilchrist, Materiality 2018; dies., Medialität 2018.

49 Vgl. Krämer, Medialität 2018, S. 37f.; dies., Medium 2008, S. 267.

50 Krämer, Medium 2008.

51 Ebd., S. 270–273, 353; vgl. dies., Medien 2003, S. 84; dies. Heteronomie 2004, S. 22, 24, 29, dies. Medialität 2018, S. 34. Gleichwohl dokumentiert sich in der Materialität des Mediums immer ein »Rückstand«, der eine Distanznahme zulässt, sodass die subjektive Wahrnehmung dem Medium »nicht ganz« erliegt (Mersch, Ereignis 2002, S. 64; vgl. ebd., S. 66).

52 Krämer, Medialität 2018, S. 37f.; vgl. dies., Heteronomie 2004, S. 22, 34; dies., Medium 2008, S. 262–276; Mersch, Ereignis 2002, S. 56f.; vgl. ders., Zugänge 2010, S. 200, 204.

diesen in einer bestimmten Form auf und überbrücken so die diskursiv konstruierte pädagogische Differenz, sodass das Gezeigte von den lesenden Kindern wieder hervorgebracht werden kann.⁵³ Dieses abermalige Zeigen stellt indes keine einfache Wiederholung des Gezeigten dar, sondern eine den Gegenstand modifizierende Handlungsweise, die den vor dem eigenen Erfahrungshorizont angeeigneten Bedeutungszusammenhang erneut vorstellt und die Aufmerksamkeit sowie Bereitschaft der Lernenden voraussetzt, sich ›etwas‹ zeigen zu lassen. Genau diese Vorbedingungen aber – das unterstellte oder zu erregende Interesse und das Angewiesensein auf ein ›entgegenkommendes Verstehen‹ des Subjekts – begründen die begrenzte Verfügungsgewalt des Zeigens über den Aneignungsprozess, weshalb das Zeigen auf Strategien der medialen Aufmerksamkeitslenkung zurückgreifen muss.⁵⁴

Die Intentionalität des ›Etwas-zeigens‹ wird außerdem von der ›Eigendynamik dessen, was geschieht‹, begleitet: dem ›Sich-zeigen‹, das die Handelnden nicht beeinflussen, nicht gestalten können, das jedoch der Interpretation zugänglich und auf das ›Etwas-zeigen‹ verwiesen ist.⁵⁵ Als ›Ereignis‹, das ›seine Spuren immer wieder neu in den Prozeß des Bedeutens [gräbt]‹, geht das ›Sich-zeigen‹ immer mit dem ›Etwas-zeigen‹ einher.⁵⁶ Der mediale Prozess des ›Etwas-zeigens‹ wird also durch die Medialität des Mediums, verstanden als Modalität, *wie* ›etwas‹ gezeigt wird, durchkreuzt: ›Was sich zeigt‹, ist demnach immer an den performativen Akt der Wahrnehmung gebunden.⁵⁷ In der Medialisierung, im ›Zur-Erscheinung-Bringen‹, konstituiert sich das Mediale im Wechselverhältnis von Ereignen und Wahrnehmen als Effekt performativer Praktiken.⁵⁸ Medien präsentieren also nicht einfach einen Bedeutungszusammenhang, der durch die Sinneseindrücke des Menschen nur noch zu repräsentieren wäre, vielmehr wird eine spezifische Wirklichkeit erst in der Wahrnehmung als Reaktion auf die Art und Weise der medialen Vermittlung performativ erzeugt.⁵⁹

Die wechselseitige Verflechtung der Praktiken des Vermittelns – ›durch‹ das Zeigen ›etwas‹ zur Anschauung bringen – und des Aneignens – sich mit dem so Gezeigten auseinandersetzen – unterstreicht ein Verhältnis der Intersubjektivität, in dem sich Menschen handelnd aufeinander beziehen und sich als Subjekte in einer

53 Vgl. Prange, Zeigestruktur 2005, S. 78f.

54 Vgl. Ricken, Zeigen 2009, S. 114, 119; Heinze, Virtualität 2024. vgl. Prange, Zeigestruktur 2005, S. 117, 152; Heinze, Pädagogisierung 2016.

55 Mersch, Körper 2001, S. 85f. Vgl. Heinze, Virtualität 2024, S. 200f.

56 Mersch, Körper 2001, S. 88; vgl. ders., Ereignis 2002, S. 247; Wulf/Zirfas, Pädagogik 2007, S. 31f.

57 Vgl. Mersch, Was sich zeigt 2002, S. 206.

58 Vgl. Krämer, Performativität 2004, S. 21; Mersch, Zugänge 2010, S. 203–205; Fischer-Lichte, Performativität 2016, S. 137ff.

59 Vgl. Krämer, Performanz 2011, S. 67; Fischer-Lichte, Performativität 2016, S. 66f.

bestimmten Position(-ierung) wahrnehmen und anerkennen.⁶⁰ Das Zeigen erweist sich dabei als eine performative generationale Praktik, durch die im ›Netz‹ des ›Dispositivs Lesenlernen‹ Beziehungen der Macht wirksam werden. Der Prozess des Zeigens wird also durch ein gegenseitiges machtvolleres »Anerkennungshandeln« bestimmt, das die beteiligten Individuen in ihrer Subjektwerdung formt.⁶¹ Im Ineinandergreifen von Vermittlung und Aneignung richtet sich die Aufmerksamkeit auf das Aussagensystem des Diskurses, das im Prozess des Zeigens iterativ erschaffen wird. Indem die im Zeigen interagierenden Subjekte Machtpositionen »reartikulieren«,⁶² versuchen sie die durch die fremdbestimmte Konstitution des Selbst unsicher gewordene Identität immer wieder neu zu begründen.⁶³ Weil wir aber als Individuen gezwungen sind, uns der Bedingungen unserer Existenz zu versichern, gehen in diesem Prozess die ›Machtbeziehungen‹ in unser Selbstverständnis ein.⁶⁴

Zugleich gründet sich in der heteronomen Positionierung gegenüber der subjektkonstituierenden Macht eine uneinholbare Verletzlichkeit als Voraussetzung der eigenen Existenz.⁶⁵ Dieser Prozess wird dadurch verschleiert, dass das handelnde Subjekt als Ursprung der Macht erscheint, obgleich jene dem Subjekt als Bedingung seiner Subjektwerdung immer schon vorgängig ist – allerdings nicht im Sinne einer »mechanischen« Reproduktion.⁶⁶ Da die Handlungsfähigkeit »die sie ermöglichende Macht« übersteigt, ist die subjektkonstituierende Macht vielmehr als Bedingung zu verstehen, sich zu ihr verhalten zu können, sie umzuformen oder sich gar gegen sie zu wenden. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Normen der Anerkennung setzt freilich »die Möglichkeit des Anerkanntwerdens durch andere aufs Spiel« und stellt das Selbst infrage, das erst durch dieses Anerkanntwerden konstituiert wird.⁶⁷ Die kritische Distanznahme zu den vorgegebenen Formen der Subjektwerdung birgt somit die Gefahr, den Ausschlussmechanismen

60 Vgl. Ricken, *Zeigen* 2009, S. 126f.

61 Ebd., S. 128.

62 Butler, *Psyche* 1997/2015, S. 22; vgl. Foucault, *Ordnung* 1972/1997, S. 25; Rieger-Ladich, *Rede* 2012, S. 69ff.

63 Vgl. Straub, *Identität* 2012, S. 336.

64 Vgl. Butler, *Psyche* 1997/2015, S. 25; dies. *Kritik* 2002/2014, S. 165f. Dazu Foucault, *Strukturalismus* 1983/2005, S. 547: »Wenn ich über mich selbst wahr-sage [sic], so wie ich es tue, so konstituiere ich mich zu einem Teil durch eine gewisse Anzahl von Machtbeziehungen, die an mir ausgeübt werden und die ich an anderen ausübe, als Subjekt.«

65 Vgl. Butler, *Psyche* 1997/2015, S. 24f. Vgl. auch Adorno, *Theorie* 1959/2006, S. 28f.

66 Butler, *Psyche* 1997/2015, S. 20; zum Folgenden ebd., S. 20f., 25; vgl. Bublitz, *Diskurs* 2003, S. 92f.

67 Butler, *Kritik* 2002/2014, S. 35.

des ›Wahrheitsregimes‹ unterworfen zu werden,⁶⁸ denn den Bedingungen des eigenen Seins kann das Subjekt nicht »entkommen«.⁶⁹

Das sich in den nationalsozialistischen Fibeln in Bildern und Texten manifestierende pädagogische Zeigen zeichnet sich durch eine Performativität aus, die in der pädagogisierten Ansprache der Kinder wie auch der Lehrkräfte gründet, die in wechselseitig aufeinander bezogenen Praktiken des ›Etwas-zeigens‹ und des erneuten Hervorbringens des Gezeigten jeweils herausgefordert werden, in dem Möglichkeitsraum zu agieren, der ihnen im Wirkungszusammenhang der strategischen Macht/Wissen-Konstellationen aufgewiesen wird.⁷⁰ Die performative Kraft der medial inszenierten Unterrichtsinhalte⁷¹ offenbart sich in dem auffordernden Charakter der didaktisierten Text-Bild-Einheiten gegenüber dem lesen lernenden Kind, das sich der in den Fibeln als »Macht der Norm« zum Tragen kommenden Zugehörigkeitsordnung der ›Volksgemeinschaft‹ unterwerfen muss.⁷² Diesen schleichen Prozess der Vergiftung des menschlichen Selbstverständnisses durch die Symbolisierungsformen des Nazismus beschrieb Victor Klemperer als einen Prozess der Inkorporation,⁷³ dem insbesondere die Kinder, soweit sie in ihrem Sozialisationsumfeld keine gegenteiligen Erfahrungen machen konnten, kaum etwas entgegenzusetzen hatten.

Auch wenn die ›Volksgemeinschaft‹ im Sinne des utopischen Konstrukts einer Gleichheit aller nie flächendeckend realisiert werden konnte, legitimierte dieses propagandistische Ideal als übergreifendes pädagogisches Ziel und »zentral[e] Referenz der Selbst- und Fremdbeobachtung«⁷⁴ die Formen und Mittel nationalsozialistischer Gemeinschaftserziehung und den gewaltsamen Ausschluss sogenannter ›Gemeinschaftsfremder‹.⁷⁵ Um die ›Volksgemeinschaft‹ in der alltäglichen Handlungspraxis herstellen zu können,⁷⁶ wurde der Volksschule die »Verantwortung« übertragen, »bei allen deutschen Kindern den Grund zum gemeinsamen Leben

68 Vgl. ebd., S. 35; vgl. Butler, *Gewalt* 2004/2012, S. 62.

69 Butler, *Psyche* 1997/2015, S. 22. Vgl. Foucault, *Archäologie* 1969/1981, S. 260.

70 Vgl. Fischer-Lichte, *Performativität* 2016, S. 140. Vgl. Heinze/Straube-Heinze, *Zugänge* 2021, S. 14.

71 Vgl. zur Performativität des Schulbuchs Höhne, *Schulbuchwissen* 2003, S. 95ff.; Macgilchrist, *Medialität* 2018.

72 Foucault, *Überwachen* 1975/1994, S. 237.

73 Vgl. Klemperer, *LTI* 1946/1993, S. 21.

74 Knoch, *Gemeinschaften* 2013, S. 37; vgl. Steber/Gotto, ›Volksgemeinschaft‹ 2014, S. 21.

75 Vgl. Wildt, *Volksgemeinschaft* 2019, S. 39; Steber/Gotto, ›Volksgemeinschaft‹ 2014, S. 434, 438.

76 Vgl. zur Bedeutung des Forschungskonzepts der ›Volksgemeinschaft‹ als soziale Praxis für diese Untersuchung Heinze/Straube-Heinze, *Zugänge* 2021, S. 13ff.; Heinze/Heinze, *Conceptualisation* 2014, S. 186–189. Vgl. zum Forschungsstand Schmiechen-Ackermann, ›Volksgemeinschaft‹ 2012; Reeken/Thießen, ›Volksgemeinschaft‹ 2013; Steber/Gotto, ›Volksgemeinschaft‹ 2014; Thamer, ›Volksgemeinschaft‹ 2018; Wildt, *Volksgemeinschaft* 2019.

in der Volksgemeinschaft zu legen« und sie »mit den grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten [... auszurüsten], die für den Einsatz ihrer Kräfte in der Volksgemeinschaft und zur Teilnahme am Kulturleben [... des] Volkes erforderlich sind.«⁷⁷ Dahingehend ist die in den Leselehrgängen konzeptualisierte nationalsozialistische Erziehung mit Heinz-Elmar Tenorth als eine Form pädagogischen Handelns zu begreifen, der »physisch wie psychisch« sowie »personal und organisatorisch« Gewalt innewohnt.⁷⁸ Für die Vermittlung der konstitutiven Prinzipien der ›Volksgemeinschaft‹ wurden im ›Dispositiv Lesenlernen‹ Topoi der Zugehörigkeit etabliert, die auf der Grundlage rassistisch-biologistisch definierter sozialer Ordnungsmuster die normalisierenden Anforderungen der ›Volksgemeinschaft‹ verdeutlichten wie auch die Ausgrenzung derer, die den menschenverachtenden Bedingungen der Teilhabe nicht genügen konnten.

Funktional dienten diese Topoi dazu, die Unübersichtlichkeit und Komplexität der Lebenswirklichkeit zu reduzieren und Gewissheiten über die Voraussetzungen und Determinanten zur Verwirklichung der ›Volksgemeinschaft‹ in der sozialen Praxis des jeweiligen Lebensumfeldes in Form von ideologisch vorbildlichen Handlungsweisen zu verfestigen. In der Auseinandersetzung mit den medial inszenierten Formen der Vergemeinschaftung wurden im Hinblick auf das etablierte »System von Normalitätsgraden«⁷⁹ Anerkennungsverhältnisse konstituiert, in denen das ›Angewiesensein‹ auf die ›Volksgemeinschaft‹ und zugleich das ›Ausgesetzsein‹ als Bedingung der eigenen Existenz erfahren werden sollte.⁸⁰ Jenen gewaltförmigen Anspruch auf eine Unterordnung unter den ›Führerwillen‹ transformierte die NS-Pädagogik in ästhetisierte Formen gemeinschaftsbildender Erlebnisse, sodass die Kinder spielerisch auf gewaltförmiges Handeln bzw. dessen Akzeptanz zur Durchsetzung der Zugehörigkeitsordnung vorbereitet und dafür begeistert wurden, die eigene Freiheit zugunsten der ›freiwilligen‹ Einordnung in das Führer-Gefolgschaftsverhältnis der ›Volksgemeinschaft‹ aufzugeben.⁸¹ ›Lebensnahe‹ und ›erlebnisorientierte‹ Situationen, die eine Vergewisserung des eigenen Seins im ›Anerkennungshandeln‹ ermöglichen sollten, lenkten die Aufmerksamkeit auf die Ordnungsmuster der Vergemeinschaftung und hielten die Leseanfängerinnen und -anfänger dazu an, im Prozess der Subjektwerdung fort-

77 Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung über die Richtlinien in der Volksschule v. 15. Dezember 1939. In: Erziehung 1940, S. 9. Vgl. auch Link, ›Erziehungsstätte 2011; Kollmeier, Erziehungsziel 2011; Heinze/Heinze, Conceptualisation 2014.

78 Tenorth, Pädagogik 2003, S. 11f. Vgl. zu den gewalttheoretischen Grundlagen Heinze/Straube-Heinze, Zugänge 2021, S. 15–19; Heinze, Ästhetisierung 2016.

79 Foucault, Überwachen 1975/1994, S. 237.

80 Vgl. Butler, Gewalt 2004/2012, S. 48f.

81 Vgl. Heinze, Ästhetisierung 2016, S. 216; ders., Kinder 2011, S. 135f., 180; Heinze/Straube-Heinze, Heroism 2017; Straube-Heinze, Jugendmythos 2020.

gesetzt Anpassungsleistungen an die Praktiken der ›Volkwerdung‹ zu vollbringen und die eigene Positionierung in der Gemeinschaft performativ aufzuzeigen.

1.3 Forschungsdesign zur diskursanalytischen Rekonstruktion von Wissensordnungen

1.3.1 Wissenserwerb und Gemeinschaftserziehung

Die Rekonstruktion der gesellschaftlichen Auswahl-, Legitimations- und Pädagogisierungsprozesse sowie der pädagogisch-didaktischen Konzeptualisierung der nationalsozialistischen Wissensordnung in den 1933 bis 1944 zugelassenen Erstlesebüchern erforderte eine Erfassung der sich hier manifestierenden gesellschaftlichen Wissensformationen in ihrer Bedeutung für die Konstitution generationaler Anerkennungsverhältnisse. Es wurde von der These ausgegangen, dass nicht allein den offensichtlich ideologisierten, sondern ebenso den scheinbar nicht ideologisierten Unterrichtsgegenständen eine funktionale Bedeutung für die nationalsozialistische Erziehung zukam,⁸² die konzeptionelle Gestaltung der Fibeln also grundsätzlich auf das übergreifende Ziel der Gemeinschaftserziehung ausgerichtet war.⁸³ Mit dem Schriftspracherwerb strebte die NS-Pädagogik eine Internalisierung des nationalsozialistischen Weltbildes und eine Eingliederung des Kindes in die ›Volksgemeinschaft‹ an, indem »sich ihm diese geformte geistige Welt seines Volkes zutiefst [ein]prägt«, ihm »die Begriffe und Denkformen seiner Muttersprache [...] ›selbstverständlich‹ [werden]« und »als einfache Wirklichkeit, als unmittelbare Entsprechung des tatsächlich Seienden« erscheinen.⁸⁴

82 Vgl. zur Kritik an inhaltsanalytischen Zugängen, die sich aus einer ideologiekritischen Perspektive allein auf die Betrachtung der als politisch konform eingeschätzten Schulbuchseiten beschränken, Heinze/Straube-Heinze, Zugänge 2021, S. 20–26. Unter der Berücksichtigung des historischen Kontextes kann für die Untersuchung der Fibeln jedoch nicht von der Fragestellung ausgegangen werden, warum Fibeln im Vergleich zu anderen Schulbüchern so wenig ideologisiert gewesen wären. Vielmehr ist zu fragen, inwieweit die Fibelinhalte, die nicht den im engeren Sinne ›nationalpolitischen Stoffen‹ zuzuordnen sind, ideologisch funktional waren (vgl. ebd.).

83 Vgl. Beyer, Leseunterricht 1935, S. 3; Fischer/Auer, Formalismus 1937, S. 7; Grosseck, Ganzheitslesen 1940, S. 21; Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 313; o.A., Hinweise Gute Kameraden o.J. [1939], S. 7; o.A., Wegweiser Gute Kameraden o.J. [1935], S. 7; Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 5.

84 Weisgerber, Sprache 1941, S. 7f.; zit. n. Ahlzeig, Nation 1995, S. 49. Vgl. außerdem u.a. die Position von Ernst Krieck, der die deutsche Sprache als »Ausdruck der völkischen Denkform und Denkweise« stilisierte (Krieck, Erziehung 1933, S. 147), und die Auffassung Johannes Wittmanns zur subjektbildenden und subjektformenden Kraft der deutschen Sprache (Wittmann, Theorie 1933, S. 340). Vgl. dazu Straube-Heinze, Kinderforschung 2021, S. 158f., 163.

Das Erstlesebuch hatte dem »Ideal einer echt nationalsozialistischen Erziehung« zu folgen und in seiner Gesamtheit »*die Haltung wider[zu]spiegeln, die der Führer von jedem deutschen Jungen und Mädel fordert*«. ⁸⁵ Nach der ›Machtübernahme‹ wurde vonseiten der Verlage sowie der Autorinnen und Autoren dementsprechend der bildungspolitische Anspruch formuliert, dass die Fibeln in ihrer »Ganzheit« »aus völkischem Willen heraus« ⁸⁶ mit den »Grundgedanken des Nationalsozialismus« übereinstimmen und eine »nationalsozialistische Haltung« vermitteln sollen. ⁸⁷

In der Verhältnisbestimmung zur nationalsozialistischen Weltanschauung differieren die Lesestoffe dahingehend, als bei der Auswahl und Strukturierung der Unterrichtsinhalte die Gruppe der sog. ›nationalpolitischen Stoffe‹ – z. B. NSDAP einschließlich der Jugendorganisationen, ›Führerbild‹, Wehrmacht, nationale Feiertage, Heldengedenken, ›Volksgemeinschaft‹, Luftfahrt ⁸⁸ – von den übrigen Inhalten unterschieden wurde. ⁸⁹ Diese »nationalpolitischen Stoffe«, ⁹⁰ für die auch die Bezeichnungen »nationalsozialistische Gedankenwelt«, ⁹¹ »nationalsozialistisches Gedankengut«, ⁹² »›neue‹ Stoffe« ⁹³ oder »nationalsozialistische Stoffe« ⁹⁴ verwendet

-
- 85 O.A., Begleitschrift 1939, S. 16 (Herv. i.O.). »Möge die Danziger Heimatfibel ein wahrer Freund unserer Kinder werden und zu ihrem Theile dazu beitragen, unsere Jungen und Mädel zum Handeln im Sinne des Mannes zu erziehen, der das neue Deutschland schuf!« (ebd.). Vgl. o.A., Schiff o.J. [1936], S. 4f.; o.A., Pommernfibel 1935, S. 34, 92; o.A., Schlesierfibel 1935, S. 8.
- 86 O.A., Schlesierfibel 1935, S. 5; vgl. Springer, Grundsätze 1936, S. 245; ders., Fibelschaffen 1937, S. 44.
- 87 Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 20; o.A., Wegweiser Gute Kameraden o.J. [1935], S. 7; vgl. o.A., Schiff o.J. [1936], S. 20; o.A., Kurmark 1935, S. 33; o.A., Schlesierfibel 1935, S. 5, 7; o.A., Pommernfibel 1935, S. 29; o.A., Begleitschrift 1939, S. 13, 16; Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 21; o.A., Wegweiser Halloren-Fibel o.J. [1935], S. 1. Vgl. zur bildungspolitischen Entwicklung ausführlich Heinze, Steuerung 2021.
- 88 Die Kataloge der als geeignet angesehenen Wissensbestände variieren in den fachdidaktischen Diskursen zur Konzentration der Unterrichtsinhalte, den Zulassungsverfahren und ebenso in den einzelnen Fibeln. In den Inhaltsverzeichnissen wurden die ›nationalpolitischen Stoffe‹ unter den einzelnen Ereignissen und Themen verzeichnet, z.T. bildeten die Verlage gesonderte Rubriken wie z. B.: »Deutschland, Deutschland über alles« (F2, S. 88); »Deutsche Jugend« (F3, S. 87); »Vaterland« (F8, S. 88); »Aus unserer Volksgemeinschaft«, »Familie und Heimat« (F28, S. 102f.); »Vom deutschen Jungen zum Soldaten« (F43, S. 111); »Wir gedenken«, »Wir helfen« (F56, S. 124.); »Volk und Führer« (F79, S. 88); »Führer und Volk« (F82, S. 108); »Auch wir sind dabei« (F91, S. 96); »Fest und Feier« (F111, S. 78).
- 89 Vgl. o.A., Begleitschrift 1939, S. 7f.; Sammer, Aufbau 1938, S. 93; Harsche, Gestaltung 1939, S. 105; »Fibel und Planwirtschaft«, Vorschlag Verlagsdirektor Sandig (Westermann), undatiert [ca. Mitte/Ende Juli 1934], WUA 3/5-1, o.P.
- 90 O.A., Begleitschrift 1939, S. 8.
- 91 Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 20; o.A., Schlesierfibel 1935, S. 12.
- 92 O.A., Wegweiser Halloren-Fibel o.J. [1935], S. 1; o.A., Schlesierfibel 1935, S. 8, 12.
- 93 Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 11.
- 94 Springer, Grundsätze 1936, S. 246.

wurden, mussten in einer ›kindgemäßen‹ Aufbereitung zu einem gewissen Anteil in den Fibeln enthalten sein, wobei aus dem bestehenden Kanon möglicher Motive eine Auswahl getroffen werden konnte. Das entscheidende Kriterium bestand mithin nicht in der umfassenden Aufnahme ›nationalpolitischer Stoffe‹, sondern vielmehr in deren angemessener Elementarisierung mit Blick sowohl auf den Entwicklungsstand der Kinder als auch die Ideologie selbst.⁹⁵

Obgleich den Verlagen diese Zulassungsbedingungen bekannt waren, gab es hinsichtlich der Verteilung der Inhalte sowie der Art und Weise der Ideologisierung recht unterschiedliche Lösungen. Im Durchschnitt entfällt auf die ›nationalpolitischen Stoffe‹ bei großen Differenzen in den einzelnen Fibeln ein Anteil von ca. 20,6 Prozent. Eine »aufdringliche Durchsetzung mit Sinnbildern und Begriffen der nationalsozialistischen Bewegung« wurde strikt ausgeschlossen und im öffentlichen Diskurs sowie in den Zulassungsverfahren kritisiert.⁹⁶ Einige Verlage, die über das Ziel hinausgeschossen waren, mussten sich infolge einer vordergründigen und nach Meinung der Gutachter oberflächlichen Präsentation der Ideologie den Vorwurf des Konjunkturritterturns gefallen lassen.⁹⁷ Dies führte nach der ersten Phase der Umgestaltung der Fibeln 1935/36 teilweise zu dem Effekt ihrer scheinbaren Entideologisierung. Bei deren Neugestaltung ging es aber vielmehr darum, verfehlte pädagogisch-didaktische Transformationen der NS-Ideologie zu korrigieren. Zum einen richteten sich die Einwände gegen Inhalte, die gemessen an dem Entwicklungsstand Sechs- bis Siebenjähriger als zu schwer eingestuft wurden, und zum anderen gegen die Herabsetzung der NS-Ideologie durch ›kitschige‹, die Thematik verflachende Darstellungen.⁹⁸ Bei den Überarbeitungen und Neufassungen wurde deshalb auf eine sowohl sprachlich als auch ikonografisch adäquate und weniger plumpe Aufnahme der ›nationalpolitischen Stoffe‹ geachtet.

In diesem Kontext erhielten auch die nicht den ›nationalpolitischen Stoffen‹ zugerechneten Unterrichtsinhalte eine wesentliche Funktion für die Gemeinschaftserziehung, sollte die Veranschaulichung ›volksgemeinschaftlicher Lebensformen‹ doch gleichfalls jene »Tugenden« befördern, »die als Grundlage des nationalso-

95 Vgl. Heinze, *Kinder* 2011, S. 151–157; Straube-Heinze, *Ästhetisierung* 2021, S. 263, 296ff.

96 O.A., *Schlesierfibel* 1935, S. 5; vgl. ebd., S. 8. Vgl. Kap. 3.3.

97 Vgl. Schultze, *Leseunterricht* 1940, S. 21.

98 »Es kam uns darauf an, durch Darbietung nationalsozialistischen Gedankengutes nationalsozialistische Weltanschauung mit Takt und Zurückhaltung, aber bewußt und eindringlich – nicht aufdringlich – zu begründen und entwickeln. Wir betrachten es keinesfalls als Dienst an der Bewegung, das Dritte Reich in der Anbringung von Hoheitszeichen und Hakenkreuzen und in Titelbild, Name und Bebilderung nur äußerlich zu verherrlichen« (o.A., *Pommernfibel* 1935, S. 33). Vgl. o.A., *Schlesierfibel* 1935, S. 12; Schultze, *Jung-Deutschland-Fibel* 1935, S. 11f.; o.A., *Schiff* o.J. [1936], S. 16; *Begleitschrift* 1939, S. 7; Beyer et al., *Leseunterricht* 1941, S. 19.

zialistischen Staatslebens« galten.⁹⁹ Anders gesagt: Die nationalsozialistische Gemeinschaftserziehung umfasste weitaus mehr als das Kennenlernen nationalsozialistischer Symbole und Führungsstrukturen, es ging gewissermaßen um ein Arrangement der ›Volksgemeinschaft‹ als ›routinierte Lebensform‹ (Klaus Mollenhauer). Solche nicht den ›nationalpolitischen Stoffen‹ zugerechneten Inhalte betreffen etwa Darstellungen, die sich an der reformpädagogisch stilisierten Lebenswelt des ›deutschen‹ Kindes orientieren, das im familiären Umfeld mit Eltern, Geschwistern und Großeltern agiert oder sich sein näheres sozial-räumliches Umfeld spielerisch allein erschließt.¹⁰⁰ In der Konzeptualisierung einer vordergründig inszenierten Fibel-Idylle des ›normalisierten‹ und in seiner ›Unschuld‹ symbolisierten Kindes, das seine Kindheit in der ›Volksgemeinschaft‹ verbringt, mit anderen Kindern den (›deutschen‹) Wald erkundet und mit ›deutschem Volksgut‹ wie Reimen und ›deutschen‹ Märchen in die ›Volksgemeinschaft‹ »hineinwächst«, erfährt der reformpädagogische Kindheitsmythos eine nationalsozialistische Adaption¹⁰¹ und dient dazu, Kindheit als Quelle ursprünglicher Gemeinschaft zu erklären, um daraus sinnstiftende kollektive Identitätsannahmen sowie normative gesellschaftliche Ansprüche abzuleiten.¹⁰² Der »kleine Leser« sollte, wie es in der Begleitschrift zur Fibel »Gute Kameraden« (Crüwell) heißt, in einer »ideal gesehenen nationalsozialistischen Umwelt, dem Idealbild des Dritten Reiches [...] seine seelische Heimat, die Lösung seiner Ichbezogenheit im ›erlesenen‹ Erleben der Gemeinschaft« finden.¹⁰³

Für die Bestimmung des Verhältnisses der Stoffgruppen untereinander und die Ausgestaltung der wechselseitigen inhaltlichen Verweisungszusammenhänge gab es verschiedene Konzepte, die sich in den Zulassungsverfahren zu bewähren hatten und daher im Spannungsfeld von bildungspolitischer Steuerung, Initiativen der Verlage, Vorstellungen von Autorinnen und Autoren, fachdidaktischen Diskursen, ästhetischen Gesichtspunkten und den Erwartungen zur praktischen Umsetzung fortlaufend reorganisiert wurden.¹⁰⁴ Exemplarisch lässt sich die konzeptionelle Ver-

99 Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 19; vgl. o.A., Pommernfibel 1935, S. 33f. Vgl. zur Verhältnisbestimmung der Fibelstoffe o.A., Wegweiser Gute Kameraden o.J. [1935], S. 7 (Herv. i.O.): »Der Grad der Bildkraft einer Fibel für das Weltanschauliche ist nicht zu ermessen an nationalsozialistischen Einschiebseln [...] in ein Vielerlei kindertümlicher und kindertümelnder Texte; er wird allein erkennbar an dem breitgelagerten geistigen Unterbau der gesamten Fibel, ihrer Tendenz.« Vgl. dazu ausführlich Kap. 2.

100 Vgl. Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 18; o.A., Pommernfibel 1935, S. 29, 33.

101 Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 14–16. Vgl. Heinze/Straube-Heinze, Zugänge 2021, S. 12.

102 Vgl. Straube-Heinze, Ästhetisierung 2021, S. 246, 255.

103 O.A., Wegweiser Gute Kameraden o.J. [1935], S. 8 (Herv. i.O.).

104 Vgl. Heinze, Steuerung 2021. Neben der didaktischen Strukturierung der Unterrichtsinhalte wurde der ästhetischen Gestaltung der Erstlesebücher eine pädagogische Relevanz im Hinblick auf die Erziehung zum ›deutschen Volkstum‹ zugeschrieben und dabei besonderes Augenmerk auf die als ›deutsches Kulturgut‹ aufgefasste Schriftästhetik und die künstlerische

ankerung der ›Volksgemeinschaft‹ anhand der Strategie zur Elementarisierung des ›Pflichtgefühls‹ verdeutlichen, das nicht allein am Beispiel ›kameradschaftlichen‹ Verhaltens in den NS-Jugendorganisationen vermittelt werden sollte, sondern beispielsweise auch die Stoßrichtung von Lesetexten bildete, in denen die Sechs- bis Siebenjährigen aufgefordert werden, geschwisterlich zu teilen und einander zu helfen, für die Haus- und Wildtiere zu sorgen und die Arbeit der Bauern zu schätzen.¹⁰⁵

Vor diesem Hintergrund bestand die Herausforderung der Untersuchung darin, die Wissensordnung der Erstlesebücher in ihrem kontextuell bedingten Gesamtzusammenhang zu analysieren, also die Lesestoffe insgesamt in ihrer Bedeutung für die Gemeinschaftserziehung aufzuzeigen, sodass sich sowohl die curricularen Zuordnungen der Fibelstoffe in ihrem Verhältnis zur nationalsozialistischen Ideologie erfassen lassen als auch die Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen der pädagogisierten Wissensordnung, um die Topoi der Zugehörigkeit zur ›Volksgemeinschaft‹ herausarbeiten zu können. Dabei lag der Fokus zugleich auf der nationalsozialistischen Adaption und Transformation des reformpädagogisch geprägten Kindheitsmythos und seinem immanenten Potenzial für die ideologische Subjektivierung der sechs- bis siebenjährigen Kinder. Diese differenzierte Abbildung der pädagogisierten Wissensordnung eröffnete die Möglichkeit, die sozialen Praktiken zur Formierung der ›Volksgemeinschaft‹ im Wissensnetz zu verorten, nach der Verteilung der Wissens Elemente sowie deren regelhaften Beziehungen zu fragen sowie die Disparitäten in den für unterschiedliche Regionen und Zeiträume zugelassenen Fibeln zu rekonstruieren.

1.3.2 Diskursanalytische Wissensforschung

Bei der Beschreibung der Wissensordnung im ›Dispositiv Lesenlernen‹ wurde vorausgesetzt, dass die Entwicklung von Selbst- und Weltverhältnissen in diskursiven Praktiken wie der pädagogisch-didaktischen Elementarisierung von Wissen auf interpretativen Deutungsakten basiert, deren diskursanalytische Rekonstruktion wiederum nur interpretativ zu beurteilen ist.¹⁰⁶ Diese Herangehensweise im Anschluss an Foucault ist Ausdruck eines interpretativ-rekonstruktiven Verfahrens, mit dem sich die regelhafte Existenz des Diskurses und dessen Vernetzung in der

Gestaltung der Bilder gelegt, bis hin zu den eingesetzten Farben (vgl. Straube-Heinze, Kinderforschung 2021; dies., Ästhetisierung 2021).

105 Vgl. z.B. Beilage des Artur Geist Verlages zu »Meine Fibel. Ein Geschichtenbuch für die kleinen Bremer von Fritz Gansberg« 1940, S. 4, NLA OL Best. 134 Nr. 1224, Bl. 175–192, hier Bl. 176; o.A., Pommernfibel 1935, S. 33, 84, 87; o.A., Schlesierfibel 1935, S. 12. Vgl. z.B. F28, S. 25, 39, 41; F78, S. 57, 75.

106 Vgl. Keller, Diskurse 2007, Abs. 15; ders., Diskursforschung 2011, S. 76ff.; ders., Praxis 2013, S. 43–46; Busse, Diskurs 2013, S. 154; ders., Diskursanalyse 2015, S. 82. Vgl. auch Gasteiger/Schneider, Modernisierung 2014.

Macht/Wissen-Konstellation des Dispositivs analysieren lässt. Im Unterschied zur hermeneutischen Interpretation, die Sinn als etwas Ursprüngliches ansieht, das sich »jenseits der Aussagen«¹⁰⁷ hinter den Zeichen verbirgt und allein durch den Nachvollzug des individuellen Aktes der Bedeutungskonstitution sowie dessen Kontextualisierung im historischen Entstehungszusammenhang erschlossen werden kann,¹⁰⁸ konzentriert sich Foucault darauf, die ›Aussage‹ (énoncé) in der »Besonderheit ihres Ereignisses zu erfassen«, und verortet die Zuschreibung von Sinn im »Wirkungsgebiet einer Aussagenfunktion«.¹⁰⁹ Zentral ist dabei die Frage, unter welchen Bedingungen »sich die Funktion ausgewirkt hat, die einer Serie von Zeichen [...] eine Existenz« erlaubt, sodass jener ein Sinn zuteilwird.¹¹⁰ Daher kann analytisch entschieden werden, ob die Zeichen »einen ›Sinn ergeben‹ oder nicht, gemäß welcher Regel sie aufeinanderfolgen und nebeneinanderstehen, wovon sie ein Zeichen sind und welche Art von Akt sich durch ihre (mündliche oder schriftliche) Formulierung bewirkt findet.«¹¹¹

Die Untersuchung von Wissensordnungen kommt zudem nicht umhin, die Frage zu klären, auf welche Art und Weise das Wissen in seiner Wahrnehmung und Aneignung »subjektive Bedeutung« erlangt, wie es also gezeigt wird.¹¹² Wie kann demnach eine Aussage im Verweisungszusammenhang der sie determinierenden »Existenzbedingungen« für ein Subjekt Sinn erhalten¹¹³ und wie kann das Subjekt um die Positionen ›wissen‹, die in einem Diskurs ›einzunehmen‹ sind, um von dessen »Gegenständen« sprechen zu können und somit »im Wahren« zu sein?¹¹⁴ Die Antwort auf diese Problemstellung kann indes nicht darin liegen, »die Aussagen im Verhältnis zu einer souveränen Subjektivität zu platzieren«, sondern deren Lösung muss sich auf die Rekonstruktion der in der Wissensordnung gegebenen Bedingungen für die Subjektbildung richten und die entsprechenden Formen der Subjektivität als Auswirkungen der Wissensordnung erkennen.¹¹⁵ Hierbei ist von der Prämisse auszugehen, dass die diskursive Praxis darauf abzielt, durch Zeichensysteme vermittelte »Wahrnehmungsergebnisse« zu schaffen, um bei den ›angesprochenen‹ Personen »verstehensrelevantes Wissen« zu aktivieren.¹¹⁶

107 Foucault, Archäologie 1969/1981, S. 42.

108 Vgl. ebd., S. 42, 158f., 163f., 178, 198f.; ders., Ordnung 1972/1997, S. 34f. Vgl. Busse, Diskursanalyse 2015.

109 Foucault, Archäologie 1969/1981, S. 43, 164.

110 Ebd., S. 158.

111 Ebd., S. 126.

112 Mollenhauer, Pfeife 1979, S. 64.

113 Vgl. Foucault, Archäologie 1969/1981, S. 133, 82, 260.

114 Ebd., S. 159; ders., Ordnung 1972/1997, S. 24f.

115 Foucault, Archäologie 1969/1981, S. 177; vgl. ders., Subjekt 1982/2017; vgl. Mollenhauer, Pfeife 1979, S. 65; Reckwitz, Subjekt 2008, S. 26.

116 Busse, Diskurs 2013, S. 153.

Die »Benutzung und Aneignung« des diskursiv konstituierten Wissens¹¹⁷ ist auf der Folie des machtbedingten Prozesses der Subjektivierung zu betrachten. Unter der Berücksichtigung diskursiv geteilter Sinnzusammenhänge schreibt das Individuum bestimmtem Wissen eine Relevanz für die Konstitution der eigenen Existenz zu und »reartikuliert« zur Gewinnung individueller Handlungsfähigkeit diskursiv vermittelte Machtpositionen.¹¹⁸ Das wiederum ist jedoch nur möglich, wenn in der jeweiligen sozialen Konstellation ein »wechselseitig manifestes« Wissen¹¹⁹ »unterstellt« wird, auf dessen Fundament der interpretative Akt der Bedeutungszuschreibung vollzogen werden kann.¹²⁰ Für die Analyse von Wissensordnungen heißt das, dass auch die performativen und epistemologischen Bedingungen einbezogen werden müssen, unter denen eine Aussage als bedeutungsvoll erscheint, wonach also die »Formierung von Kognitionen und Antrieben nach den Regeln gesellschaftlichen Wissens [erfolgt], in denen der ›objektive Sinn‹ subjektiver Existenzen und Handlungsräume definiert ist.«¹²¹ Die Rekonstruktion der historischen Möglichkeitsbedingungen, sich im ›Dispositiv Lesenlernen‹ als Subjekt verstehen zu können und zu agieren, bedarf sodann theoretisch und methodisch reflektierter Operationen der Interpretation und enthält damit in der Anwendung einer methodischen Vorgehensweise zur Erschütterung der unhinterfragten Selbstverständlichkeiten des Diskurses und der Rekonstruktion seines Aussagensystems¹²² notwendigerweise Momente von Konstruktivität.¹²³

Vor diesem Hintergrund wurde für die Untersuchung der Wissensordnung in den nationalsozialistischen Fibeln auf diskursanalytische Verfahren der Wissensforschung zurückgegriffen, die bestimmte Vorgehensweisen der Grounded Theory adaptieren. Dabei kann es sich angesichts differierender erkenntnistheoretischer Voraussetzungen von Diskursanalyse und Grounded Theory in Bezug auf den Zugang zur ›Wirklichkeit‹ nur um eine Anlehnung an die Grounded Theory unter den erkenntnistheoretischen Vorzeichen der Diskursanalyse handeln.¹²⁴ Zu berücksichtigen ist hier insbesondere die differierende Sicht auf die Stellung des Subjekts im

117 Foucault, Archäologie 1969/1981, S. 260.

118 Vgl. FN 62.

119 Sperber/Wilson 1986, zit. n. Busse, Diskurs 2013, S. 156.

120 Busse, Diskurs 2013, S. 156; vgl. Mollenhauer, Konjekturen 1993, S. 25–27.

121 Mollenhauer, Pfeife 1979, S. 64.

122 Vgl. Foucault, Archäologie 1969/1981, S. 39.

123 Vgl. Busse, Semantik 1987, S. 250; ders., Diskursanalyse 2015, S. 81f.; Keller, Praxis 2013, S. 43–46; ders., Diskursforschung 2011, S. 76ff.; Diaz-Bone, Kulturwelt 2002/2010, S. 189; Mollenhauer, Konjekturen 1993, S. 39.

124 Vgl. Gasteiger/Schneider, Modernisierung 2014, S. 141. Versuche der methodologischen Öffnung von Diskursanalyse und Grounded Theory für die jeweils andere Perspektive sind sowohl seitens der Grounded Theory als auch der Diskursanalyse erfolgt. Vgl. für die Grounded Theory Clarke, Situationsanalyse 2005/2012 und für die Diskursanalyse Truschkat, Analytik 2013; Gasteiger/Schneider, Modernisierung 2014, S. 140–150; Keller, Diskursforschung 2011,

Prozess der Wirklichkeitskonstitution, bei dem der Foucault'schen Dezentrierung des Subjekts die handlungsorientierte interaktionistische Ausrichtung der Grounded Theory gegenübersteht.¹²⁵ Hinzu kommt aus diskursanalytischer Perspektive die erkenntnisleitende Bedeutung der produktiven ›Machtbeziehungen‹ für die Untersuchung von Subjektivierungsweisen, wogegen die Frage nach den Effekten der Macht in der Grounded Theory keine zentrale Analysekategorie darstellt, auch wenn die Begründung von Machtverhältnissen in interaktionalen Praktiken eine entsprechende Verortung erfährt.¹²⁶

Anschlüsse für eine diskursanalytische Wissensforschung zur theoretischen Klärung der Frage, wie Wirklichkeit sozial konstruiert wird, ergeben sich speziell aus der dem Prinzip der Offenheit folgenden Forschungsstrategie der Grounded Theory. In Betracht kommen hierbei vor allem das ›theoretische Sampling‹, das ›offene Kodieren‹ einschließlich des kontrastierenden Vergleichens sowie das Konzept der ›theoretischen Sättigung‹.¹²⁷ Ferner wird mit dem Einbeziehen »vor- und nachgängiger Theoriebezüge (als zusätzlich zu reflektierende, »sensibilisierende Konzepte«)¹²⁸ eine bei Anselm Strauss und Juliet M. Corbin bereits vorgezeichnete pragmatische Vorgehensweise betont¹²⁹ und »vorgängiges Wissen [...] nicht als bindende Verlaufsprognose, sondern als Quelle der Inspiration für ein angemessenes Verständnis vorliegender Daten« verstanden.¹³⁰ In einem iterativ-zyklischen Prozess werden sonach die Korpusbildung, die Rezeption vorliegender Theorien sowie die Rekonstruktions- und Interpretationsergebnisse immer wieder erneut aufeinander bezogen und unter der Maßgabe der Vorläufigkeit im Kontext der Erweiterung des Korpus anhand weiterer relevanter Quellen überprüft.¹³¹

Im Unterschied zur »traditionellen Grounded Theory« geht es in der vorliegenden Untersuchung nicht um die Herstellung eines möglichst kohärenten Zusammenhangs bzw. das Auffinden *eines* »singulären basic social process« bis hin zur Erarbeitung *einer* ›Schlüsselkategorie‹,¹³² sondern im Foucault'schen Sinne um das dis-

S. 98; ders., Diskurse 2007; Diaz-Bone, Kulturwelt 2002/2010, S. 198–201; Glasze/Hussein de Araújo/Mose, Verfahren 2021.

125 Vgl. Gasteiger/Schneider, Modernisierung 2014, S. 143ff.; Clarke, Situationsanalyse 2005/2012, S. 93, 95ff., 185; vgl. zum Folgenden ebd.

126 Vgl. Clarke, Situationsanalyse 2005/2012, S. 97; Strübing, Grounded Theory 2013, S. 198.

127 Vgl. Strübing, Grounded Theory 2021; Strauss/Corbin, Grounded Theory 1996.

128 Mey/Mruck, Grounded-Theory-Methodologie 2011, S. 32; vgl. Strübing, Grounded Theory 2021, S. 64–68; Kelle, »Emergence« 2011, S. 237.

129 Vgl. Strauss, Grundlagen 1994, S. 36f.; Strauss/Corbin, Grounded Theory 1996, S. 25–30.

130 Strübing, Grounded Theory 2021, S. 65; vgl. Truschkat, Analytik 2013, S. 77f.; Passmann, Sampling 2021, S. 131f.

131 Vgl. Truschkat, Analytik 2013, S. 80.

132 Clarke, Situationsanalyse 2005/2012, S. 54–58; vgl. Gasteiger/Schneider, Modernisierung 2014, S. 149. Vgl. zur Kritik aktueller Richtungen der Grounded Theory an deren ›traditioneller‹ Fassung Strübing, Grounded Theory 2021, S. 107–118.

kursanalytische Infragestellen selbstbezüglicher, sich Geltung verschaffender Sinnzusammenhänge und das Aufdecken regelhafter Beziehungsstrukturen im ›Aussagenfeld‹.¹³³ Die von Foucault dazu ins Spiel gebrachte diskursanalytische Strategie der Suspendierung »unmittelbarer Formen der Kontinuität«¹³⁴ ist aber nur dann umsetzbar, wenn es gelingt, die Wissens Elemente in ihrer Verteilung im komplexen Bedeutungssystem des Diskurses methodisch zu erfassen. Bezogen auf das Fibel-Korpus bedeutete dies, die historisch überlieferte ›Gesamtheit‹ der durch die Mythisierung des Kindes inszenierten ›Fibelidylle‹ infrage zu stellen, diese methodisch durch ein diskursanalytisches Kodieren¹³⁵ aufzubrechen und die in den nationalsozialistischen Fibeln präsentierte Wissensordnung in ihrer subjektstituierenden Funktion für die Begründung von Zugehörigkeit zur ›Volksgemeinschaft‹ zu beschreiben.

Beim diskursanalytischen Kodieren ist das zu erstellende Codesystem nicht das Ziel der Untersuchung, sondern ein Instrument für das prozessuale systematische Vergleichen und Kontrastieren von Wissenssegmenten sowie die Interpretation regelhafter Zusammenhänge innerhalb der Wissensordnung. Um die Vergleichbarkeit der Kodierung in den Fibeln untereinander zu gewährleisten, galt es insbesondere, die Multimodalität von Erstlesebüchern zu berücksichtigen. Die pädagogische Transformation der nationalsozialistischen Wissensordnung basiert auf didaktisch aufbereiteten Fibel-Texten und -Bildern, die als semiotische Systeme mit unterschiedlichen »Zeichenmodalitäten« auf gleiche semantisch-kognitive Sinnzusammenhänge verweisen, indem sie wechselseitig die »Bedeutungspotenziale« der sprachlichen und visualisierten Ausdrucksformen aufrufen.¹³⁶ Für die Rekonstruktion des in den Fibeln aufgenommenen Wissens, das mit den Alltagspraktiken der Kinder korrespondiert – mit Gesten, gesprochener Sprache, Musik, Ritualen etc.¹³⁷ – mussten genau diese Beziehungsstrukturen zwischen den Wissens Elementen innerhalb der als multimodale Systeme der Bedeutungskonstitution zu betrachtenden Texte und Bilder in den Blick genommen werden.¹³⁸

Um die Unterrichtsinhalte in dem hier untersuchten Korpus von 115 Erstlesebüchern mit einem Gesamtumfang von 11420 Seiten erfassen zu können, wurde die Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS) ATLAS.ti einge-

133 Vgl. Foucault, *Archäologie* 1969/1981, S. 41.

134 Ebd.

135 Vgl. Glasze/Husseini de Araújo/Mose, *Verfahren* 2021; Gasteiger/Schneider, *Modernisierung* 2014.

136 Stöckl, *Sprache-Bild-Texte* 2011, S. 55, 61.

137 Vgl. z.B. Wulf/Zirfas, *Pädagogik* 2007; Gebauer/Wulf, *Spiel* 1998.

138 Vgl. Schmitz, *Sehflächenforschung* 2011, S. 32; Kress, *Multimodality* 2010, S. 133f.; Van Leeuwen, *Schoolbook* 1992.

setzt.¹³⁹ Die Quellen wurden digitalisiert und in Form einer PDF-Datei in das Programm ATLAS.ti importiert, sodass sie sich als ›Dokument‹ verwalten und anhand der Analysetools auswerten ließen.¹⁴⁰ Die Verwendung des PDF-Formats gestattete es, der Analyse das Originallayout der Erstlesebücher zugrunde zu legen und dabei die Dateigröße gleichzeitig deutlich zu reduzieren. Für jede der Fibelseiten wurden auf der Folie wesentlicher Ordnungsmuster des Lesenlernens und der mit dem Schriftspracherwerb verbundenen Geltungsansprüche sechs Wissenssegmente kodiert.¹⁴¹ Die Vergabe von sechs Kodes pro Seite gründete sich auf Gemeinsamkeiten in der formal-inhaltlichen Strukturierung der Fibeln. Zu Beginn des Leselehrgangs stehen die als Einheiten konzipierten Bilder und Texte überwiegend im etwaigen Verhältnis von 5:1, 2:1 oder 1:1, bevor sich das Text-Bild-Verhältnis zunehmend zugunsten des Lesetextes verschiebt und die Text-Bild-Einheiten in heterogener Weise aufgebrochen werden.

Zunächst wurden die Wissenssegmente Seite für Seite als ›Zitate‹ (Texte, Bilder, Text-Bild-Einheiten) markiert, bevor diesen anschließend ein ›Kode‹ zugewiesen wurde. Die Kodierung bildete die Voraussetzung dafür, bei der Interpretation die entsprechenden ›Zitate‹ schnell auffinden, zusammenstellen und im Verhältnis untereinander sowie im Verhältnis zu ›Dokumenten‹ und ›Dokumentgruppen‹ vergleichen zu können. Allerdings wurde das in der Grounded Theory im Verfahren des »axialen Kodierens« eingesetzte »paradigmatische Modell«, auf dessen Grundlage die Kategorien und Subkategorien zueinander »in Beziehung gesetzt« werden,¹⁴² durch eine diskursanalytische Kodierstrategie ersetzt,¹⁴³ da die handlungstheoretische interaktionale Fundierung des Kodiermodells der Grounded Theory dem Erkenntnisinteresse der Diskursanalyse zuwiderlaufen würde, das »auf die konstruktive und konstitutive, also zugleich entwerfend-markierende und hervorbringende, praktisch wirksame Funktion von Diskursen« gerichtet ist.¹⁴⁴ Insofern war das Ko-

139 Die Abkürzung CAQDAS steht zum Teil ebenso für Computer-Aided Qualitative Data Analysis und wird in Abgrenzung zu dem Begriff QDA-Software (Qualitative Data Analysis) verwendet, um zu verdeutlichen, dass die Software im Untersuchungsprozess nur zur Unterstützung der Analyse dient und nicht die Analyse automatisiert durchführt (vgl. Friese, Grounded Theory Analysis 2019, S. 282ff.). Für die Untersuchung wurde die ATLAS.ti-Programmversion 9 verwendet.

140 Vgl. zur Arbeit mit ATLAS.ti ausführlich Friese, Data Analysis 2014.

141 Vgl. Stöckl, Sprache-Bild-Texte 2011, S. 48ff.; Böhm-Kasper/Schuchart/Weishaupt, Methoden 2009, S. 94; Merten, Inhaltsanalyse 1995, S. 93f.

142 Strauss/Corbin, Grounded Theory 1996, S. 78; vgl. Strübing, Grounded Theory 2021, S. 26ff.

143 Vgl. Diaz-Bone, Kulturwelt2002/2010, S. 199f.; Glasze/Husseini de Araújo/Mose, Verfahren 2021, S. 385.

144 Bublitz, Diskurs 2003, S. 54. Nach Foucault ist der Diskurs »kein Bewußtsein, das sein Vorhaben in der äußerlichen Form der Sprache unterbringt, ist nicht eine Sprache plus ein Subjekt, das die Sprache spricht. Es ist eine Praxis, die ihre eigenen Formen der Verkettung und der Abfolge besitzt« (Foucault, Archäologie 1969/1981, S. 241; vgl. ebd., S. 158).

dieren durch eine »von Beginn an einsetzende Kombination von Interpretation und Reorganisation [gekennzeichnet], die schrittweise aus dem Textmaterial heraus eine neue Erklärung oder Deutungsweise für dasselbe zu entwickeln versucht«¹⁴⁵ und mithin offen ist für Adaptionen und rekursive Modifikationen.¹⁴⁶ Verfahren des ›Distant Reading‹ im Sinne einer automatisierten Auswertung des Quellenkorpus erwiesen sich einerseits für den qualitativ-interpretativen Zugang des Projektes als nicht angemessen und andererseits mit Bezug auf die Materialität des Mediums Fibel mit heterogenen Schriftformen und -typen sowie vielfältigen multimodalen Verknüpfungen von Text und Bild als nicht praktikabel.¹⁴⁷

1.3.3 Kodesystem und rekonstruktive Interpretation

Orientiert an dem Verfahren des ›offenen Kodierens‹ der Grounded Theory bestand der erste Schritt bei der Erarbeitung des Kodesystems darin, die mediale sprachliche und visuelle Gestaltung der in den Fibeln aufgenommenen Unterrichtsgegenstände hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Konstitution der Wissensordnung zu hinterfragen. Insbesondere wurde die oben bereits beschriebene Verhältnisbestimmung der Inhalte zur nationalsozialistischen Ideologie in den Blick genommen. Auf der einen Seite sollten dadurch Häufungen von Wissens-elementen in Form ›nationalpolitischer Stoffe‹ identifiziert und andererseits die wechselseitigen Verflechtungen und Relationen mit jenen Wissensbeständen erhoben werden, die im Rahmen der didaktischen Konzentration der Unterrichtsinhalte nicht zu den ›nationalpolitischen Stoffen‹ im engeren Sinne zählten. Vor dem Hintergrund der Zulassungsverfahren, der bildungspolitischen Vorgaben für die methodisch-didaktische Strukturierung des Leselehrgangs sowie der pädagogischen und fachdidaktischen Diskurse wurde den Fragen nachgegangen, inwieweit die Aufnahme der Wissensbestände spezifischen Regeln der NS-Pädagogik folgt und inwiefern die Inhalte für die ideologische Begründung sowie die Stabilisierung der Machtverhältnisse relevant sind.

Die Bedeutung der Unterrichtsgegenstände ist ferner an die diskursive Konstitution von Anerkennungsverhältnissen gebunden. Bei der Entwicklung des Kodesystems sollte deshalb in einem zweiten Schritt die Medialität des Zeigens bezogen auf die Positionierung des lesenden Kindes Berücksichtigung finden.¹⁴⁸ Für die Kategorisierung der Wissens-elemente nach ihren ›Äußerungsmodalitäten‹ bildete das Forschungskonzept des pädagogischen Moratoriums einen zentralen Be-

145 Diaz-Bone, *Kulturwelt* 2002/2010, S. 196.

146 Vgl. Gasteiger/Schneider, *Modernisierung* 2014, S. 145; Diaz-Bone, *Kulturwelt* 2010, S. 198.

147 Vgl. zur Verhältnisbestimmung von Close Reading und Distant Reading im Kontext der Digital Humanities Zaagsma, *Digital History* 2013, S. 23ff.

148 Vgl. Ricken, *Zeigen* 2009.

zugspunkt.¹⁴⁹ Es eröffnet die Möglichkeit, die Situierung des kindlichen Lernens sowohl in der Relationierung von Unterrichtsgegenstand und Kind als auch im erzieherischen Verhältnis zu erfassen, indem die Adressierung des lesen lernenden Kindes im sprachlich bzw. visuell dargestellten generationalen Verhältnis zu dem ›Fibel-Kind‹ sowie zu weiteren Personen, die in die narrative Struktur der Erstlesebücher integriert sind, analysiert wird. Diese Zielstellung, in dem Kodesystem neben den Unterrichtsgegenständen auch die in den Text-Bild-Einheiten elementarisierten Anerkennungsverhältnisse abzubilden, bedurfte einer Interpretation der ›Äußerungsmodalitäten‹.

Zunächst wurden die als handlungsorientiert begriffenen sprachlichen und visualisierten Ausdrucksformen im Hinblick auf das vorfindliche generationale Verhältnis eingeschätzt. In einer Analyse der Beziehungsmuster wurde danach gefragt, ob:

- Kinder/Jugendliche allein dargestellt werden,
- Kinder im Verhältnis zu Jugendlichen auftreten,
- Kinder/Jugendliche im Verhältnis zu Erwachsenen gezeigt werden oder
- die Welt¹⁵⁰ ohne die Veranschaulichung von Kindern/Jugendlichen präsentiert wird.

Überdies sollte dem Umstand Rechnung getragen werden, dass das pädagogische Handeln an Anerkennungsverhältnisse gebunden ist. Unter der Perspektive der Performativität des Zeigens wurde deshalb in einem zweiten Schritt danach unterschieden, ob:

- eine repräsentative Weltsicht vorliegt und dem lesen lernenden Kind damit die Rolle eines außenstehenden Betrachters zukommt,
- in der Fibel ein Kind genannt oder gezeigt wird und das lesen lernende Kind durch diese Möglichkeit der Identifikation potenziell stärker angesprochen wird,
- durch das sprachlich oder bildlich dargestellte ›Fibel-Kind‹ Aufforderungen oder Wünsche formuliert und damit auch explizit an das lesen lernende Kind herangetragen werden,
- das ›Fibel-Kind‹ eine positive oder negative Zuwendung erfährt und der Aufforderungscharakter gegenüber dem lesen lernenden Kind dadurch nochmals verstärkt wird, oder

149 Vgl. FN 25.

150 Unter ›Welt‹ wird zum einen die reale Welt mit ihren konkreten Referenzobjekten verstanden und zum anderen die ideelle Welt (Konzepte, Ideen, Vorstellungen etc.).

- die Aufforderung in der Fibel so konzipiert wurde, dass dem lesen lernenden Kind über performative Akte des ›Fibel-Kindes‹ wie Versprechen, Verpflichtungen, Gelübde etc. ein bestimmtes Verhalten im Rahmen der Volksgemeinschaftsideologie auferlegt wird.

Neben der Erfassung der Wissenssegmente in den sich allmählich vervollständigenden Kategorien und Subkategorien erfolgte damit eine Bewertung der ›Äußerungsmodalitäten‹, indem den Inhalten entsprechend ihrem Aufforderungscharakter eine Gewichtung zugewiesen wurde. Die qualitative Ausprägung der Gegenstände unterschied sich dabei insofern, als für einige Inhalte – z.B. den performativen Akt des Gelöbnisses – nur bestimmte Ausprägungsformen infrage kamen.

Die sich im Forschungsprozess herauskristallisierende, in der Gewichtung aufsteigende, fünfstufige Skala gestaltete sich schließlich wie folgt:

- 1) Die Darstellung der Welt erfolgt ohne die Nennung/Abbildung von Kindern und/oder Jugendlichen¹⁵¹ (ohne oder mit Nennung/Abbildung von Erwachsenen) und ohne Aufforderungen wie z.B. Aufgabenstellungen.
- 2) Kinder und/oder Jugendliche werden in die Darstellung der Welt eingebunden, ohne ausdrücklich zu Handlungen aufgefordert zu werden (ohne oder mit Nennung/Abbildung von Erwachsenen).
- 3) Kinder und/oder Jugendliche werden ausdrücklich zu einer Handlung oder zur Vermeidung dieser aufgefordert oder äußern den Wunsch zu einer Handlung bzw. lehnen diese ab (in Abhängigkeit von der Erzählperspektive ohne oder mit Nennung/Abbildung der die Aufforderung formulierenden Person¹⁵²).
- 4) Kinder/Jugendliche erfahren für vollzogene, auf die Überschreitung des Moratoriums gerichtete Handlungen eine Bestätigung bzw. diese resultiert aus der Passung zwischen der Aufforderung und der vollzogenen Handlung (Nennung/Abbildung der sich dem Kind zuwendenden Person¹⁵³).
- 5) Kinder/Jugendliche verpflichten sich zu künftigen Taten durch Schwüre bzw. Gelöbnisse (mit oder ohne Nennung/Abbildung anderer Personen).

151 Da es hier lediglich um die Erfassung der Beziehungsmuster geht, wird aus pragmatischen Gründen der Plural verwendet. Im konkreten Fall kann es sich nur um ein Kind oder eine jugendliche/erwachsene Person handeln.

152 Die Aufforderung kann entweder seitens erwachsener Personen gegenüber Kindern oder Jugendlichen erfolgen, seitens Jugendlicher gegenüber Kindern oder die Beziehungsstruktur der Kinder untereinander betreffen.

153 Die Anerkennung kann entweder seitens erwachsener Personen gegenüber Kindern oder Jugendlichen ausgesprochen werden oder vonseiten Jugendlicher gegenüber Kindern.

Das Quellenmaterial wurde nach dem Verfahren des ›theoretischen Samplings‹ sukzessive erweitert¹⁵⁴ und das Codesystem unter Berücksichtigung der hinzukommenden Dokumente durch ein ›ständiges Vergleichen‹ der Inhalte bezüglich auftretender Übereinstimmungen, Modifikationen oder Differenzen weiterentwickelt, indem so lange Anpassungen vorgenommen wurden, bis eine weitgehende ›theoretische Sättigung‹ erreicht war.¹⁵⁵ In diesem alternierenden Prozess von Korpusbildung, Interpretation, Rekonstruktion und Theoriebezug ließen sich ausgehend von den zugeordneten Codes sodann Kategorien und Subkategorien mit temporärem Status entwerfen. Daran schloss sich die Systematisierung der Bezüge zwischen den Subkategorien und den übergeordneten Kategorien sowie den Subkategorien untereinander an, was eine nochmalige Modifikation des Kategoriensystems insgesamt erforderte und darüber hinaus die Notwendigkeit einer vertieften Analyse bestimmter Wissensbestände deutlich machte.

Im Ergebnis der vollständigen Kategorisierung des Korpus, das inkl. Cover, Frontispizen, Anhängen, Titelei (ohne Leerseiten) und Inhaltsverzeichnissen insgesamt 11420 Seiten umfasst, wurden 68520 Kodierungen vorgenommen. Diesen wurden acht Kategorien mit 73 Subkategorien sowie eine formale Kategorie zugeordnet, die die Titelei, Inhaltsverzeichnisse und Quellen enthält (vgl. Tab. 1). Zudem wurden die Wissens Elemente der 73 Subkategorien entlang der Stufen eins bis fünf gewichtet.

154 Vgl. zur Korpusbildung Kap. 1.1.

155 Vgl. Strauss/Corbin, *Grounded Theory* 1996, S. 43–117, 148–159.

Tabelle 1: Kategorisierung der Wissens Elemente¹⁵⁶

K1 ›Kinder entdecken die Welt‹	K2 ›Spielerische Aneignung der Welt‹
Berufe ^{(A), (B)} Erwachsene außerhalb der Familie in NS-Organisationen ^(B) Gebet und Gelöbnis ^{(A), (B)} Gefahrensituationen ^(A) Geo- und Biosphäre ^{(A), (B)} Jahreszeiten ^{(A), (B)} Kinder helfen Menschen/Tieren ^{(A), (B)} Nicht alltägliche Erlebnisse ^{(A), (B)} Tagesablauf ^(A) Reichswehr/Wehrmacht ^(B) Verkehr/Technik ^{(A), (B)}	Bewegungsspiele ^{(A), (B)} Fähigkeiten und Fertigkeiten ^{(A), (B)} Rollenspiele ^{(A), (B)} Wettkampf/Kräftemessen ^{(A), (B)}
K3 ›Familienkindheit‹	K4 ›Kinder in pädagogischen Institutionen‹
Briefe im Familienkontext ^{(A), (B)} Erwachsene Familienangehörige in NS-Organisationen ^(B) Familienfeiern ^{(A), (B)} Gefahren in häuslicher Umgebung ^{(A), (B)} Gemeinsame Freizeitgestaltung ^{(A), (B)} Kinder helfen im Familienkontext ^{(A), (B)} Kinder mit Tieren ^(A) Situationen der Fürsorge ^{(A), (B)} Tod Familienangehöriger ^{(A), (B)}	Dienst in NS-Organisationen: DJ/JM ^(B) Dienst in NS-Organisationen: HJ/BDM ^(B) Institutionalisierte (Freizeit-)Angebote ^{(A), (B)} Schule ^{(A), (B)}

156 Die im zeitgenössischen Diskurs als ›nationalpolitische Stoffe‹ gekennzeichneten Wissensbestände wurden mit (B), alle anderen mit (A) gekennzeichnet. Einige der Inhalte kommen nur in einer der beiden Aussagengruppen vor. Vgl. dazu Kap. 1.4.

K5 ›Feste und Feiern in unterschiedlichen sozialen Kontexten‹

Feste/Brauchtum^{(A), (B)}
 Nationale Feiertage/NS-Feiern^(B)

K7 ›Kinderwelt in literarischen Darstellungen und Spielobjekten (ohne sozialen Kontext)‹

Fabeln/Märchen/(Helden-)Erzählungen^{(A), (B)}
 Kinderreime/Rätsel^{(A), (B)}
 Spielzeug^{(A), (B)}

X Bibliografische Angaben, Verzeichnisse

Inhaltsverzeichnis, Quellen
 Titel, Impressum

K6 ›Präsentation der Welt (keine Darstellung von Kindern)‹

Alltagsobjekte/Lebensmittel/Kleidung^(A)
 Berufe^{(A), (B)}
 ›Ehrenmal‹^(B)
 Erwachsene in NS-Organisationen^(B)
 Geo- und Biosphäre^{(A), (B)}
 Jahreskreis/Tagesablauf^{(A), (B)}
 Symbole des politischen Systems^(B)
 Verkehr/Technik^{(A), (B)}
 Reichswehr/Wehrmacht^(B)

K8 ›Präsentation des Zeichensystems‹

Alphabet
 Übungssequenzen^{(A), (B)}

Nach der Kategorisierung der Wissens Elemente wurden die Inszenierung des ›Führers‹ sowie das auf eine Militarisierung der Gesellschaft ausgerichtete Soldaten- und Kriegsspiel einer vertieften Analyse unterzogen, um durch die Rekonstruktion der Konzeptualisierungen weitere Aufschlüsse über die pädagogisch-didaktischen Verfahren zur Ideologisierung des Leselehrgangs und die Relationen zwischen den Strategien zur Formierung des Subjekts und dessen Handlungsoptionen in den vorgegebenen Wissensformationen zu erhalten. Für die Analyse dieser in den Kapiteln drei und vier beschriebenen Wissens Elemente einschließlich der ›Äußerungsmodalitäten‹ wurde im Programm ATLAS.ti zusätzlich zu dem bestehenden Kategoriensystem eine vertiefte Kategorisierung in der bereits beschriebenen Weise durchgeführt.

Die Kategorisierung der Wissens Elemente bildete die Basis für die Rekonstruktion der pädagogisch-didaktischen Transformation der nationalsozialistischen Wissensordnung zur Vermittlung volksgemeinschaftlicher Ordnungsmuster sowie die Verortung des Zeigens als diskursive Praktik in seiner strategischen Funktion im ›Dispositiv Lesenlernen‹. Zugleich wurde analytisch die Frage verfolgt, auf welche Art und Weise die lesen lernenden Kinder in der diskursiven Abgrenzung von ›Wahrem‹ und ›Falschem‹ der »Affirmationskraft« des ideologischen

Aussagensystems unterworfen werden sollten.¹⁵⁷ Das Kategoriensystem bildete hierbei ein unentbehrliches Instrument, um regelhafte diskursive Strukturen sowie die ›Äußerungsmodalitäten‹ der Unterrichtsinhalte analysieren zu können. Anhand des Vergleichs ausgewählter kontrastreicher Fälle wurden außerdem serielle Analysen ausgewählter Fibelgruppen zur Erfassung von Transformations- und Differenzierungsprozessen innerhalb der nationalsozialistischen Wissensordnung durchgeführt, wobei auf die im Programm ATLAS.ti zur Verfügung stehenden Analysetools zum schnellen Wiederauffinden der Texte, Bilder und Text-Bild-Einheiten zurückgegriffen wurde. Mit der ›Kode-Dokument-Tabelle‹ ließen sich die Verteilungen der ›Kodes‹ bzw. Kategorien in den ›Dokumenten‹ abbilden und in ausgewählten ›Dokumenten‹ und ›Dokumentengruppen‹ vergleichen, z.B. alle Fibeln eines Verlages oder eines Zeitraums. Die Häufigkeitsverteilung der ›Kodes‹ bzw. Kategorien wie auch die Berücksichtigung nicht aufgenommenen Wissens erwies sich dabei als ein grundlegendes Werkzeug für den rekonstruktiv-interpretativen Zugang auf der Ebene der ›Zitate‹, ohne dass indes von der Häufigkeit des Auftretens einzelner Wissensselemente auf deren Stellenwert in der Wissensordnung zu schließen wäre. Die Relevanz von Wissenssegmenten lässt sich vielmehr nur durch deren gleichzeitige Verortung in der Macht/Wissen-Konstellation des Dispositivs bestimmen.¹⁵⁸

1.4 Kategorisierung der Wissensselemente

Die Fibeln des ›Dritten Reiches‹ etablieren in ihrer Breite ein nationalsozialistisches Kindheitsbild, dem eine Unterscheidung zentraler Handlungsfelder der Kinder zugrunde liegt.¹⁵⁹ Diese sozialräumlich gegliederte Konzeptualisierung kindlicher Lebenswirklichkeit bildete die Basis für die Kategorisierung der in den Leselehrgängen aufgenommenen Wissensbestände, die Aufschlüsse über die sich im Diskurs zur Ideologisierung des Lesenlernens abzeichnende Zugehörigkeitsordnung und die Positionierung des ›deutschen‹ Kindes innerhalb der ›Volksgemeinschaft‹ erlauben. Die Fibeln bedienen dabei jeweils immer nur einzelne Topoi zur Vermittlung der Volksgemeinschaftsideologie, die aus der nationalsozialistischen Vorstellungswelt herausgegriffen und vor dem Hintergrund administrativer Vorgaben und unterschiedlicher Logiken der Pädagogisierung ausgearbeitet und

157 Foucault, *Ordnung* 1972/1997, S. 30. Vgl. Heinze/Straube-Heinze, *Zugänge* 2021, S. 31.

158 Vgl. Gasteiger/Schneider, *Diskursanalyse* 2014, S. 181: »Obwohl Code-Häufigkeiten und -verteilungen nicht irrelevant sind, können sie in einem interpretativen Forschungsprozess nicht das Kriterium für die Feststellung der Relevanz einer Äußerung in einer Aussageordnung sein.« Vgl. zum Problem des Einsatzes von Computerprogrammen im Umgang mit großen Quellenkorpora u.a. Zaagsma, *Digital History* 2013, S. 24f.

159 Vgl. Straube-Heinze, *Ästhetisierung* 2021.

miteinander kombiniert wurden.¹⁶⁰ Für die Analyse dieser ideologischen Denkfiguren, die die Inklusions- und Exklusionsrhetoriken des NS-Regimes aufnehmen und als Orientierungsrahmen für die Auseinandersetzung der Sechs- bis Siebenjährigen mit der eigenen sozialen Positionierung fungierten, wurden die in den Fibern präsentierten Wissensbestände nach Aussagengruppen differenziert (vgl. Abb. 1). Die Differenzierung von Aussagengruppen resultiert aus der Unterscheidung von Inhalten, die:

- (A) jenseits einer vordergründigen Semantik der ›nationalsozialistischen Bewegung‹ die ›Volksgemeinschaft‹ als alltägliche Lebensform repräsentieren, die also zentrale Wertvorstellungen des Regimes abbilden und mit Begriffen wie ›Heimatliebe‹ ›Vaterland‹, ›Familie‹, ›Volk‹, ›Opferfreude‹, ›Gemeinschaft‹ und ›Kameradschaft‹ umrissen werden können, und
- (B) ›nationalpolitischen Stoffen‹, in denen die Ideologie im Erscheinungsbild der Inhalte klar erkennbar hervortritt.¹⁶¹

Die Kategorien eins bis fünf dokumentieren die didaktische Elementarisierung von Kindheit im Rahmen sozialräumlich verorteter generationaler Ordnungsmuster und referenzierter Lebensalterskonzepte. In der diskursiven Medialisierung des generationalen Verhältnisses werden die Kinder einerseits bei der eigenständigen Erschließung der präsentierten Welt dargestellt und andererseits in den institutionalisierten Zugehörigkeitsordnungen von Familie, Schule und außerschulischen Einrichtungen sowie bei zeremoniellen Riten und Feiern unterschiedlicher Gemeinschaftsformen der ›Volksgemeinschaft‹. Die verschiedenen generationalen Zuordnungen werden im Kategoriensystem wie folgt erfasst:

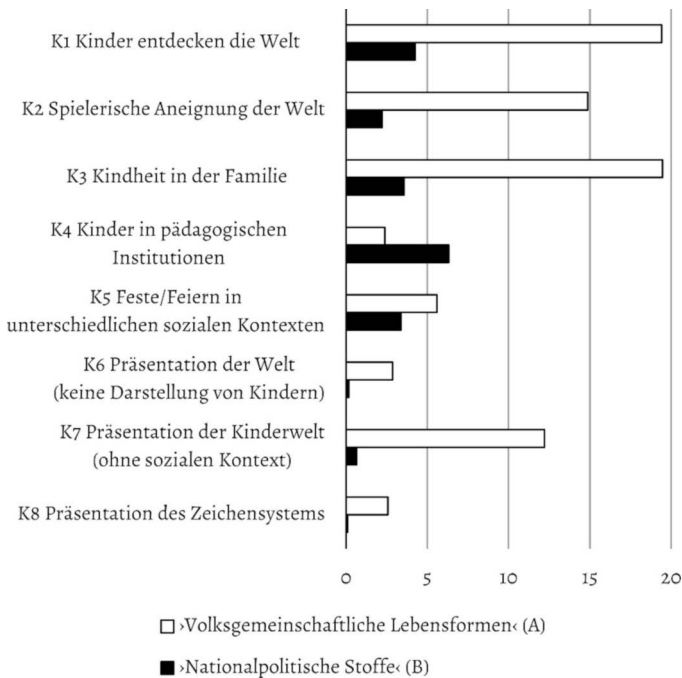
160 Vgl. zu den Autorinnen/Autoren bzw. Herausgeberinnen/Herausgebern der Fibern sowie zu den Künstlerinnen/Künstlern den Anhang, Fibel-Korpus, A). Sofern die Fibern über Quellenverzeichnisse verfügen, werden die Verfasserinnen/Verfasser aufgenommener Texte oder Textausschnitte benannt.

161 Vgl. z.B. Entschließung Nr. VIII 12478 v. 27. März 1933 über die Behandlung des Stoffgebietes »Aufbruch der deutschen Nation von 1918 bis 1933« im Geschichts-, Heimatkunde-, Anschauungs- sowie staatsbürgerlichen Unterricht, Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 3 v. 30. März 1933, S. 31–36; Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 205, E II a 485 v. 10. April 1937 zur Einführung der Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule, Deutsche Wissenschaft 1937, S. 199–203; Schultze, Leseunterricht 1940, S. 21; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 19; o.A., Kurmark 1935, S. 33f., 90. Vgl. zur heuristischen Differenzierung der Aussagengruppen Kap. 1.3.1.

- Kindheit unter dem Aspekt der eigenständigen Erschließung der Welt: Kategorie 1 ›Kinder entdecken die Welt‹ sowie Kategorie 2 ›Spielerische Aneignung der Welt‹ (vgl. Kap. 2.2.),
- Kindheit in der Familie: Kategorie 3 ›Familienkindheit‹ (vgl. Kap. 2.3.),
- Kindheit in schulischen und außerschulischen Erziehungsinstitutionen: Kategorie 4 ›Kinder in pädagogischen Institutionen‹ (vgl. Kap. 2.4.),
- Kindheit im Kontext von Riten und Feiern: Kategorie 5 ›Feste/Feiern in unterschiedlichen sozialen Kontexten‹ (vgl. Kap. 2.5.).

Die Kategorien sechs bis acht umfassen ebenfalls die ›Lebenswirklichkeit‹ der Kinder (vgl. Kap. 2.6.), allerdings wird hier bei der Medialisierung der Gegenstände entweder auf die Darstellung kindlicher Akteure verzichtet oder es erfolgt eine Präsentation kindlicher Vorstellungen und Handlungen ohne die Berücksichtigung eines sozialen Kontextes.

Abbildung 1: Prozentuale Verteilung der Kategorien 1 bis 8 in den Fibeln 1933–1944, N=115, gegliedert in ›volksgemeinschaftliche Lebensformen‹ (A) und ›nationalpolitische Stoffe‹ (B)



Die prozentuale Bestimmung des Verhältnisses zwischen den ›volksgemeinschaftlichen Lebensformen‹ (A) und den ›nationalpolitischen Stoffen‹ (B) ergab, dass in der Kategorie 4 ›Kinder in pädagogischen Institutionen‹ überwiegend und in der Kategorie 5 ›Feste/Feiern in unterschiedlichen sozialen Kontexten‹ vergleichsweise häufig ›nationalpolitische Stoffe‹ auftreten. Demgegenüber sind die Kategorien 1 bis 3 – ›Kinder entdecken die Welt‹, ›Spielerische Aneignung der Welt‹ und ›Familienkindheit‹ – sowie die Kategorien 6 bis 8 – ›Präsentation der Welt (keine Darstellung von Kindern)‹, ›Kinderwelt in literarischen Darstellungen und Spielobjekten (ohne sozialen Kontext)‹ und ›Präsentation des Zeichensystems‹ – sehr viel stärker von Aussagen geprägt, deren »Situationsdefinitionen oder Sinnentwürfe«¹⁶² als Inszenierung ›volksgemeinschaftlicher Lebensformen‹ jenseits einer vordergründigen Semantik der ›nationalsozialistische Bewegung‹ zu rekonstruieren und einzuordnen sind.

Unter der Kategorie 1 ›Kinder entdecken die Welt‹ wurden in 18 Subkategorien Texte und Bilder aufgenommen, in denen dem lesen lernenden Kind medial vermittelt gezeigt wird, wie sich Kinder allein oder im Beisein von Erwachsenen, die nicht dem Familienkontext zugerechnet werden können, die Welt mit ihren konkreten Referenzobjekten aneignen.

›Berufe‹^{(A), (B)}

Situationen, in denen Kinder nicht militärische Berufe oder Berufsgruppen kennenlernen (z.B. Handwerker, Bauern, Artisten im Zirkus)

›Erwachsene außerhalb der Familie in NS-Organisationen‹^(B)

Situationen, in denen Kinder nicht der Familie zugehörige Erwachsene in der NSDAP, deren Gliederungen, den angeschlossenen Verbänden oder anderen Organisationen des Regimes erleben (z.B. Marschieren der SA, Reichsarbeitsdienst)

›Gebet/Gelöbnis‹^{(A), (B)}

Situationen, in denen sich Kinder im Gebet an Gott wenden, etwa ihm danken, ihn um Hilfe bitten oder etwas versprechen (z.B. Vaterunser, Gebete für den Schutz Hitlers, Geloben vaterländischer Treue und Tapferkeit)

›Gefahrensituationen‹^(A)

Situationen, in denen Kinder in Gefahr geraten (z.B. Betreten zu dünnen Eises auf zugefrorenen Gewässern, sich verlaufen)

162 Mollenhauer, Konjekturen 1993, S. 27.

›Geo- und Biosphäre‹^{(A), (B)}

Situationen, in denen Kinder typische Landschaftselemente ihrer jeweiligen Region entdecken oder bestimmte Siedlungsstrukturen kennenlernen und die regionale Biosphäre erkunden (z.B. Durchstreifen einer hügeligen Landschaft, Betrachtung von Wildtieren, Frühblühern, Urbanisierung und Hausbau in annektierten ›Ostgebieten‹)

›Jahreszeiten‹^{(A), (B)}

Situationen, in denen Kinder Informationen zum Jahresrhythmus sowie damit einhergehenden klimatischen Veränderungen und wiederkehrenden Phänomenen erhalten (z.B. Schnee, Regenwolken, ›deutsche‹ Monatsnamen wie ›Julmond‹)

›Kinder helfen Menschen/Tieren‹^{(A), (B)}

Situationen, in denen Kinder erwachsenen Personen außerhalb des Familienkontextes helfen oder sich um Tiere kümmern, die nicht zu ihren Haustieren zählen (z.B. Wegbeschreibung, Bauern bei der Ernte helfen, Füttern der Vögel im Winter, Spenden für das ›Winterhilfswerk des Deutschen Volkes‹ (WHW), Helfen bei Sammelaktionen der Wehrmacht oder der SA)

›Nicht alltägliche Erlebnisse‹^{(A), (B)}

außergewöhnliche Erlebnisse der Kinder sowie Träume und Fantasien (z.B. Laternumzüge, Fahrten auf einem Karussell, Zirkus-/Zoobesuche, Puppentheater, Eis essen, kleinere Missgeschicke wie leichte Stürze, reale oder imaginäre Begegnungen mit Hitler)

›Reichswehr/Wehrmacht‹^(B)

Situationen, in denen Kinder der Reichswehr/Wehrmacht begegnen oder militärische Manöver von Heer oder Luftwaffe kennenlernen (z.B. Vorbeimarsch der Wehrmacht)

›Tagesablauf‹^(A)

Situationen, in denen Kinder alltägliche Handlungen im Tagesablauf vornehmen und dessen Struktur kennenlernen (z.B. aufstehen, Körperhygiene)

›Verkehr/Technik‹^{(A), (B)}

Situationen zur Verkehrserziehung sowie zum Bekanntwerden mit neuen technischen Errungenschaften auf zivilem oder militärischem Gebiet (z.B. Überquerung der Straße, am Himmel schwebender Zeppelin)

Die Kategorie 2 ›Spielerische Aneignung der Welt‹ umfasst 8 Subkategorien mit Situationen, in denen sich Kinder im Rahmen verschiedener Formen geistiger und körperlicher Beschäftigungen spielend und übend die Welt erschließen.

›*Bewegungsspiele*‹^{(A), (B)}

Bewegungsspiele im Freien oder im Haus, die die Lust an der Bewegung als vordergründigen Anreiz erkennen lassen (z.B. wippen, schaukeln, klettern, Seilspringen, Reifentreiben, Roller fahren, Ballspiele, Drachen/Luftballon steigen lassen, rodeln, plantschen, tanzen, Fang- und Versteckspiele, Kreisspiele)

›*Fähigkeiten und Fertigkeiten*‹^{(A), (B)}

Beschäftigungen, die einen stärkeren Bezug zu den in der Schule geforderten basalen Fähigkeiten und Fertigkeiten aufweisen (z.B. Märchen im Rundfunk hören, basteln, rätseln, malen, musizieren, mit Bausteinen/Sand bauen)

›*Rollenspiele*‹^{(A), (B)}

Situationen, in denen Kinder in die Rolle von Menschen oder Tieren schlüpfen bzw. anhand bestimmter Spielmittel die Realität simulieren (z.B. Vater-Mutter-Kind-/Räuber-und-Gendarm-Spiel, Theaterspiel, Steckenpferd-Reiten, Auto/Eisenbahn spielen, Soldatenspiel, Kriegsspiel)

›*Wettkampf/Kräftemessen*‹^{(A), (B)}

Situationen, in denen Kinder um die bessere sportliche Leistung kämpfen und ihre Kräfte/Geschicklichkeit erproben (z.B. Scheibenschießen, Vogelschießen, Wettlauf, ringen, Tauziehen, Schneeballschlacht mit zwei Parteien)

Die Kategorie 3 ›Familienkindheit‹ enthält 16 Subkategorien, die Situationen innerhalb der Kernfamilie und/oder im weiteren Familienumfeld der Kinder beschreiben.

›*Briefe im Familienkontext*‹^{(A), (B)}

schriftliche Mitteilungen innerhalb der Familie (z.B. Brief an die Cousine, Brief von der Tante, Feldpostbriefe)

›*Erwachsene Familienangehörige in NS-Organisationen*‹^(B)

Situationen, in denen Kinder ihren Vater und/oder ihre Mutter bzw. entferntere Verwandte als vorbildliches Mitglied der ›Volksgemeinschaft‹ erleben (z.B. Marschieren des Vaters in der SA, Reichsarbeitsdienst der Mutter)

›*Familienfeiern*‹^{(A), (B)}

Feiern im weiteren oder engeren Familienkontext (z.B. Geburtstag des Kindes, Geburtstag der Mutter, Hochzeit)

›Gefahren in häuslicher Umgebung‹^{(A), (B)}

Situationen, in denen Kinder im Beisein erwachsener Familienangehöriger eine bedrohliche Situation erleben (z.B. Brand eines Nachbarhauses oder Gehöfts, starker Sturm, Gefahr durch Hunde; Heulsirenen)

›Gemeinsame Freizeitgestaltung‹^{(A), (B)}

Situationen gemeinsamen Spielens in der Familie bzw. gemeinsam verbrachter Freizeit im engeren oder weiteren Familienkreis einschließlich der Ferien mit Mutter und/oder Vater, Großmutter und/oder Großvater (z.B. Zaubern mit Onkel, Drachen steigen lassen mit dem Vater, Besuch eines Rummels, Kahnfahrten, Besuch eines Heldendenkmals)

›Kinder helfen im Familienkontext‹^{(A), (B)}

Situationen, in denen Kinder der Mutter und/oder dem Vater bzw. der Großmutter und/oder dem Großvater helfen, wobei die kontextuelle Einbettung darauf hinweist, dass es sich um eine helfende Tätigkeit im Familienumfeld handelt (z.B. einkaufen, Gartenarbeit, waschen, familiäre Aktivitäten im Rahmen der ›Winterhilfe‹)

›Kinder mit Tieren‹^(A)

Situationen, in denen Kinder mit (Haus-)Tieren im Beisein erwachsener Familienmitglieder abgebildet/beschrieben werden oder ein Auftrag seitens der Eltern zur Versorgung der Tiere erkennbar ist (z.B. Kind spielt mit der Katze, füttert/hütet Tiere)

›Situationen der Fürsorge‹^{(A), (B)}

den Familienalltag beschreibende Aktivitäten (z.B. Körperhygiene, Arztbesuch, Wiegen- und Schlaflieder, gemeinsame Mahlzeiten, ›Eintopfsonntag‹)

›Tod Familienangehöriger‹^{(A), (B)}

Thematisierung des Todes im Rahmen eines aktuellen oder bereits zurückliegenden familiären Trauerfalls (z.B. Tod der Großmutter, Tod des Onkels im Ersten Weltkrieg)

Die Kategorie 4 ›Kinder in pädagogischen Institutionen‹ setzt sich aus 6 Subkategorien zusammen, die die institutionalisierte Kindheit in den Blick nehmen.

›Schule‹^{(A), (B)}

Situationen, die auf den Kontext Schule verweisen (z.B. Schulweg, Hausaufgaben, Situationen im Klassenzimmer, Appell mit ›Fahnenschwur‹)

›Institutionalisierte (Freizeit-)Angebote‹^{(A), (B)}

Freizeit-, Lern- und Betreuungsangebote (z. B. Sportverein, Kindergarten, ›Kinderlandverschickung‹)

›Dienst in NS-Organisationen: DJ/JM‹^(B)

Situationen, die Kinder bzw. Jugendliche im Dienst der NS-Jugendorganisationen ›Deutsches Jungvolk‹ (DJ)/ ›Jungmäddebund‹ (JM) zeigen

›Dienst in NS-Organisationen: HJ/BDM‹^(B)

Situationen, die Jugendliche bzw. junge Erwachsene im Dienst der NS-Jugendorganisationen ›Hitlerjugend‹ (HJ)/ ›Bund Deutscher Mädel‹ (BDM) zeigen

Die Kategorie 5 ›Feste und Feiern in unterschiedlichen sozialen Kontexten‹ bildet in 3 Subkategorien Feste und Feiern im Jahreslauf ab, die im engsten Familienkreis, gemeinsam mit entfernteren Familienangehörigen oder mit Menschen begangen werden, die nicht durch Verwandtschaftsbeziehungen miteinander verbunden sind. Der institutionelle Rahmen, in denen die Situationen verortet werden, differiert.

›Feste/Brauchtum‹^{(A), (B)}

Situationen im Kontext christlicher Jahreskreisfeste sowie weltlicher Feste und Bräuche (z. B. Martinstag, Nikolaustag, Weihnachtsfest/Julfest, Totensonntag, Winterfest, Silvester, Fastnacht, Ostern, Pfingsten, Kirmes, Schützenfest)

›Nationale Feiertage‹^(B)

nationale Feiertage sowie Feiern im Kontext des NS-Festkalenders (z. B. ›Tag von Potsdam‹, 1. Mai, ›Tag der Jugend‹, ›Erntedanktag‹, 9. November, ›Heldengedenktag‹, ›Sommersonnwende‹)

Unter der Kategorie 6 ›Präsentation der Welt (keine Darstellung von Kindern)‹ wurde die konzeptualisierte Lebenswirklichkeit der Kinder in 13 Subkategorien erfasst. Das Leben der ›Volksgemeinschaft‹ wird hier ohne die sprachliche oder bildliche Veranschaulichung von Kindern vorgestellt.

›Alltagsobjekte/Lebensmittel/Kleidung‹^(A)

Texte und/oder Bilder von Gebrauchsobjekten aus dem Alltag, Lebensmitteln und Kleidungsstücken (z. B. Milchkanne, Uhr, Eier, Mehl, Mütze)

›Berufe‹^{(A), (B)}

Texte und/oder Bilder von Erwerbstätigkeiten (z.B. Bauer/Bäuerin, Jäger, Hufschmied, Müller, Schuster, Schäfer, Zirkusdirektor, Bäcker, Imker, Zimmermann, Schornsteinfeger, mythisch überhöhte Darstellungen ›deutscher‹ Arbeiter)

›Ehrenmal‹^(B)

›Ehrenmale‹ zur Erinnerung an die gefallenen deutschen Soldaten aus dem Ersten Weltkrieg sowie Parteimärtyrer (z.B. Feldherrnhalle mit Ehrentafel für die getöteten Putschisten, Horst-Wessel-Denkmal)

›Erwachsene in NS-Organisationen‹^(B)

Texte und/oder Bilder von Erwachsenen in der NSDAP, deren Gliederungen, den angeschlossenen Verbänden oder anderen Organisationen des Regimes ohne die Ausbildung von Kindern (z.B. Marschieren der SA, Porträts von Hitler)

›Geo- und Biosphäre‹^{(A), (B)}

Texte und/oder Bilder der physikalischen, biogenen und anthropogenen Landschaftselemente verschiedener Regionen sowie der regionalen Biosphäre (z.B. Hügel-, Bodden-, Weide- und Flusslandschaften, Burgruine, Bauern- und Fachwerkhäuser, Haus- und Wildtiere, Blumen und Früchte)

›Jahreskreis/Tagesablauf‹^{(A), (B)}

Texte und/oder Bilder zum Jahresrhythmus sowie damit einhergehenden klimatischen Veränderungen und wiederkehrenden Phänomenen (z.B. Schnee, Mond und Sonne, ›deutsche Monatsnamen‹: Hartung, Hornung, Lenzing etc.)

›Symbole des politischen Systems‹^(B)

Texte und/oder Bilder von nationalsozialistischen Flaggen und Hoheitszeichen (Nationalflagge, Hakenkreuze, Siegrune)¹⁶³

›Verkehr/Technik‹^{(A), (B)}

Texte und/oder Bilder von Verkehrsmitteln und -wegen sowie neuen Technologien (z.B. Zug, Straßenbahn, Pferdefuhrwerke, Autobahnbau, Auto/Postauto, Telefon, Radio/)/›Volksempfänger‹, Sportflugzeug, Kampfflieger, Zeppelin, Fährschiff, Panzerkreuzer)

163 Die Symbole des politischen Systems wurden in dieser Kategorie nur erfasst, wenn diese als eigentlicher Inhalt vermittelt werden sollten. Ansonsten wurde die Bedeutung der Verwendung der NS-Symbole im jeweiligen epistemischen Kontext erschlossen und eine quantitative Erhebung nicht gesondert vorgenommen.

›Wehrmacht‹^(B)

Texte und/oder Bilder der Reichswehr/Wehrmacht (z. B. Wehrmacht im Kampfeinsatz, marschierende Wehrmacht)

Die Kategorie 7 ›Kinderwelt in literarischen Darstellungen und Spielobjekten (ohne sozialen Kontext)‹ versammelt in 6 Subkategorien sprachliche und bildliche Darstellungen als Projektionen kindlicher Lebenswirklichkeit, die aufgrund der fehlenden Einbindung der im Leselehrgang auftretenden Handlungsträger/Handlungsträgerinnen keine Aussage über die Verortung des Erzählten in der sozialen Beziehungsstruktur der Fibel zulassen.

›Fabeln/Märchen/(Helden-)Erzählungen‹^{(A), (B)}

Texte und/oder Bilder, die wesentlich auf eine allgemeingültige Moral oder Tugend abzielen bzw. nationalsozialistische Wertvorstellungen transportieren sollen (z. B. Märchen der Gebrüder Grimm, Kriegsschuldlüge, ›Führergeschichten‹)

›Kinderreime/Rätsel‹^{(A), (B)}

überlieferte oder adaptierte Texte und/oder Bilder mit interaktivem Charakter (z. B. Abzähl-, Kniereiter- und Neckverse, Zungenbrecher, Scherzfragen)

›Spielzeug‹^{(A), (B)}

Spielobjekte von Kindern (z. B. Theaterpuppen, Puppen, Soldaten)

Die Kategorie 8 ›Präsentation des Zeichensystems‹ beinhaltet die Subkategorien ›Alphabet‹ sowie ›Übungssequenzen‹ ohne weitergehende kontextuelle Bezüge. Thematisch gebundene, in sich geschlossene sprachliche Einheiten wurden unter den Subkategorien der Kategorien eins bis fünf kodiert.

›Alphabet‹^(A)

Kodierungen, die im Zusammenhang mit der Einführung des Alphabets sowie dem Kennenlernen von Diphthongen und schwierigen Buchstabenverbindungen vergeben wurden

›Übungssequenzen‹^{(A), (B)}

Wörter und Wortgruppen mit kategorial nicht eindeutig zuordenbaren Inhalten zur Schulung von Lese- und Schreibfähigkeit

Die folgenden drei Abbildungen (vgl. Abb. 2, 3 und 4) geben einen Überblick über die Ausprägungen der insgesamt 73 Subkategorien.

Abbildung 2: Prozentuale Verteilung aller Subkategorien in den Fibeln 1933–1944, N=115, gegliedert in ›volksgemeinschaftliche Lebensformen‹ (A) und ›nationalpolitische Stoffe‹ (B)

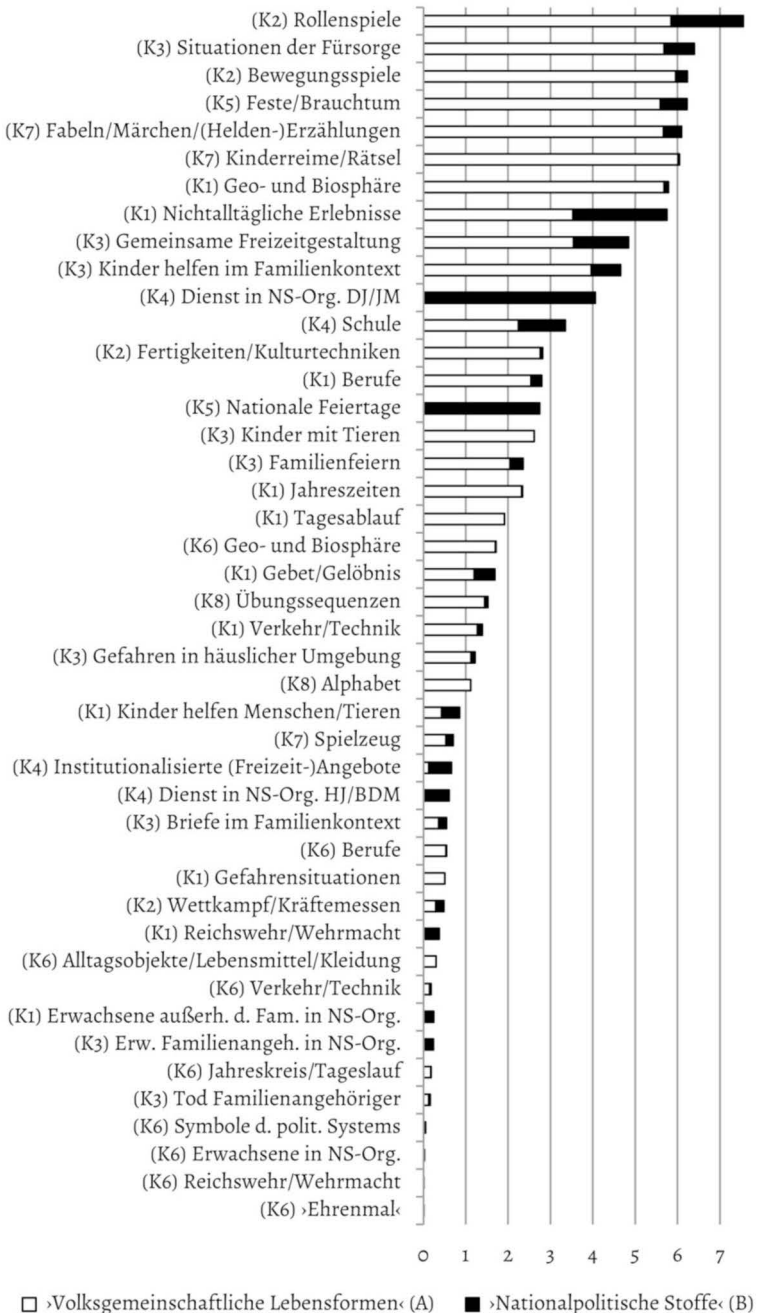


Abbildung 3: Prozentuale Verteilung der ›volksgemeinschaftlichen Lebensformen‹ (A) in allen Subkategorien in den Fabeln 1933–1944, N=115

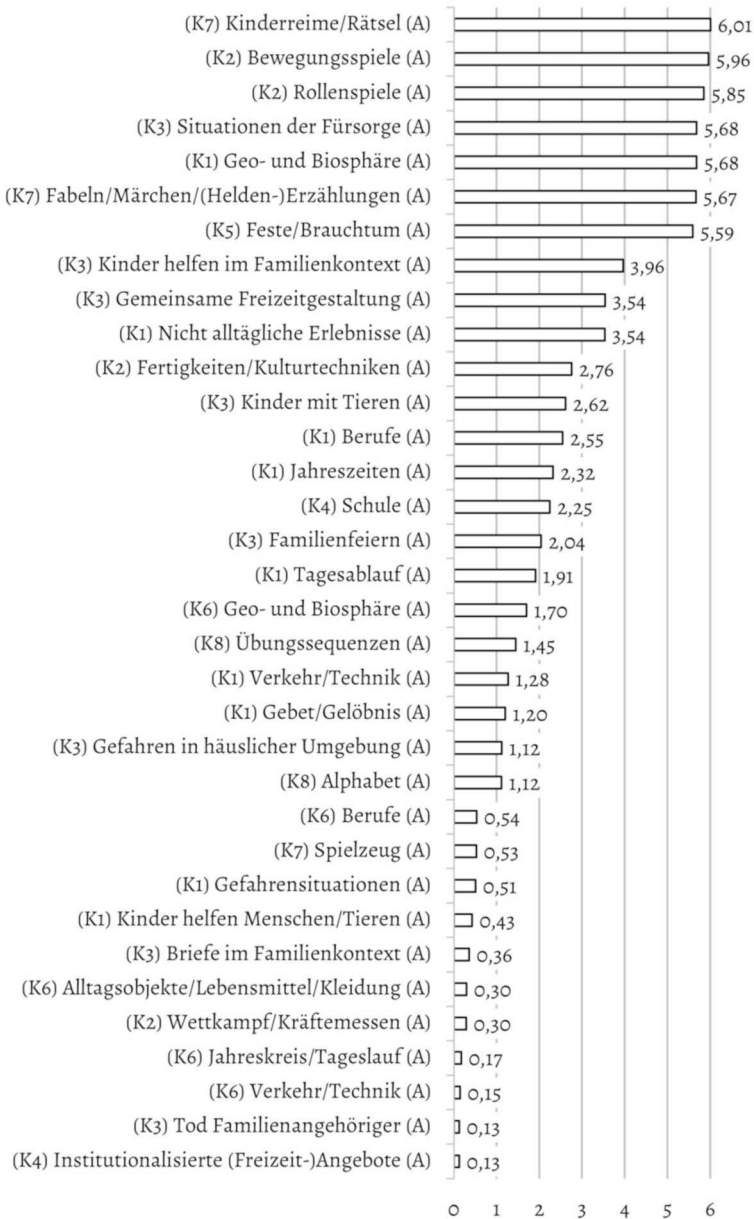
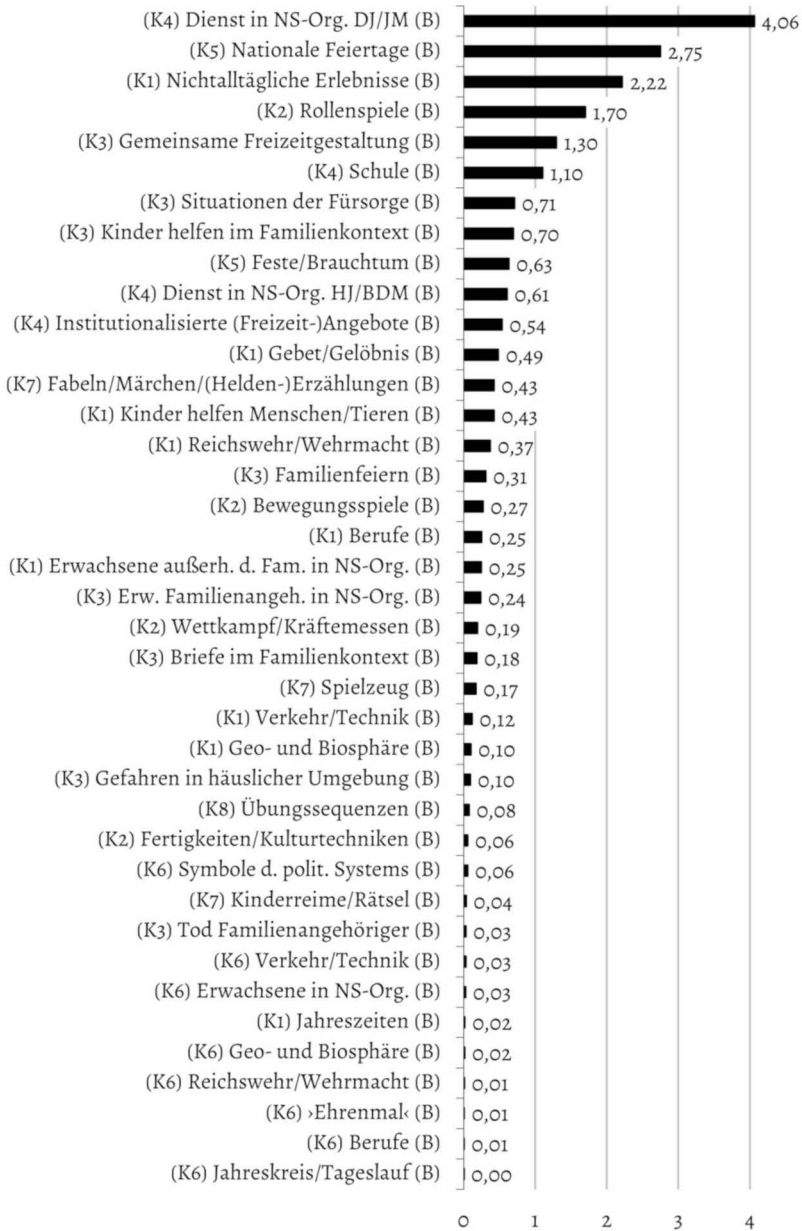


Abbildung 4: Prozentuale Verteilung der ›nationalpolitischen Stoffe‹ (B) in allen Subkategorien in den Fabeln 1933–1944, N=115



Für einen ersten Überblick zur Verteilung der Unterrichtsgegenstände in den Fibeln werden im Folgenden die Anteile der ›nationalpolitischen Stoffe‹ (B) im Verhältnis zur Inszenierung ›volksgemeinschaftlicher Lebensformen‹ (A) dargestellt. Als zentraler Befund ist hier festzustellen, dass die Häufigkeit und die Art und Weise der Thematisierung bestimmter ideologischer Wissenssegmente sich von Fibel zu Fibel deutlich unterscheiden. Dies ist auf verschiedene pädagogisch-didaktische Konzeptualisierungen des Zeigens der nationalsozialistischen Weltanschauung und deren medialer Transformation zurückzuführen.¹⁶⁴ Infolgedessen kam es im Rahmen der ideologischen und bildungspolitischen Vorgaben zur Ausarbeitung unterschiedlicher Topoi der Zugehörigkeit des ›deutschen‹ Kindes zur ›Volksgemeinschaft‹ sowie zu differierenden Strukturierungen des Leselehrgangs. Aus der Häufigkeitsverteilung der gewichteten Aussagen lassen sich jedoch keine unmittelbaren Rückschlüsse auf deren Bedeutung im nationalsozialistischen Wissensregime ziehen. Die Erhebung der Anteile einzelner Aussagen und Aussagengruppen bildet vielmehr die Voraussetzung für die interpretative Rekonstruktion unterschiedlicher Thematisierungen der NS-Ideologie und ihrer Funktion für die Vermittlung der nationalsozialistischen Weltanschauung im Kontext der ›Macht/Wissen-Konstellation‹ des ›Dispositivs Lesenlernen‹.

Kategorie 1 ›Kinder entdecken die Welt‹

In der Kategorie 1 ›Kinder entdecken die Welt‹ erfolgt die Elementarisierung ›nationalpolitischer Stoffe‹ vor allem in der Subkategorie ›Nicht alltägliche Erlebnisse‹^(B) (vgl. Abb. 5). Dieses Ergebnis ist insofern zu relativieren, als die Subkategorie in 11 der 115 Erstlesebücher fehlt,¹⁶⁵ wohingegen die »Rhein-Ruhr-Fibel« (*Schwann*) von 1935¹⁶⁶ durch die breite Aufnahme von NS-Propagandafotos des Fotografen Heinrich Hoffmann¹⁶⁷ die mit Abstand meisten Kodierungen aufweist. In etwas weniger als der Hälfte aller Fibeln lässt sich die Subkategorie ›Gebet/Gelöbnis‹^(B) belegen.¹⁶⁸ Hier entfällt das Gros der Kodierungen auf 11 der ab 1939 erschienenen Erstlesebücher, mehrheitlich auf jene aus dem Verlag *Westermann*.¹⁶⁹ Die anteilig mit der Subkategorie ›Gebet/Gelöbnis‹^(B) vergleichbare Subkategorie ›Kinder helfen Menschen/Tieren‹^(B) ist dagegen in über der Hälfte des Korpus enthalten, wobei die Thematik

164 Vgl. Kap. 1.2.

165 F6, F10, F24, F32, F42, F46, F52, F53, F58, F64, F67.

166 F29.

167 Vgl. Hoffmann, Jugend o.J. [1934].

168 In folgenden Erstlesebüchern ist die Subkategorie ›Gebet/Gelöbnis‹ (B) enthalten: F2, F3, F7-F9, F11, F17, F18, F20, F22, F25-F27, F29, F33-F35, F37, F40-F42, F44, F47, F51, F55, F56, F59, F65-F68, F71-F74, F76, F77, F79, F84, F85, F87, F88, F91, F92, F94, F95-F98, F100, F106, F108, F109, F111.

169 F65, F66, F68, F84, F87, F88, F95-F97, F100, F108.

bis 1937 weitaus weniger vorkommt als in später publizierten Fibeln.¹⁷⁰ Die meisten der Inhalte sind in der Fibel »Geschichten für kleine Leute« des Verlags *Hirt* zu finden.¹⁷¹

Bei den Subkategorien ›Reichswehr/Wehrmacht‹^(B), ›Berufe‹^(B) und ›Erwachsene außerhalb der Familie in NS-Organisationen‹^(B) zeigt sich gleichfalls ein heterogenes Bild. So fehlt die im Zeitraum von 1942–1944 in nahezu allen Erstlesebüchern¹⁷² vorhandene Subkategorie ›Reichswehr/Wehrmacht‹^(B) in mehr als einem Viertel der 1933 bis 1941 veröffentlichten Fibeln,¹⁷³ während die Subkategorie ›Berufe‹^(B) in nur etwas mehr als der Hälfte¹⁷⁴ und die Subkategorie ›Erwachsene außerhalb der Familie in NS-Organisationen‹^(B) in etwas weniger als der Hälfte der Fibeln nachweisbar ist.¹⁷⁵ Kaum ausgeprägt sind die Subkategorien ›Verkehr/Technik‹^(B), ›Geo- und Biosphäre‹^(B) und ›Jahreszeiten‹^(B), die sich auf ca. 46 Prozent,¹⁷⁶ ca. 31 Prozent,¹⁷⁷ und ca. 4 Prozent¹⁷⁸ der Fibeln im Untersuchungskorpus verteilen. In die Subkategorien ›Tagesablauf‹ sowie ›Gefahrensituationen‹ wurden keine ›nationalpolitischen Stoffe‹ integriert.

170 In folgenden Erstlesebüchern ist die Subkategorie ›Kinder helfen Menschen/Tieren‹ (B) enthalten: F11, F13, F15-F20, F23, F27, F28, F33, F35, F40, F41, F44, F49, F50, F54-F56, F60-F63, F65, F66, F68-F71, F73, F75, F76, F78, F81-F85, F88-F92, F94-F101, F103, F105, F106, F108, F110-F112, F114.

171 F56.

172 Die Subkategorie ›Reichswehr/Wehrmacht‹ (B) ist lediglich in einer der 29 Fibeln, die im Korpus den Zeitraum von 1942–1944 abbilden, nicht enthalten. Die Wehrmacht wird hier im Kontext der Familie thematisiert (F87, S. 22).

173 Folgende 1933–1941 erschienenen Erstlesebücher weisen die Subkategorie ›Reichswehr/Wehrmacht‹ (B) nicht auf: F1, F4, F6, F8-F10, F25, F26, F29, F30, F32, F36, F38, F46, F48, F51-F53, F55, F58, F59, F64, F67, F76, F78.

174 Folgende Erstlesebücher weisen die Subkategorie ›Berufe‹ (B) nicht auf: F1-F3, F5-F7, F9, F12, F14, F16, F21, F29, F31, F32, F34, F35, F37, F43, F45-F47, F49, F51-F55, F57-F59, F63, F64, F67, F70, F73, F74, F76, F78-F80, F85, F87, F92-F94, F98, F102-F105, F107, F109, F111, F113, F115.

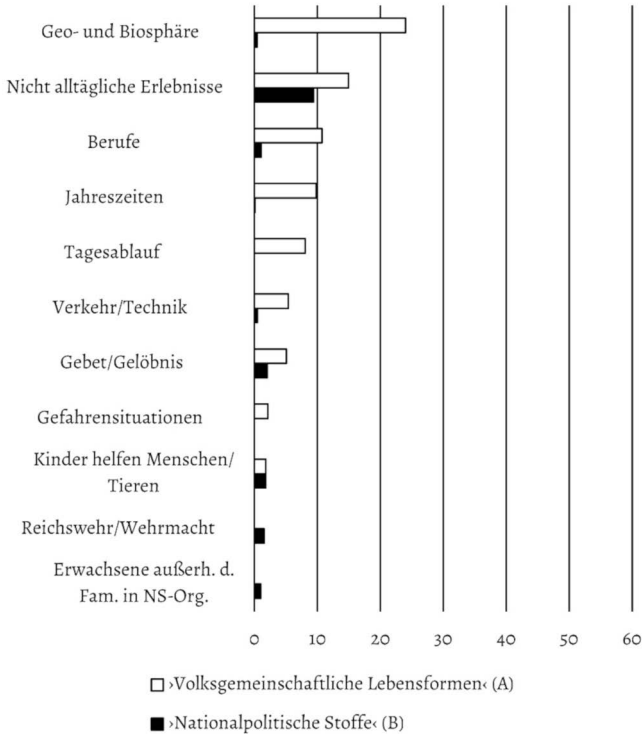
175 In folgenden Erstlesebüchern ist die Subkategorie ›Erwachsene außerhalb der Familie in NS-Organisationen‹ (B) enthalten: F6, F7, F13, F15, F19, F23, F26-F28, F35, F38, F42-F44, F50, F54, F56, F60-F62, F65, F66, F68, F69, F71-F78, F81, F82, F84, F85, F87-F91, F94-F97, F100, F102, F106, F108, F112, F113.

176 In folgenden Erstlesebüchern ist die Subkategorie ›Verkehr/Technik‹ (B) enthalten: F2, F9, F11, F13, F16-F18, F20, F22, F27, F28, F33, F34, F40-F45, F49, F51, F54, F55, F57, F60-F63, F65, F66, F68, F69, F79, F81, F83-F86, F88-F90, F93, F95-F97, F100, F101, F103, F104, F108, F112, F114, F115.

177 In folgenden Erstlesebüchern ist die Subkategorie ›Geo- und Biosphäre‹ (B) enthalten: F5, F7, F13, F16, F27, F28, F33, F37, F43, F44, F47, F49, F61, F62, F64, F69, F71, F73, F78, F79, F82, F83, F85, F87-F94, F99, F105, F110, F112, F114.

178 In folgenden Erstlesebüchern ist die Subkategorie ›Jahreszeiten‹ (B) enthalten: F4, F36, F39, F48, F56.

Abbildung 5: Prozentuale Verteilung der ›volksgemeinschaftlichen Lebensformen‹ (A) sowie der ›nationalpolitischen Stoffe‹ (B) in der Kategorie 1 ›Kinder entdecken die Welt‹ in den Fibeln 1933–1944, N=115



Kategorie 2 ›Spielerische Aneignung der Welt‹

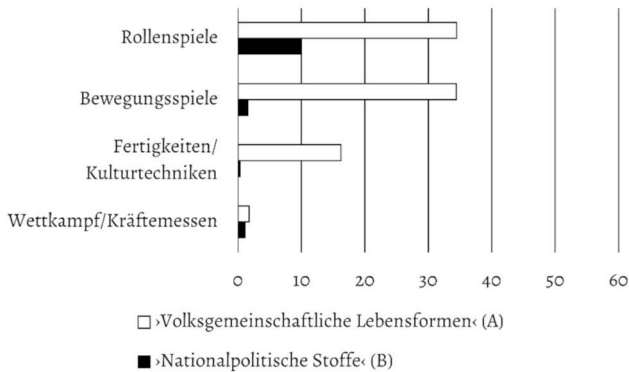
In der Kategorie 2 ›Spielerische Aneignung der Welt‹ werden insbesondere in der Subkategorie ›Rollenspiele‹ ›nationalpolitische Stoffe‹ verarbeitet (vgl. Abb. 6). Gleichwohl wurde in 10 Fibeln auf die Exemplifizierung von Rollenspielen, die der nationalsozialistischen Propaganda dienen, ganz verzichtet.¹⁷⁹ Die Subkategorie ›Bewegungsspiele‹^(B) ist in ca. 43 Prozent,¹⁸⁰ die Subkategorie ›Fähigkeit-

179 F1, F31, F52, F53, F59, F67, F70, F103, F110, F115. Vgl. dazu Kap. 4.

180 In folgenden Erstlesebüchern ist die Subkategorie ›Bewegungsspiele‹ (B) enthalten: F1, F5, F11, F13, F14, F17-F20, F22-F24, F28, F29, F31, F33, F37-F43, F47, F49, F50, F54, F61, F69-F71, F74-F76, F78-F81, F87, F89-F92, F98, F103, F105, F107, F109, F112, F115.

ten/Fertigkeiten^(B) in knapp 22 Prozent¹⁸¹ und die Subkategorie ›Wettkampf/Kräftemessen^(B) in ca. 30 Prozent der ausgewerteten Fibeln enthalten.¹⁸²

Abbildung 6: Prozentuale Verteilung der ›volksgemeinschaftlichen Lebensformen‹ (A) sowie der ›nationalpolitischen Stoffe‹ (B) in der Kategorie 2 ›Spielerische Aneignung der Welt‹ in den Fibeln 1933–1944, N=115



Kategorie 3 ›Familienkindheit:

Die Analyse der ›nationalpolitischen Stoffe‹ in der Kategorie 3 ›Familienkindheit‹ ergab eine Dominanz der Subkategorie ›Gemeinsame Freizeitgestaltung^(B) vor den ebenfalls vergleichsweise stark vertretenen Subkategorien ›Situationen der Fürsorge^(B) und ›Kinder helfen im Familienkontext^(B), obgleich jene in mehr als einem Drittel der Fibeln nicht vorkommt (vgl. Abb. 7). Auch die Inhalte der beiden letztgenannten Subkategorien sind ungleichmäßig verteilt und fehlen jeweils in mehr als einem Drittel der Fibeln.¹⁸³ Überdurchschnittlich häufig finden sich die

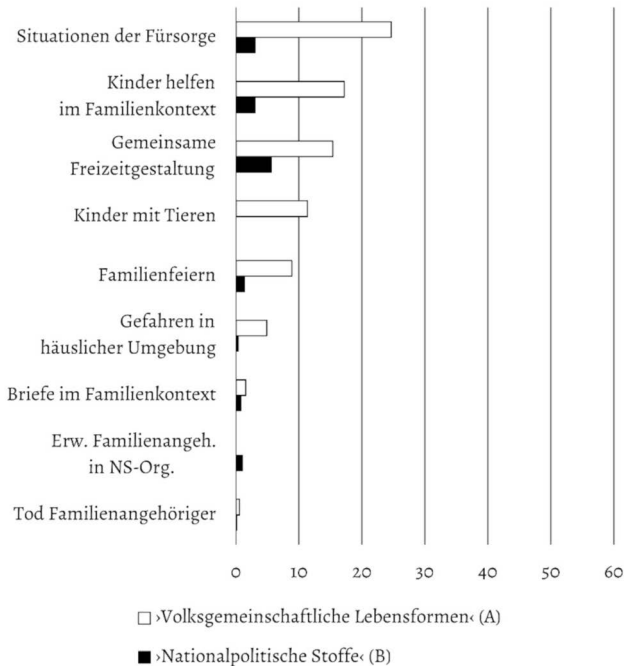
181 In folgenden Erstlesebüchern ist die Subkategorie ›Fähigkeiten/Fertigkeiten‹ (B) enthalten: F1, F16, F21, F23, F31, F37, F49, F50, F69-71, F72, F73, F75, F81, F85, F86, F89, F90, F92, F93, F101, F103, F112, F115.

182 In folgenden Erstlesebüchern ist die Subkategorie ›Wettkampf/Kräftemessen‹ (B) enthalten: F1, F6, F7, F11-F14, F17-F20, F22, F27, F28, F38-F41, F44, F48, F55, F56, F60-F64, F69, F74, F81, F87, F89, F90, F98, F112.

183 In folgenden Erstlesebüchern fehlt die Subkategorie ›Gemeinsame Freizeitgestaltung‹ (B): F1-F3, F8-F10, F16, F21, F24, F25, F29-F35, F37, F46, F47, F49, F51-F53, F57-F59, F63, F64, F67, F73, F74, F76-F79, F93, F98, F114; in folgenden die Subkategorie ›Situationen der Fürsorge‹ (B): F1-F3, F8, F10, F14, F21, F25, F29, F30, F32, F34, F37, F39, F46, F52, F53, F58, F59, F66-F68, F74, F80, F83, F86, F88, F93-F100, F107, F108, F110, F111 und in folgenden die Subkategorie ›Kinder helfen im Familienkontext‹ (B): F1-3, F5-F10, F12, F14, F16, F21, F22, F24, F26, F30-F34, F37, F39,

Inhalte der Subkategorie ›Situationen der Fürsorge‹^(B) bei Hirt,¹⁸⁴ wogegen die Inhalte der Subkategorie ›Kinder helfen im Familienkontext‹^(B) vor allem in den Erstlesebüchern von Schwann, Diesterweg und Boysen bzw.

Abbildung 7: Prozentuale Verteilung der ›volksgemeinschaftlichen Lebensformen‹ (A) sowie der ›nationalpolitischen Stoffe‹ (B) in der Kategorie 3 ›Familienkindheit in den Fibeln 1933–1944, N=115



Hartung vermittelt werden.¹⁸⁵ Gegenüber den genannten Subkategorien fallen die Subkategorien ›Familienfeiern‹^(B), ›Erwachsene Familienangehörige in NS-Organisationen‹^(B) und ›Briefe im Familienkontext‹^(B) sehr viel weniger ins Gewicht. Die Inhalte der Subkategorien ›Familienfeiern‹^(B) und ›Briefe im Familienkontext‹^(B) verteilen sich jeweils auf etwa die Hälfte der Erstlesebücher mit

F46, F49, F51-F54, F58, F59, F64, F66-F68, F70, F72, F76, F80, F86, F94, F98, F101, F106, F107, F114.

184 F13, F24, F28, F61, F69, F81, F89, F90, F101, F112, F115.

185 F29, F38, F47, F50, F55, F71, F75, F77, F79, F87, F109.

Kodierungen in beiden¹⁸⁶ oder nur einer der Subkategorien,¹⁸⁷ während die Inhalte der Subkategorie ›Erwachsene Familienangehörige in NS-Organisationen‹^(B)¹⁸⁸ in 33 Fibeln ausgearbeitet werden, dabei aber über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg stetig abnehmen. Kaum ausgeprägt sind die Subkategorien ›Gefahren in häuslicher Umgebung‹^(B) sowie ›Tod Familienangehöriger‹^(B). Erstere ist in ca. 10 Prozent,¹⁸⁹ letztere in ca. 8 Prozent des Korpus vorhanden.¹⁹⁰ In die Subkategorie ›Kinder mit Tieren‹ fließen keine ›nationalpolitischen Stoffe‹ ein.

Kategorie 4 ›Kinder in pädagogischen Institutionen‹

Die Inhalte der Subkategorie ›Dienst in NS-Organisationen: DJ/JM‹^(B) sind im Vergleich aller Subkategorien der ›nationalpolitischen Stoffe‹ (B) prozentual am stärksten vertreten (vgl. Abb. 4) und verteilen sich auf 104 der analysierten 115 Fibeln.¹⁹¹ Eine besonders breite Thematisierung weist die »Roland-Fibel« aus dem *Verlag der Bücher-Kommission Bremen* auf.¹⁹² Gegenüber der Subkategorie ›Dienst in NS-Organisationen: DJ/JM‹^(B) umfasst die Subkategorie ›Dienst in NS-Organisationen: HJ/BDM‹^(B) nur ein knappes Siebtel der Kodierungen, verteilt auf 60 Erstlesebücher (vgl. Abb. 8).¹⁹³ In lediglich fünf Fibeln fehlen beide Subkategorien. Hier handelt es sich um die Ausgaben des Fibelwerks »Lies mit« von ca. 1934 und 1937 (*Seyfried*, später *Diesterweg*)¹⁹⁴ sowie die drei Vorfibeln »Schau und lies« (*Diesterweg*), erschienen 1937, »Wir ABC-Schützen« (*Kellerer*), ebenfalls 1937 verlegt, und »Von Märlein und Spielen« (*Korn*) aus dem Jahre 1938.¹⁹⁵

Einige Erstlesebücher behandeln zudem nur Inhalte, die der Subkategorie ›Dienst in NS-Organisationen: HJ/BDM‹^(B) zuzuordnen sind, wohingegen keine Inhalte aus der Subkategorie ›Dienst in NS-Organisationen: DJ/JM‹^(B) aufgenommen

186 F4, F11, F15, F17, F18, F20, F22, F27, F36, F40, F41, F44, F48, F61, F63, F65, F66, F68-F70, F81, F84, F88-F90, F95-F97, F100-F103, F106, F108, F112-F115.

187 Subkategorie ›Familienfeiern‹ (B): F5, F6, F16, F23, F31, F43, F49, F50, F55, F57, F73-F75, F86, F91, F92, F94, F98; Subkategorie ›Briefe im Familienkontext‹ (B): F7, F13, F14, F19, F24, F28, F39, F56, F76, F80, F82, F87, F93, F105, F107.

188 F11, F13, F15, F17-F20, F22-F24, F26-F28, F33, F38, F40, F41, F44, F50, F54, F55, F59, F61, F69, F71, F75, F78, F81, F85, F87, F89, F90, F112.

189 F15, F32, F46, F56, F60, F62, F72, F74, F82, F85, F87, F114.

190 F11, F17, F20, F22, F38, F40, F43, F65, F74.

191 Folgende Erstlesebücher weisen die Subkategorie ›Dienst in NS-Organisationen: DJ/JM‹ (B) nicht auf: F2, F3, F5, F9, F34, F51-F53, F58, F64, F87.

192 F30.

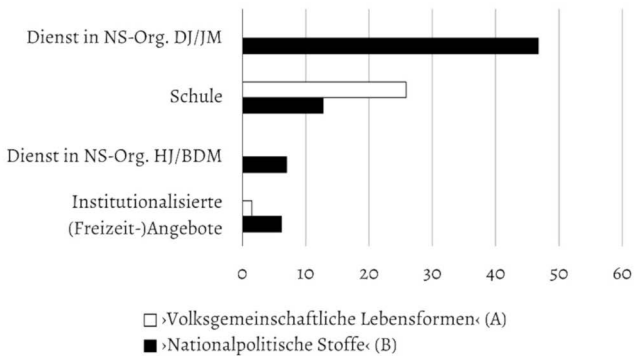
193 Folgende Erstlesebücher weisen die Subkategorie ›Dienst in NS-Organisationen HJ/BDM‹ (B) nicht auf: F6, F8-F10, F14, F24, F26, F30-F32, F35, F37-F39, F42, F45-F47, F50-F53, F57-F60, F62, F63, F70-F72, F74-F78, F80, F82, F83, F86, F91-F94, F99, F102-F104, F106, F107, F110, F111, F113-F115.

194 F9, F51.

195 F52, F53, F58.

wurden. Dies betrifft die drei in der ersten Phase des Untersuchungszeitraums von 1933 bis 1935 entstandenen Fibelwerke »Wir Kinder« (Kellerer),¹⁹⁶ »Bei uns in Nürnberg« (Korn)¹⁹⁷ und »Elemelemu« (Westermann)¹⁹⁸ sowie die Fibeln »Glück auf« (Roland Verlag Trausel)¹⁹⁹ und »Bei uns in Wien« (Deutscher Verlag für Jugend und Volk)²⁰⁰ für die 1939 gebildeten Reichsgaue Sudetenland und Wien. Die Subkategorien ›Schule‹^(B) und ›Institutionalisierte (Freizeit-)Angebote‹^(B) kommen gegenüber der Subkategorie ›Dienst in NS-Organisationen: DJ/JM‹^(B) weitaus weniger häufig vor. Die Wissensbestände der Subkategorie ›Schule‹^(B) verteilen sich auf ca. 74 Prozent²⁰¹ und die der Subkategorie ›Institutionalisierte (Freizeit-)Angebote‹^(B) auf ca. 40 Prozent der Fibeln.²⁰²

Abbildung 8: Prozentuale Verteilung der ›volksgemeinschaftlichen Lebensformen‹ (A) sowie der ›nationalpolitischen Stoffe‹ (B) in der Kategorie 4 ›Kindheit in pädagogischen Institutionen‹ in den Fibeln 1933–1944, N=115



196 F2, F34.

197 F3.

198 F5.

199 F64.

200 F87.

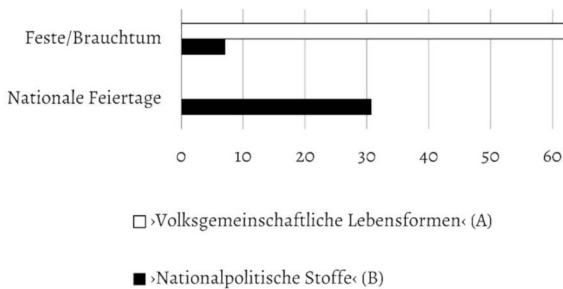
201 Folgende Erstlesebücher weisen die Subkategorie ›Schule‹ (B) nicht auf: F5, F7, F9, F10, F32, F33, F46, F49, F51-F53, F57-F59, F64, F67, F72, F73, F78, F81, F85, F89, F90, F92, F98, F101, F110-F112, F114.

202 In folgenden Erstlesebüchern ist die Subkategorie ›Institutionalisierte (Freizeit-)Angebote‹ (B) enthalten: F4, F5, F11, F17, F18, F20, F22, F25, F27, F33, F35, F36, F40, F41, F43, F44, F48, F59-F62, F65, F66, F68, F69, F74, F77, F81, F82, F84, F87-F92, F94-F97, F100, F101, F108, F109, F112, F114.

Kategorie 5 ›Feste/Feiern in unterschiedlichen sozialen Kontexten‹

Die Inhalte der Subkategorie ›Feste/Brauchtum‹^(B) sind in ca. 70 Prozent, jene der Subkategorie ›Feste/Brauchtum‹^(A) in allen Erstlesebüchern zu verzeichnen – jedoch mit deutlichen quantitativen Unterschieden (vgl. Abb. 9). So existieren Fibeln mit durchschnittlich²⁰³ oder überdurchschnittlich²⁰⁴ vielen Kodierungen in der Subkategorie ›Feste/Brauchtum‹^(A) bei gleichzeitigem Fehlen der Subkategorie ›Feste/Brauchtum‹^(B), wogegen andere Fibeln vor allem in der Subkategorie ›Feste/Brauchtum‹^(B) über relativ hohe Werte verfügen und in der Subkategorie ›Feste/Brauchtum‹^(A) allenfalls durchschnittlich stark repräsentiert sind.²⁰⁵ Des Weiteren gibt es Beispiele, in denen beide Subkategorien eine vergleichsweise starke Ausprägung aufweisen.²⁰⁶ Auch die Subkategorie ›Nationale Feiertage‹^(B) gestaltet sich im Korpus weitgehend heterogen. Die Inhalte verteilen sich auf 97 der 115 Fibeln²⁰⁷ und werden in 11 Fibeln besonders oft ausgearbeitet.²⁰⁸

Abbildung 9: Prozentuale Verteilung der ›volksgemeinschaftlichen Lebensformen‹ (A) sowie der ›nationalpolitischen Stoffe‹ (B) in der Kategorie 5 ›Feste/Feiern in unterschiedlichen sozialen Kontexten‹ in den Fibeln 1933–1944, N=115



203 F4, F5, F6, F9, F10, F26, F30-F32, F36, F46, F48, F51-F53, F57, F58, F63, F64, F67, F70, F76, F85, F86, F93, F98, F101-F103, F105, F109, F113-F115.

204 F37.

205 F1, F13, F28, F29, F47, F61, F69, F79, F80, F107.

206 F38, F42, F56, F83, F99.

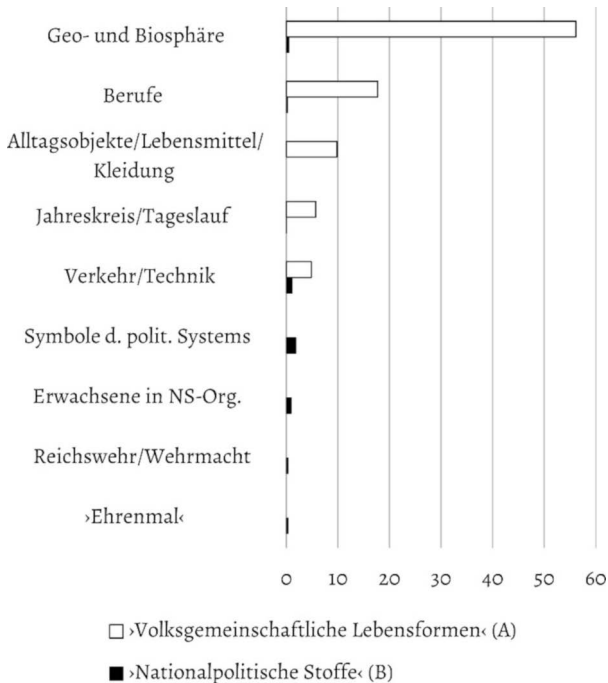
207 Folgende Erstlesebücher weisen die Subkategorie ›Nationale Feiertage‹ (B) nicht auf: F1, F8, F16, F21, F25, F30, F31, F45, F49, F54, F60, F62-F64, F67, F70, F78, F86.

208 F14, F15, F24, F38, F56, F74, F80, F82, F94, F98, F107.

Kategorie 6 ›Präsentation der Welt (keine Darstellung von Kindern)‹

Die von der Subkategorie ›Geo- und Biosphäre‹^(A) dominierte Kategorie 6 ›Präsentation der Welt (keine Darstellung von Kindern)‹ ist insgesamt und gerade auch hinsichtlich der ›nationalpolitischen Stoffe‹ schwach ausgebildet (vgl. Abb. 1, 10). Letztere finden sich in ca. 64 Prozent des Untersuchungskorpus, wobei in etlichen Fällen nur eine Kodierung vergeben wurde, während fünf Fibeln mit 11 bis 16 Kodierungen etwas stärker hervortreten. Es handelt sich hier um einige Fibeln des Verlags *Hirt*²⁰⁹ sowie um die ›Halloren-Fibel‹ (*Schroedel*).²¹⁰

Abbildung 10: Prozentuale Verteilung der ›volksgemeinschaftlichen Lebensformen‹ (A) sowie der ›nationalpolitischen Stoffe‹ (B) in der Kategorie 6 ›Präsentation der Welt (keine Darstellung von Kindern)‹ in den Fibeln 1933–1944, N=115



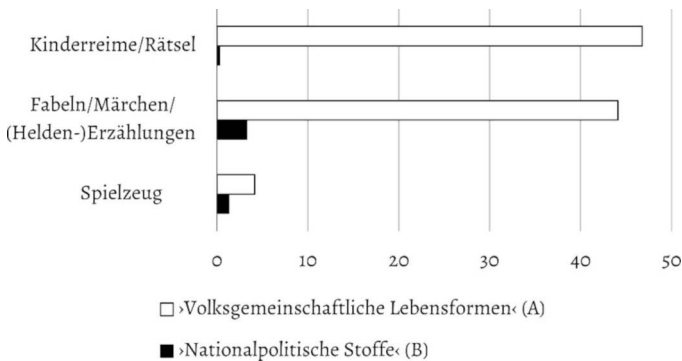
209 F13, F28, F61, F69.

210 F39.

Kategorie 7 ›Kinderwelt in literarischen Darstellungen und Spielobjekten (ohne sozialen Kontext)‹

In der Kategorie 7 ›Kinderwelt in literarischen Darstellungen und Spielobjekten (ohne sozialen Kontext)‹ sind ebenso wie in der Kategorie 6 ›Präsentation der Welt (keine Darstellung von Kindern)‹ kaum ›nationalpolitische Stoffe‹ vertreten. Die weitaus meisten jener Inhalte entfallen auf die in 37 Fibeln vorkommende Subkategorie ›Fabeln/Märchen/(Helden-)Erzählungen‹^(B) (vgl. Abb. 11).²¹¹ Allerdings verfügt die bei *Konkordia* verlegte »Kinderfibel« von 1935²¹² allein über einen Anteil von ca. 23 Prozent aller Kodierungen in dieser Subkategorie, zudem sind derartige Stoffe in neun weiteren Fibeln vergleichsweise oft enthalten.²¹³

Abbildung 11: Prozentuale Verteilung der ›volksgemeinschaftlichen Lebensformen‹ (A) sowie der ›nationalpolitischen Stoffe‹ (B) in der Kategorie 7 ›Kinderwelt in literarischen Darstellungen und Spielobjekten (ohne sozialen Kontext)‹ in den Fibeln 1933–1944, N=115



Die Subkategorie ›Spielzeug‹^(B) taucht ebenfalls in 37 Fibeln auf,²¹⁴ während die Subkategorie ›Kinderreime/Rätsel‹^(B) in nur sechs Fibeln vorkommt.²¹⁵ Im Unterschied zu der geringen Anzahl der Kodierungen für die ›nationalpolitischen Stoffe‹ (B) entfallen auf die Subkategorie ›Kinderreime/Rätsel‹^(A) die meisten Kodierungen

211 In folgenden Erstlesebüchern ist die Subkategorie ›Fabeln/Märchen/(Helden-)Erzählungen‹ (B) enthalten: F2, F7-F9, F14, F22, F24, F25, F29, F33, F34, F42, F47, F51, F52, F59, F65-F68, F70, F72, F76, F79, F80, F82-F84, F88, F95-F97, F99, F100, F107-F109.

212 F24.

213 F2, F9, F34, F42; F51, F68, F72, F76, F82.

214 In folgenden Erstlesebüchern ist die Subkategorie ›Spielzeug‹ (B) enthalten: F10, F11, F17, F18, F20, F22, F27, F32, F33, F40, F41, F46, F54, F56, F57, F65, F66, F68, F72, F76, F78, F82-F84, F88, F90, F91, F94, F95-F97, F99-F101, F108, F112, F114.

215 F6, F15, F42, F70, F103, F115.

überhaupt, und auch die Subkategorie ›Fabeln/Märchen/(Helden-)Erzählungen‹^(A) stellt prozentual eine der stärksten Subkategorien insgesamt dar (vgl. Abb. 3).

Kategorie 8 ›Präsentation des Zeichensystems‹

Abschließend wird die Kategorie 8 betrachtet (vgl. Abb. 12), deren Subkategorien in Abhängigkeit von der Leselernmethodik der Fibeln unterschiedlich stark ausgeprägt sind.²¹⁶ Bezüglich der Aufnahme einzelner Buchstaben, Diphthonge und Buchstabenverbindungen dokumentiert sich in den Lehrgängen, die auf der synthetischen Leselernmethodik basieren, die Subkategorie ›Alphabet‹ tendenziell mehr und in sieben Fibeln überdurchschnittlich stark.²¹⁷ Jedoch gibt es ebenso etliche Ausnahmen. So entfallen in einigen synthetisch verfahrenen Erstlesebüchern, darunter das Fibelwerk »Deutsche Jugend« (Roth),²¹⁸ das Erstlesebuch »Bei uns in Wien« (Deutscher Verlag für Jugend und Volk)²¹⁹ und die Fibeln des NSLB, Gau Hamburg (Boysen, Hartung) einschließlich der »Westmark-Fibel« (Hartung),²²⁰ keine oder unterdurchschnittlich wenige Inhalte auf die Subkategorie ›Alphabet‹. Umgekehrt existieren Ganzheitsfibeln mit verhältnismäßig vielen isoliert dargebotenen Schriftzeichen.²²¹ Teilweise hält sich die Anzahl der Kodierungen in der Subkategorie ›Alphabet‹ in den synthetischen und den Ganzheitsfibeln die Waage.²²² Die unter der Subkategorie ›Übungssequenzen‹^(B) erfassten Wörter und Wortgruppen zur Einübung des NS-Vokabulars wurden in geringem Umfang in 36 Fibeln aufgenommen.²²³ Drei synthetisch aufgebaute Erstlesebücher des Verlages Hirt weisen hingegen eine etwas größere Anzahl an Übungssequenzen mit spezifisch nationalsozialistischem Wortschatz auf.²²⁴

216 Vgl. zum Schriftspracherwerb in den Fibeln des Nationalsozialismus Straube-Heinze, *Kinderforschung* 2021.

217 F55, F64, F67, F72, F86, F110, F114.

218 F4, F36, F48.

219 F87, F105.

220 F23, F50, F71, F75.

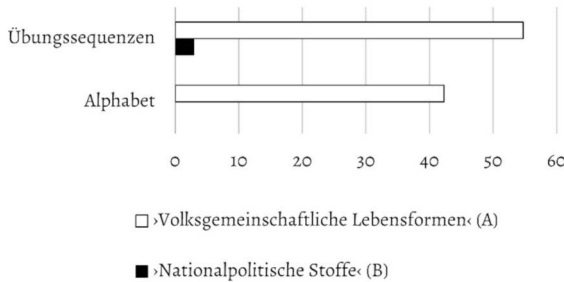
221 Vgl. z.B. F34, F56.

222 Vgl. z.B. F1, F3, F6, F11, F25, F29, F70, F83.

223 In folgenden Erstlesebüchern ist die Subkategorie ›Übungssequenzen‹ (B) enthalten: F2, F6-F8, F12, F16, F25, F31, F34, F49, F61, F63, F64, F69, F70, F72, F75, F76, F77, F81, F82, F85, F86, F89, F90, F93, F101-F104, F106, F109, F112, F113-F115.

224 F13, F19, F28.

Abbildung 12: Prozentuale Verteilung der ›volksgemeinschaftlichen Lebensformen‹ (A) sowie der ›nationalpolitischen Stoffe‹ (B) in der Kategorie 8 ›Präsentation des Zeichensystems‹ in den Fibeln 1933–1944, N=115



Literatur- und Quellenverzeichnis

Unveröffentlichte Quellen

Bundesarchiv Berlin (BArch)

R 4901 (Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung): 3232, 12661

Niedersächsisches Landesarchiv Abteilung Oldenburg (NLA OL)

Best. 134 (Oldenburgisches Ministerium der Kirchen und Schulen): Nr. 1224

Verlagsarchiv Westermann (WUA)

3/ (Korrespondenz Zimmermann mit dem Verlag Westermann): 30–2

3/ (Vereinigung der Schulbuchverleger): 5–1

Veröffentlichte Quellen und weiterführende Literatur

Adorno, Theodor W. [Theorie 1959/2006]: Theorie der Halbbildung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Ahlzweig, Claus [Nation 1995]: Die deutsche Nation und ihre Muttersprache. In: Ehlich, Konrad (Hg.): Sprache im Faschismus. 3. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 35–57.

Alanen, Leena [Kindheit 2005]: Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, Heinz/Zeihner, Helga (Hg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage, S. 65–82.

- Alanen, Leena [Order 2009]: Generational Order. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hg.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Houndmills u. a.: Palgrave Macmillan, S. 159–174.
- Alpert, Nelly/Teistler, Gisela [Kaiserreich 2006]: Zwischen Kaiserreich und NS-Regime: Langlebige Fibelwerke in Perioden politischer Umbrüche. In: Teistler, Gisela (Hg.): *Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien*. Hannover: Hahn, S. 279–285.
- Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Amtlich hg. v. Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
- Andresen, Sabine [Kind 2001]: Heiliges Kind – verführbare Jugend. Die Nachhaltigkeit von Mythos und Moratorium. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*. Jg. 7, S. 44–56.
- Andresen, Sabine [Kindheit 2018]: Kindheit. In: Böllert, Karin (Hg.): *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer VS, S. 365–379, https://doi.org.wwwdb.dbod.de/10.1007/978-3-531-19096-9_15.
- Beyer, Curt [Leseunterricht 1935]: Der erste Leseunterricht nach phonetisch-grammatischen Grundsätzen. Als Begleitwort zur Fahnlein-Fibel im Auftrag einer Arbeitsgemeinschaft hg. v. Curt Beyer. Leipzig: Brandstetter; Leipzig: Klinkhardt.
- Beyer, Curt/Löscher, Walter/Sammer, Friedrich/Schreier, Johannes [Leseunterricht 1941]: Der Leseunterricht im ersten Schuljahr. Begleitwort zur Sachsen-Fibel. Leipzig: Brandstetter; Leipzig: Klinkhardt; Chemnitz: Pickenhahn & Sohn.
- Böhm-Kasper, Oliver/Schuchart, Claudia/Weishaupt, Horst [Methoden 2009]: *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Bublitz, Hannelore [Diskurs 2003]: *Diskurs*. Bielefeld: transcript.
- Bühler-Niederberger, Doris [Lebensphase 2020]: *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. 2., überarb. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Busse, Dietrich [Diskurs 2013]: *Diskurs – Sprache – Gesellschaftliches Wissen. Perspektiven einer Diskursanalyse nach Foucault im Rahmen einer Linguistischen Epistemologie*. In: ders./Teubert, Wolfgang (Hg.): *Linguistische Diskursanalyse: neue Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 147–185.
- Busse, Dietrich [Diskursanalyse 2015]: *Diskursanalyse und Hermeneutik. Ein präkares Verhältnis*. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): *Diskurs, Interpretation, Hermeneutik* (1. Beiheft der Zeitschrift für Diskursforschung). Weinheim: Beltz Juventa, S. 62–85.
- Busse, Dietrich [Semantik 1987]: *Historische Semantik. Analyse eines Programms*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Butler, Judith [Gewalt 2004/2012]: *Gewalt, Trauer, Politik*. In: dies.: *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. 4. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 36–68.
- Butler, Judith [Kritik 2002/2014]: *Kritik der ethischen Gewalt. Erweiterte Ausgabe*. 4. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Butler, Judith [Psyche 1997/2015]: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 8. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Caruso, Marcelo [Technologiewandel 2010]: Technologiewandel auf dem Weg zur »grammar of schooling«. Reform des Volksschulunterrichts in Spanien (1767–1804). In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 56, S. 648–665.
- Clarke, Adele E. [Situationsanalyse 2005/2012]: Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Hg. u. mit einem Vorwort v. Reiner Keller, Wiesbaden: Springer VS.
- Cuban, Larry [Grammar 2020]: Reforming the Grammar of Schooling Again and Again. In: American Journal of Education, Jg. 126, S. 665–671, <https://doi.org/10.1086/709546>.
- Depaepe, Marc [Educationalisation 1998/2012]: Educationalisation: A Key Concept in Understanding the Basic Processes in the History of Western Education. In: ders.: Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems. Leuven: Leuven University Press, S. 121–138.
- Depaepe, Marc [Paradoxes 2008/2012]: Dealing with Paradoxes of Educationalization. Beyond the Limits of »New« Cultural History of Education? In: ders.: Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems. Leuven: Leuven University Press, S. 139–166.
- Depaepe, Marc/Herman, Frederik/Surmont, Melanie/Van Gorp, Angelo/Simon, Frank [Pedagogization 2008/2012]: About Pedagogization. From the Perspektive of the History of Education. In: Depaepe, Marc: Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems. Leuven: Leuven University Press, S. 177–197.
- Depaepe, Marc/Simon, Frank [Schulbücher 2003]: Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung. In: Wiater, Werner (Hg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65–77.
- Depaepe, Marc/Smeyers, Paul [Educationalization 2008/2012]: Educationalization as an Ingoing Modernization Process. In: Depaepe, Marc: Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems. Leuven: Leuven University Press, S. 167–175.
- Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichts-Verwaltungen der anderen Länder [Deutsche Wissenschaft], Jg. 1 (1935), H. 1 bis Jg. 4 (1938), H. 20.
- Diaz-Bone, Rainer [Kulturwelt 2002/2010]: Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie. 2., erw. Aufl., Wiesbaden: VS.

- Dussel, Inés [Assembling 2013]: The Assembling of Schooling. Discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling. In: *European Educational Research Journal*, Jg. 12, Nr. 2, S. 176–189.
- Eckhardt, Karl [Grundschulbildung o.J. [1938]]: Die Grundschulbildung. Dortmund: Crüwell; München: Deutscher Volksverl.
- Erziehung und Unterricht in der Volksschule [Erziehung 1940]. Berlin: Zentralverl. der NSDAP, Franz Eher Nachf. [Erlass über die Richtlinien in der Volksschule v. 15. Dezember 1939].
- Fend, Helmut [Schule 2008]: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS.
- Fend, Helmut [Theorie 2008]: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. durchgesehene Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fischer, Hans/Auer, Irma [Formalismus 1937]: Formalismus oder Leben – wohin geht der Weg im Erst-Unterricht? Eine Begleitschrift zu den beiden Anfangs-Fibeln »Schau und lies!«. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Fischer-Lichte, Erika [Performativität 2016]: Performativität. Eine Einführung. 3. Aufl., Bielefeld: transcript.
- Foucault, Michel [Archäologie 1969/1981]: Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel [Dispositive 1978]: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel [Ordnung 1972/1997]: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Foucault, Michel [Strukturalismus 1983/2005]: Strukturalismus und Poststrukturalismus. In: ders.: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Bd. IV. 1980–1988. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 521–555.
- Foucault, Michel [Subjekt 1982/2017]: Subjekt und Macht. In: ders.: Analytik der Macht. Hg. v. Daniel Deferet, François Ewald unter Mitarbeit v. Jacques Lagrange. 7. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 240–263.
- Foucault, Michel [Überwachen 1975/1994]: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel [Wahrheit 1974/2014]: Die Wahrheit und die juristischen Formen. In: ders.: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Bd. II. 1970–1975. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 669–792.
- Foucault, Michel [Wille 1976/2014]: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Friese, Susanne [Data Analysis 2014]: Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti. 2. Aufl., Los Angeles u.a.: Sage.
- Friese, Susanne [Grounded Theory Analysis 2019]: Grounded Theory Analysis and CAQDAS. A Happy Pairing or Remodeling GT to QDA? In: Bryant, Antony/

- Charmaz, Kathy (Hg.): *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory*. Los Angeles u.a.: Sage, S. 282–313.
- Gasteiger, Ludwig/Schneider, Werner [Diskursanalyse 2014]: Diskursanalyse und die Verwendung von CAQDA-Software. Zur Herausforderung der Instrumentalisierung von technischen Programmen. In: Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Angermüller, Johannes/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Bd. 2: Methoden und Analysepraxis. Perspektiven auf Hochschulreformdiskurse. Bielefeld: transcript, S. 163–184.
- Gasteiger, Ludwig/Schneider, Werner [Modernisierung 2014]: Die Modernisierung der Hochschule im Spannungsfeld von politischer Steuerung und Autonomie Interpretativ-rekonstruktive Diskursforschung und Grounded Theory Methodologie. In: Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Angermüller, Johannes/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Bd. 2: Methoden und Analysepraxis. Perspektiven auf Hochschulreformdiskurse. Bielefeld: transcript, S. 140–163.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph [Spiel 1998]: *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Glasze, Georg/Husseini de Araújo, Shadia/Mose, Jörg [Verfahren 2021]: Kodierende Verfahren in der Diskursforschung. In: Glasze, Georg/Mattissek, Annika (Hg.): *Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung*. 3., überarb. u. erw. Aufl., Bielefeld: transcript, S. 379–403.
- Grossek, Leo [Ganzheitslesen 1940]: *Ganzheitslesen. Erfahrungsbericht über einen Großversuch und Handreichung zu der Versuchsfibel »Geschichten für kleine Leute«*. Dritte, durchges. und erw. Aufl., Dortmund: Crüwell; Breslau: Hirt.
- Harsche, Joh. [Gestaltung 1939]: Zur Gestaltung der Fibel. In: *Die neue deutsche Schule*, Jg. 13, S. 104–112.
- Heinze, Carsten [Ästhetisierung 2016]: Die Ästhetisierung der Gewalt in der Pädagogik des Nationalsozialismus. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta/Stenger, Ursula/Ricken, Norbert (Hg.): *Bildung und Gewalt*. Wiesbaden: Springer VS, S. 213–232.
- Heinze, Carsten [Innovationsforschung 2011]: Historische Schulbuch- und Innovationsforschung – theoretische und methodische Überlegungen. In: ders.: *Das Schulbuch im Innovationsprozess: bildungspolitische Steuerung – pädagogischer Anspruch – unterrichtspraktische Wirkungserwartungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15–54.
- Heinze, Carsten [Kinder 2011]: »Wir wollen deutsche Kinder sein.« Die Fibel im Nationalsozialismus zwischen Kindorientierung, Erziehung zur »Volksgemeinschaft« und Lesenlernen. In: ders.: *Das Schulbuch im Innovationsprozess*. Bil-

- dungspolitische Steuerung – pädagogischer Anspruch – unterrichtspraktische Wirkungserwartungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 129–184.
- Heinze, Carsten [Pädagogisierung 2016]: Die Pädagogisierung der Gewalt und die Verletzlichkeit des Kindes. In: Heinze, Carsten/Witte, Egbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): »... was den Menschen antreibt ...«. Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen. Oberhausen: Athena, S. 163–187.
- Heinze, Carsten [Schulbuch 2011]: Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung – pädagogischer Anspruch – unterrichtspraktische Wirkungserwartungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinze, Carsten [Steuerung 2021]: Bildungs- und verlagspolitische Steuerung des Lesenlernens. In: Straube-Heinze, Kristin/Heinze, Carsten: Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik. Bielefeld: transcript, S. 57–151.
- Heinze, Carsten [Textbook 2010]: Historical Textbook Research. Textbooks in the Context of the »Grammar of Schooling«. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society, Jg. 2, S. 122–131, <https://doi.org/10.3167/jemms.2010.020209>.
- Heinze, Carsten [Virtualität 2024]: Virtualität – Medialität – Zeigen. In: ders./Masmanidis, Konstantinos/Zirfas, Jörg (Hg.): Anthropologien der Virtualität. Pädagogiken der Möglichkeit, des Entwurfs und der Imagination. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 197–210.
- Heinze, Carsten/Straube-Heinze, Kristin [Heroism 2017]: Heroism and »Volksgemeinschaft« (ethnic community) in National Socialist education 1933–1945. In: Paedagogica Historica, 53 (1–2), S. 115–136, <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1229351>.
- Heinze, Carsten/Straube-Heinze, Kristin [Zugänge 2021]: Theoretische und methodische Zugänge. In: Straube-Heinze, Kristin/Heinze, Carsten: Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik. Bielefeld: transcript, S. 11–55.
- Heinze, Kristin/Heinze, Carsten [Conceptualisation 2014]: The Educational Conceptualisation of the »Ethnic Community (Volksgemeinschaft)« in National Socialist Primers by the Example of Presentations of Adolf Hitler – Methodical Prospects. In: History of Education & Children's Literature, Jg. IX (2), S. 185–200, <https://doi.org/10.1400/226957>.
- Herrmann, Ulrich [Pädagogisierung 1986]: Die Pädagogisierung des Kinder- und Jugendlbens in Deutschland. In: Martin, Jochen/Nitzschke, August (Hg.): Zur Sozialgeschichte der Kindheit. Freiburg, München: Alber, S. 661–683.
- Herrmann, Ulrich G. [Steuerung 2009]: »Alte« und »neue« Steuerung im Bildungssystem. Anmerkungen zu einem bildungshistorisch problematischen Dualismus. In: Lange, Ute/Rahn, Sylvia/Seitter, Wolfgang/Körzel, Randolf (Hg.):

- Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57–77.
- Hoffmann, Heinrich (Hg.) [Jugend o.J. [1934]]: Jugend um Hitler. 120 Bilddokumente aus der Umgebung des Führers. Aufgenommen, zusammengestellt und hg. v. Heinrich Hoffmann, Reichsbildberichterstatte der NSDAP. 1.-30. Tsd., München: Zeitgeschichte.
- Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard [Schulform 2018]: Schulform. Bedingung der Möglichkeit von Reform. In: Imlig, Flavian/Lehmann, Lukas/Mans, Karin (Hg.): Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme. Wiesbaden: Springer VS, S. 161–173.
- Höhne, Thomas [Schulbuchwissen 2003]: Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M.
- Honig, Michael-Sebastian [Geschichte 2002]: Geschichte der Kindheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske u. Budrich, S. 309–332.
- Honig, Michael-Sebastian [Kind 2009]: Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den *childhood studies*. In: ders. (Hg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim, München: Juventa, S. 25–51.
- Honig, Michael-Sebastian [Lebensphase 2008]: Lebensphase Kindheit. In: Abels, Heinz/Honig, Michael-Sebastian/Saake, Irmhild/Weymann, Ansgar: Lebensphasen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS, S. 9–76.
- Inventar archivalischer Quellen des NS-Staates [Inventar 1991]. Die Überlieferung von Behörden und Einrichtungen des Reichs, der Länder und der NSDAP. Teil 1: Reichszentralbehörden regionale Behörden und wissenschaftliche Hochschulen für die zehn westdeutschen Länder sowie Berlin. Im Auftrag des Instituts für Zeitgeschichte bearb. v. Heinz Boberach. München u.a.: Saur.
- Inventar archivalischer Quellen des NS-Staates [Inventar 1995]. Die Überlieferung von Behörden und Einrichtungen des Reichs, der Länder und der NSDAP. Teil 2: Regionale Behörden und wissenschaftliche Hochschulen für die fünf ostdeutschen Länder, die ehemaligen preußischen Ostprovinzen und eingegliederte Gebiete in Polen, Österreich und der Tschechischen Republik mit Nachträgen zu Teil 1. Im Auftrag des Instituts für Zeitgeschichte bearb. v. Heinz Boberach. München u.a.: Saur.
- Kelle, Helga [Kinder 2005]: Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In: Hengst, Heinz/Zeiber, Helga (Hg.): Kindheit soziologisch. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage, S. 83–108.
- Kelle, Udo [»Emergence« 2011]: »Emergence« oder »Forcing«? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In: Mey,

- Günter/Mruck, Katja (Hg.): *Grounded Theory Reader*. 2., akt. u. erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 235–260.
- Keller, Christian/Reinlein, Barthel/Stanglmaier, Hans [Weg 1941]: *Der neue Weg im ersten Lesen und Schreiben auf der Grundlage des Gesamtunterrichts. Unter Berücksichtigung der Reichsrichtlinien für Erziehung und Unterricht v. 15. Dezember 1939*. Ansbach: Prögel.
- Keller, Reiner [Diskurse 2007]: *Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung [46 Absätze]*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Jg. 8, Art. 19, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqso702198>
- Keller, Reiner [Diskursforschung 2011]: *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Reiner [Praxis 2013]: *Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse*. In: *ders./Truschkat, Inga (Hg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Bd. 1: Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–68.
- Klemperer, Victor [LTI 1946/1993]: *LTI*. 12. Aufl., Leipzig: Reclam.
- Knoch, Habbo [Gemeinschaften 2013]: *Gemeinschaften im Nationalsozialismus vor Ort*. In: *Reeken, Dietmar v./Thießen, Malte (Hg.): »Volksgemeinschaft« als soziale Praxis. Neue Forschungen zur NS-Gesellschaft vor Ort*. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 37–50.
- Kollmeier, Kathrin [Erziehungsziel 2011]: *Erziehungsziel »Volksgemeinschaft« – Kinder und Jugendliche in der Hitler-Jugend*. In: *Horn, Klaus-Peter/Link, Jörg-W. (Hg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus – Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59–76.
- Krämer, Sybille [Heteronomie 2004]: *Die Heteronomie der Medien. Versuch einer Metaphysik der Medialität im Ausgang einer Reflexion des Boten*. In: *Journal Phänomenologie*, Jg. 22, S. 18–38.
- Krämer, Sybille [Medialität 2018]: *Medialität und Heteronomie. Reflexionen über das Botenmodell als Ansatz einer Medienphilosophie*. In: *Schweppenhäuser, Gerhard (Hg.): Handbuch der Medienphilosophie*. Darmstadt: WBG, S. 33–44.
- Krämer, Sybille [Medien 2003]: *Erfüllen Medien eine Konstitutionsleistung? Thesen über die Rolle medientheoretischer Erwägungen beim Philosophieren*. In: *Münker, Stefan/Roesler, Alexander/Sandbothe, Mike (Hg.): Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 78–90.
- Krämer, Sybille [Medium 2008]: *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Krämer, Sybille [Performanz 2011]: Gibt es eine Performanz des Bildlichen? Reflexionen über ›Blickakte‹. In: Schwarte, Ludger (Hg.): Bild-Performanz. München: Fink, S. 63–88.
- Krämer, Sybille [Performativität 2004]: Was haben ›Performativität‹ und ›Medialität‹ miteinander zu tun? Plädoyer für eine in der ›Ästhetisierung‹ gründende Konzeption des Performativen. In: dies. (Hg.): Performativität und Medialität. München: Fink, S. 13–32.
- Kress, Gunther [Multimodality 2010]: Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London, New York: Routledge.
- Kriek, Ernst [Erziehung 1933]: Nationalpolitische Erziehung. 9. und 10. Aufl., Leipzig: Armanen.
- Link, Jörg-W. [Erziehungsstätte 2011]: »Erziehungsstätte des deutschen Volkes« – Die Volksschule im Nationalsozialismus. In: Horn, Klaus-Peter/Link, Jörg-W. (Hg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus – Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 79–106.
- Link, Jürgen [Dispositiv 2008]: Dispositiv. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich Johannes (Hg.): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 237–242.
- Macgilchrist, Felicitas [Materiality 2018]: Materiality and Mediality of Textbooks. In: Fuchs, Eckhardt/Bock, Annekatrin (Hg.): The Palgrave Handbook of Textbook Studies. New York: Palgrave Macmillan, S. 169–177.
- Macgilchrist, Felicitas [Medialität 2018]: Medialität. Zur Performativität des Schulbuchs. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 281–298.
- Magnus, Cristian D. [Rekontextualisierung 2019]: Rekontextualisierung als Konzept zur Erweiterung der analytischen Perspektive und der forschungspraktischen Operationalisierung von Educational Governance. In: Langer, Roman/Brüsemeister, Thomas (Hg.): Handbuch Educational Governance Theorien. Springer VS, S. 99–122.
- Mersch, Dieter [Ereignis 2002]: Ereignis und Aura. Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mersch, Dieter [Körper 2001]: Körper zeigen. In: Fischer-Lichte, Erika/Horn, Christian/Warstat, Matthias (Hg.): Verkörperung. Tübingen und Basel: Francke, S. 75–89.
- Mersch, Dieter [Medialität 2004]: Medialität und Undarstellbarkeit. Einleitung in eine ›negative‹ Medientheorie. In: Krämer, Sybille (Hg.): Performativität und Medialität. München: Fink, S. 75–95.
- Mersch, Dieter [Philosophien 2018]: Philosophien des Medialen. ›Zwischen‹ Materialität, Technik und Relation. In: Schweppenhäuser, Gerhard (Hg.): Hand-

- buch der Medienphilosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 19–32.
- Mersch, Dieter [Was sich zeigt 2002]: Was sich zeigt. Materialität, Präsenz, Ereignis. München: Fink.
- Mersch, Dieter [Zugänge 2010]: Meta/Dia. Zwei unterschiedliche Zugänge zum Medialen. In: Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung, Jg. 2, S. 185–208.
- Merten, Klaus [Inhaltsanalyse 1995]: Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. 2. Aufl., Opladen: Westdt. Verl.
- Mey, Günter/Mruck, Katja [Grounded-Theory-Methodologie 2011]: Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Dies. (Hg.): Grounded Theory Reader. 2., akt. u. erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 11–48.
- Mollenhauer, Klaus [Konjekturen 1993]: Konjekturen und Konstruktionen. Welche ›Wirklichkeit‹ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte? – Eine bildungstheoretische Reflexion im Anschluss an Svetlana Alpers. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion. Weinheim: Dt. Studien-Verl., S. 25–42.
- Mollenhauer, Klaus [Pfeife 1979]: »Dies ist keine Pfeife«. Ein etwas irritierter Versuch sich M. Foucault zu nähern. In: päd extra, Jg. 7 (1), S. 63–65.
- Mollenhauer, Klaus [Zusammenhänge 1983/2003]: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 6. Aufl., Weinheim, München: Juventa.
- O.A. [Begleitschrift 1939]: Begleitschrift zur Danziger Heimatfibel. Erarb. v. Nationalsozialistischen Lehrerbund, Gau Danzig. Danzig: Kafemann.
- O.A. [Hinweise Gute Kameraden o.J. [1939]]: Hinweise zur Fibel »Gute Kameraden«. Dortmund: Crüwell.
- O.A. [Kurmark 1935]: Die Fibel der Kurmark. Anregungen zum Gebrauch der Hirtischen Schreiblesefibel. Breslau: Hirt.
- O.A. [Pommernfibel 1935]: Die Pommernfibel im Unterricht. Anregungen zum Gebrauch der Hirtischen Schreiblesefibel. Breslau: Hirt.
- O.A. [Schiff o.J. [1936]]: Das goldene Schiff. Kurze Hinführung zur Bilder-Bogen-Fibel für deutsche Jungen und Mädchen. Bochum: Kamp.
- O.A. [Schlesierfibel 1935]: Die Schlesierfibel in Erziehung und Unterricht. Hg. von den Verfassern der Schlesierfibel. Breslau: Hirt; Dortmund: Crüwell.
- O.A. [Wegweiser Gute Kameraden o.J. [1935]]: Wegweiser in die Fibel Gute Kameraden. Dortmund: Crüwell.
- O.A. [Wegweiser Halloren-Fibel o.J. [1935]]: Wegweiser in die Halloren-Fibel. Hg. v. nationalsozialistischen Lehrerbund des Gau Halle-Merseburg. Halle/Saale: Schroedel.

- Passmann, Johannes [Sampling 2021]: Medien-theoretisches Sampling. Digital Methods als Teil qualitativer Methoden. In: *zfm – Zeitschrift für Medienwissenschaft*, Jg. 13 (25), S. 128–140, <https://doi.org/10.25969/mediarep/16779>.
- Prange, Klaus [Zeigestruktur 2005]: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Reckwitz, Andreas [Subjekt 2008]: Subjekt. Bielefeld: transcript.
- Reeken, Dietmar v./Thießen, Malte [›Volksgemeinschaft‹ 2013]: »Volksgemeinschaft« als soziale Praxis? Perspektiven und Potenziale neuer Forschungen vor Ort. In: dies. (Hg.): »Volksgemeinschaft« als soziale Praxis. Neue Forschungen zur NS-Gesellschaft vor Ort. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 11–33.
- Ricken, Norbert [Macht 2004]: Die Macht der Macht – Rückfragen an Michel Foucault. In: ders./Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 119–143.
- Ricken, Norbert [Zeigen 2009]: Zeigen und Anerkennen. Anmerkung zur Grundform pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (Hg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 111–134.
- Rieger-Ladich, Markus [Rede 2012]: Judith Butlers Rede von Subjektivierung. Kleine Fallstudie zur »Arbeit am Begriff«. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 55–73.
- Sammer, Friedrich [Aufbau 1938]: Der methodische Aufbau der Fibel. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen, Jg. 3, S. 88–93.
- Schmiechen-Ackermann, Detlef [›Volksgemeinschaft‹ 2012]: ›Volksgemeinschaft‹. Mythos der NS-Propaganda, wirkungsmächtige soziale Verheißung oder soziale Realität im ›Dritten Reich‹? Einführung. In: ders. (Hg.): ›Volksgemeinschaft‹. Mythos, wirkungsmächtige soziale Verheißung oder soziale Realität im ›Dritten Reich‹? Zwischenbilanz einer kontroversen Debatte. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 13–54.
- Schmitz, Ulrich [Sehflächenforschung 2011]: Sehflächenforschung. Eine Einführung. In: Diekmannshenke, Hajo/Klemm, Michael/Stöckl, Hartmut (Hg.): Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele. Berlin: Schmidt, S. 23–42.
- Schultze, Walter (Hg.) [Jung-Deutschland-Fibel 1935]: Die Jung-Deutschland-Fibel. Begleitheft. Im Auftrag des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, Gau Hamburg hg. v. Walter Schultze mit einem Anhang v. Hartwig Fiege. Hamburg: Hartung.
- Schultze, Walter [Leseunterricht 1940]: Der erste Leseunterricht mit Hilfe einer Druckschriftfibel. Erläuterungen zur Jung-Deutschland-Fibel und Westmark-Fibel. Hamburg: Hartung.
- Sperber, Dan/Wilson, Deirdre (1986): Relevance. Communication and Cognition. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Springer, Johannes [Fibelschaffen 1937]: Klasseneigenes Fibelschaffen. In: Neue Bahnen. Zeitschrift der Reichsfachschaft IV im NSLB Leipzig, Jg. 48, S. 42–47.
- Springer, Johannes [Grundsätze 1936]: Grundsätze zur Fibelbeurteilung und ihre Anwendung. In: Neue Bahnen. Zeitschrift der Reichsfachschaft IV im NSLB Leipzig, Jg. 47, S. 245–250.
- Steber, Martina/Gotto, Bernhard [›Volksgemeinschaft‹ 2014]: »Volksgemeinschaft«. Writing the Social History of the Nazi Regime. In: dies. (Hg.): Visions of Community in Nazi Germany. Social Engineering and Private Lives. Oxford: Oxford University Press, S. 1–25.
- Stöckl, Hartmut [Sprache-Bild-Texte 2011]: Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In: Diekmannshenke, Hajo/Klemm, Michael/Stöckl, Hartmut (Hg.): Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele. Berlin: Schmidt, S. 45–70.
- Straub, Jürgen [Identität 2012]: Identität. In: Konersmann, Ralf (Hg.): Handbuch Kulturphilosophie. Stuttgart: Metzler, S. 334–339.
- Straube-Heinze, Kristin [Ästhetisierung 2021]: Die Ästhetisierung des nationalsozialistischen Kindheitsbildes. In: Straube-Heinze, Kristin/Heinze, Carsten: Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik. Bielefeld: transcript, S. 245–362.
- Straube-Heinze, Kristin [Jugendmythos 2020]: Der Jugendmythos im Spiegel nationalsozialistischer Konstruktionen von Kindheit. In: Blumenthal, Sara-Friederike/Sting, Stephan/Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogische Anthropologie der Jugendlichen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 40–57.
- Straube-Heinze, Kristin [Kinderforschung 2021]: Psychologisch-pädagogische Kinderforschung zum Schriftspracherwerb. In: Straube-Heinze, Kristin/Heinze, Carsten: Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik. Bielefeld: transcript, S. 153–244.
- Straube-Heinze, Kristin/Heinze, Carsten [Nationalsozialismus 2021]: Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik. Bielefeld: transcript.
- Strauss, Anselm L. [Grundlagen 1994]: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. [Grounded Theory 1996]: Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Aus dem Amerikan. von Solveigh Niewiarra und Heiner Legewie. Vorw. zur dt. Ausg. von Heiner Legewie. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg [Grounded Theory 2013]: Grounded Theory und Situationsanalyse – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Diskursforschung, Jg. 1, S. 194–200.

- Strübing, Jörg [Grounded Theory 2021]: Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. 4., vollst. überarb. u. erw. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Teistler, Gisela [Fibel-Findbuch 2003]: Fibel-Findbuch. Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944. Eine Bibliographie. Osnabrück: Wenner.
- Tenorth, Heinz-Elmar [Pädagogik 2003]: Pädagogik der Gewalt. Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 9, S. 7–36.
- Thamer, Hans-Ulrich [Volksgemeinschaft 2018]: »Volksgemeinschaft« in der Debatte. Interpretationen, Operationalisierungen, Potenziale und Kritik. In: Schmiechen-Ackermann, Detlef/Buchholz, Marlis/Roitsch, Bianca/Schröder, Christiane (Hg.): Der Ort der »Volksgemeinschaft« in der deutschen Gesellschaftsgeschichte. Paderborn: Schöningh, S. 27–36.
- Tröhler, Daniel [Educationalization 2017]: Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World. In: Michael A. Peters (Hg.): Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory. Singapore: Springer, S. 698–703, https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4_8.
- Tröhler, Daniel [Stability 2008]: Stability or Stagnation, or Why the School is not the Way Reformers Would Like. In: Encounters on Education, Jg. 9, S. 3–15.
- Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen [Lehrmittelforschung 2005]: Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems. In: Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn, S. 95–107.
- Truschkat, Inga [Analytik 2013]: Zwischen interpretativer Analytik und GTM – Zur Methodologie einer wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Truschkat, Inga (Hg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Bd. 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–87.
- Tyack, David/Cuban, Larry [Tinkering 1995/2001]: Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform. Cambridge (Massachusetts), London (England): Harvard University Press.
- Tyack, David/Tobin, William [Grammar 1994]: The »Grammar« of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? In: American Educational Research Journal, Jg. 31, S. 453–479.
- Van Leeuwen, Theo [Schoolbook 1992]: The Schoolbook as a Multimodal Text. In: Internationale Schulbuchforschung, Jg. 14, S. 35–58.
- Verzeichnis der neu eingeführten Fibeln [Verzeichnis 1936]: In: Deutsche Volkserziehung. Schriftenfolge. Hg. v. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin, Jg. 3, S. 68–70.
- Weisergerber, Leo [Sprache 1941]: Die deutsche Sprache im Aufbau des deutschen Volkslebens. In: Von deutscher Art in Sprache und Dichtung. Hg. im Namen

- der germanistischen Fachgruppe von Gerhard Fricke, Franz Koch und Klemens Lugowski. Bd. 1, Stuttgart/Berlin: Kohlhammer, S. 3–41.
- Wildt, Michael [Volksgemeinschaft 2019]: Volksgemeinschaft – eine moderne Perspektive auf die nationalsozialistische Gesellschaft. In: ders.: Die Ambivalenz des Volkes. Der Nationalsozialismus als Gesellschaftsgeschichte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 23–46.
- Wittmann, Johannes [Theorie 1933]: Theorie und Praxis eines ganzheitlichen, analytisch-synthetischen Unterrichts in Grundschule, Hilfsschule, Volksschule. 2., sehr erw. Aufl., Potsdam: Müller & Kiepenheuer.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg [Pädagogik 2007]: Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: dies. (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz, S. 7–40.
- Zaagsma, Gerben [Digital History 2013]: On Digital History. In: BMGN – Low Countries Historical Review, Jg. 128, S. 3–29, <https://doi.org/10.18352/bmgn-lchr.9344>.
- Zinnecker, Jürgen [Jugend 2003]: Jugend als Moratorium. Essay zur Geschichte und Bedeutung eines Forschungskonzepts. In: Reinders, Heinz/Wild, Elke (Hg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien, S. 37–64.
- Zinnecker, Jürgen [Kindheit 2000]: Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar, (Hg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Weinheim/Basel: Beltz, S. 36–68.

2. Topoi der Zugehörigkeit zur ›Volksgemeinschaft‹ in der Wissensordnung der NS-Fibeln

Kristin Straube-Heinze

2.1 Der Kindheitsmythos im Wissensregime der nationalsozialistischen Pädagogik

2.1.1 ›Kindorientierung‹ und ›Volksgemeinschaft‹

Der Grundsatz der ›Kindorientierung‹ wird in der NS-Pädagogik von einer Mythisierung des Kindes getragen und dient der ›Naturalisierung¹ des komplexen Zusammenhangs von kindlicher ›Unschuld‹ und seiner Bedrohung durch gesellschaftliche Eingriffe sowie dem daraus resultierenden unbedingten Schutz oder der ›Rettung‹ des Kindes.² Die damit verbundene »interpellatorische« Aussage, die zwar eine Reaktion einfordert, aber nichtsdestoweniger »in der Schwebel [bleibt]«, »sich um sich selbst [dreht]«,³ richtet sich auf die moralische Überhöhung der »unfehlbaren Natur« des Kindes⁴ und die ihm zugewiesene Aufgabe einer Erneuerung der sozialen Ordnung. Mit »grenzenlosen Erwartungen« verknüpft⁵ bis hin zu Erlösungsvorstellungen präsentierte sich die Verklärung des Kindes schon vor 1933 u.a. in Maria Montessoris Gleichsetzung von Kind und Messias oder in Zuschreibungen einer sich zukünftig entfaltenden ursprünglichen kindlichen ›Schöpferkraft‹, etwa in Gustav Hartlaubs Beschwörung des »Genius im Kinde«. ⁶ Indem das Kind auf diese Weise als Zukunft der ›Gemeinschaft‹ stilisiert wird, kann der Kindheitsmythos soziale Ordnungsmuster konstituieren, Zugehörigkeiten herstellen und die Inkludierten auf das »moralische Vorbild« des Kindes verpflichten.⁷

1 Vgl. Barthes, *Mythen* 1957/1981, S. 131.

2 Vgl. Bühler-Niederberger, *Einleitung* 2005, S. 9.

3 Vgl. Barthes, *Mythen* 1957/1981, S. 106f.

4 Hartlaub, *Genius* 1922, S. 20.

5 Oelkers, *Reformpädagogik* 2005, S. 116.

6 Vgl. zu Montessori Oelkers, *Reformpädagogik* 2005, S. 118f.; zu Hartlaub Straube-Heinze, *Ästhetisierung* 2021, S. 250–253.

7 Oelkers, *Reformpädagogik* 2005, S. 117; vgl. ebd., S. 265.

Seine Wirksamkeit zieht der Kindheitsmythos aus der Lebenswirklichkeit der Kinder sowie ihrer Wahrnehmung in der Gesellschaft. Er gebraucht diese »Objektsprache«, dieses vorgängige System, das verschiedene Darstellungsweisen wie Sprache, Bilder, Riten u.a.m. umfassen kann, um hierauf »sein eigenes System zu errichten«. ⁸ Das »mythische System« greift demnach auf das assoziative Ganze von Begriffen und Bildern zu und reduziert deren Bedeutung – es entfremdet deren »Sinn«, um so eine »parasitäre leere Form« bilden zu können, die »nach einer sie auffüllenden Bedeutung«, nach dem »Bedeutenden des Mythos«, verlangt. ⁹ Die Kinder werden so ihres empirischen Status beraubt und indem sich ihre eigentliche »Geschichte verflüchtigt«, bleibt eine »mythische Form« von Kindheit zurück, die die vor der Mythisierung bestehende »semiologische Kette« als Nährboden für das »mythisch Bedeutende« benutzt, aber deren »Sinn nicht aufhebt«. Die »Form« »entwertet«, »verarmt«, »entfernt« den »Sinn« nur, hält diesen jedoch weiterhin bereit. ¹⁰

»Der Sinn ist für die Form wie ein Vorrat an Geschichte, wie ein unterworfenener Reichtum, der in raschem Wechsel zurückgerufen und wieder entfernt werden kann. [...] Es ist dieses unablässige Versteckspiel von Sinn und Form, durch das der Mythos definiert wird.« ¹¹

Indem der Kindheitsmythos sich immer wieder realer Existenzen der Kinder bedient, sich deren Präsenz »ausborgt«, entsteht ein »mythischer Begriff« von Kindheit, der ein »konfuses Wissen« beherbergt, ein »aus unbestimmten, unbegrenzten Assoziationen« hervorgegangenes Wissen, »eine formlose, instabile, nebulöse Kondensation, deren Einheitlichkeit und Kohärenz mit ihrer Funktion zusammenhängen«. ¹² In der Medialisierung der Kindheit in den nationalsozialistischen Fibeln lieferte die Lebenswirklichkeit der Kinder dem Kindheitsmythos immer wieder neue Repräsentationen kommunikativer Handlungen, sodass sich jene in den Fibeln wiedererkennen konnten, ¹³ gleichwohl werden sie in den Erstlesebüchern nicht in ihrer empirischen Wirklichkeit gezeigt, sondern dokumentieren in einem »mythischen Begriff« von »deutscher« Kindheit die Normen der Subjektbildung im NS-Regime, al-

8 Barthes, *Mythen* 1957/1981, S. 92f.

9 Ebd., S. 92, 96f.

10 Ebd., S. 93, 97.

11 Ebd., S. 97f.

12 Ebd., S. 98f. Vgl. Krämer, *Performanz* 2011, S. 65.

13 Vgl. o.A., *Schlesierfibel* 1935, S. 13; Beyer et al., *Leseunterricht* 1941, S. 22: »Was Kinder erleben«; Schultze, *Jung-Deutschland-Fibel* 1935, S. 8ff.; Grosseck, *Ganzheitslesen* 1940, S. 16; o.A., *Pommernfibel* 1935, S. 30.

so eine im intergenerationalen ›kommunikativen Gedächtnis‹ in ihren Bedeutungsbeziehungen und Praktiken ›normalisierte‹ Wirklichkeit.¹⁴

Die Komplexität gesellschaftlicher Widersprüche wird im Zuge einer solchen Mythisierung aufgelöst – gleichzeitig werden mit der Referenz auf die zukünftige Entwicklung der Gemeinschaft deren Ausschlusskriterien ›naturalisiert‹. Roland Barthes beschreibt diese sich im Mythos vollziehende »paradoxe Vertauschung der Leseoperationen«, wodurch der ›Sinn‹ »seine Beliebigkeit« verliert und zur ›Form‹ wird,¹⁵ wie folgt:

»Der Mythos leugnet nicht die Dinge, seine Funktion besteht im Gegenteil darin, von ihnen zu sprechen. Er reinigt sie nur einfach, er macht sie unschuldig, er gründet sie als Natur und Ewigkeit, er gibt ihnen eine Klarheit, die nicht die der Erklärung ist, sondern die der Feststellung. [...] Er schafft die Komplexität der menschlichen Handlungen ab und leiht ihnen die Einfachheit der Essenzen, er unterdrückt jede Dialektik, jedes Vordringen über das unmittelbar Sichtbare hinaus, er organisiert eine Welt ohne Widersprüche, weil ohne Tiefe, eine in der Evidenz ausgebreitete Welt, er begründet eine glückliche Klarheit. Die Dinge machen den Eindruck, als bedeuten sie von ganz allein.«¹⁶

Die Fibelfiguren agieren dabei in einer für die »Sehkultur«¹⁷ von Schulanfängerinnen und Schulanfängern typischen Art und Weise. Sie treten als real existierende Kinder aus der Nachbarschaft auf, deren Erlebnisse so dargestellt werden, dass sie den lesen lernenden Kindern ebenso widerfahren sein könnten oder auch den Wunsch wecken, den ›Fibelhelden‹ oder die ›Fibelheldin‹ nachzuahmen, wofür gerade jene Handlungen geeignet waren, die sich durch performative Akte der Anerkennung auszeichnen. Der ursprüngliche ›Sinn‹ bleibt hierbei erhalten – in der ›mythischen Form‹ des ›deutschen Kindes‹ scheint also immer wieder die Lebenswirklichkeit von Kindern auf – dieser wird aber zugleich verarmt und die verbliebene ›Form‹ mit Narrationen des ›deutschen Kindes‹ gefüllt, sodass in der generationalen Struktur des Zeigens die performativen Anforderungen an den Identitätsbildungsprozess der Erstklässler und Erstklässlerinnen deutlich werden.

14 Vgl. Assmann, Gedächtnis 1992, S. 16 sowie ebd., S. 50ff., 96. Vgl. Heinze/Straube-Heinze, Zugänge 2021, S. 19.

15 Barthes, Mythen 1957/1981, S. 97. Diese Funktionsweise unterscheidet den Mythos von dem Sprachbild der Metapher, die ganz im Gegenteil Vorstellungen strukturieren und in Abhängigkeit von der Ausrichtung des produzierten Sinnzusammenhangs Orientierung und Verstehen bewirken soll (vgl. Debatin, Rationalität 1995, S. 30).

16 Barthes, Mythen 1957/1981, S. 131f.

17 Mollenhauer, Konjekturen 1993, S. 28f.

Durch seinen »imperativen und interpellatorischen Charakter«¹⁸ entfaltet der in den Erstlesebüchern zum Ausdruck kommende nationalsozialistische Kindheitsmythos aber nicht nur seine intentionale Kraft gegenüber den lesen lernenden Kindern, sondern er erzwingt ebenso den Blick der älteren Generationen auf die im ›deutschen Kind‹ sichtbar werdenden ›arteigenen Kräfte‹ der ›Volksgemeinschaft‹. »[O]hne jede Spur der Geschichte, die es hervorgebracht hat«,¹⁹ wird das mythisierte Kind zum ›Retter‹ des Volkes und Ursprung des ›neuen Menschen‹ und bietet damit die Folie für die eigene Positionierung in der ›Volksgemeinschaft‹. Demgemäß konfrontierte etwa der Reichssachbearbeiter für Kunsterziehung im Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) Robert Böttcher 1933 die Erwachsenen, die durch »Mißtrauen, Kleingläubigkeit und Verzagtheit [...] abseits« stünden, mit der »frische[n], überschäumende[n] Kraft der Begeisterung« des Kindes, das »das wahrhaft Große« fühle und die »Kraft« besitze, »zu glauben und rückhaltlos zu vertrauen«.²⁰ Ähnlich argumentierte Oswald Kroh, der der jungen Generation eine »besondere Reinheit« der »natürlichen Entwicklungsanlagen des Volkes« bescheinigte, wodurch sich – anders als bei vielen Erwachsenen, »denen individualistische Irrlehren der Vergangenheit den Sinn des Lebens in der Selbstsorge und Selbstdarstellung zu erschließen versuchten« – in der »*Jugend des Volkes* [...] die Bereitschaft zum Dienst am Volksganzen meist in reinerer Gestalt« offenbare und sie »zur völkisch-staatlichen Hoffnung« werde.²¹

Bei der Konzeptualisierung einer »richtig verstandene[n] Idee der Kindesgemäßheit«²² ging es vor allem darum, im Anfangsunterricht eine Passung zur NS-Ideologie herzustellen. Die Herausforderung in der pädagogischen Praxis bestand darin, das ›Eigenrecht des Kindes‹ mit der Idee des ›Volksganzen‹ zu harmonisieren und unterrichtspraktische Verfahrensweisen zu entwerfen, mit denen die ›deutschen‹ Jungen und Mädchen ›kindgemäß‹ in die ›Volksgemeinschaft‹ eingegliedert werden konnten. Dazu wurden die bereits innerhalb der reformpädagogischen Bewegung vorgebrachten kritischen Einwände gegen ein radikales Verständnis des ›Wachsenlassens‹ aufgegriffen und mit der Diskreditierung der Erziehung in der verhassten Weimarer ›Systemzeit‹ verbunden, die mit ihren ›individualistischen‹ Prämissen für die Herausbildung einer ›Volkskraft‹ schädlich gewesen sei.²³ Die Kritik richtete sich insbesondere gegen »das Getue um ›Seine Majestät das Kind‹«,²⁴ gegen eine »subjektivistische Überspitzung« der

18 Barthes, *Mythen* 1957/1981, S. 106.

19 Ebd., S. 107.

20 Böttcher, *Kunst* 1933, S. 95.

21 Kroh, *Entwicklungspsychologie* 1935, S. 23 (Herv. i.O.).

22 Eckhardt, *Grundschulbildung* o.J. [1938], S. 15.

23 Vgl. ebd., S. 13ff., 45; o.A., *Kurmark* 1935, S. 34; Eitze, *Gesamtunterrichtsbewegung* 1933, S. 100f.; Kriek, *Erziehung* 1936, S. 150.

24 O.A., *Pommernfibel* 1935, S. 29.

›Kindgemäßheit‹, die dazu geführt habe, so Wilhelm Hehlmann 1942 in seinem »Wörterbuch der Pädagogik«, »Erziehung und Unterricht jeweils von den besonderen Bedürfnissen und Interessen des Kindes leiten zu lassen und überhaupt jede positive Erziehung durch das freie Wachstum und die Spontaneität der kindlichen Entwicklung zu ersetzen.«²⁵

Die zum Teil vehement verfochtene Ablehnung der mit dem geächteten ›Subjektivismus‹ der Weimarer Zeit gleichgesetzten Pädagogik ›vom Kinde aus‹ mündete nun nicht etwa in einer grundsätzlichen Infragestellung der ›Kindorientierung‹. Die wesentliche Aufgabe des Lernens in der Grundschule bestand vielmehr darin, jenen Grundsatz im Hinblick auf die Erfordernisse des ›Volksganzen‹ sowie die »völkische Gliedschaft und Bestimmung« des Kindes neu zu gestalten.²⁶ Für eine solche Erziehung, die auf das »Werden des Volkes« abzielte, adaptierte die nationalsozialistische Pädagogik den reformpädagogischen Grundsatz der ›Kindorientierung‹ und legte den Fokus auf die Vergemeinschaftung des Kindes, indem das ›Kindgemäße‹ auf die ›arteigene Schöpferkraft‹ des ›deutschen‹ Kindes zurückgeführt und an dessen ›rassische‹ Anlagen gebunden wurde.²⁷ Auf diese Weise wurde die reformpädagogische Wachstumsmetaphorik rassenanthropologisch umgedeutet und die Entwicklung des Kindes zu einem »naturhafte[n] Wachsen aus den Grundgesetzen des Blutes« stilisiert.²⁸ In Abgrenzung zu einem diskursiv verkürzten ›Ideal‹ der Reformpädagogik, »die vom ›Rechte der Persönlichkeit‹ und nicht von ihren Pflichten zur Gliedschaft, von der ›organischen und natürlichen Entwicklung‹ des Einzelnen, nicht aber von der Erziehung dieses Einzelnen zum Volk« spreche,²⁹ sollte es in der »völkischen Erziehung« darum gehen, die »völkischen Richtkräfte« im Kind, in denen »die berechtigte Eigenart« des Volkes »nach Verwirklichung« dränge, zu entfalten und die »Gliedwertigkeit« des Individuums für das Volk herauszubilden.³⁰ In diesem Sinne meinte etwa Karl Eckhardt 1938 resümierend, dass »die neue Zeit den überkommenen Bildungsgrundsätzen ›Vom Kinde aus!‹ und ›Zum System der Wer-

-
- 25 Hehlmann, Kinde 1942, S. 452; vgl. Eckhardt, Grundschule 1937, S. 14f.; ders., Grundschulbildung o.J. [1938], S. 13f.; Kriek, Erziehung 1936, S. 134f.
- 26 Eckhardt, Grundschule 1937, S. 14f.; vgl. o.A. Schlesierfibel 1935, S. 8f.; o.A., Pommernfibel 1935, S. 29; o.A., Schiff o.J. [1936], S. 7f.; o.A., Wegweiser Gute Kameraden o.J. [1935], S. 7f.; Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 408f. Vgl. Link, ›Erziehungsstätte‹ 2011, S. 87ff.
- 27 Vgl. Straube-Heinze, Ästhetisierung 2021, S. 245–263.
- 28 Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 15; vgl. Schwägerl, Erstunterricht 1936, S. 8, 10; Eydt, Erziehung o.J. [1943], S. 13, 17.
- 29 Eckhardt, Grundschule 1937, S. 14f.
- 30 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 18, 21; vgl. Eckhardt, Grundschule 1937, S. 9, 15; o.A., Schiff o.J. [1936], S. 14: »Das Kind wächst und wird dienendes Glied der Gemeinschaft: Volk.« Vgl. dazu auch Kriek, Erziehung 1936, S. 138f.

te hin!« ihre Allgemeinheit und gedankliche Blässe genommen und sie gewissermaßen mit Blut gefüllt« habe.³¹

2.1.2 ›Erlebnis‹ und ›Ganzheit‹. Ideologische Ordnungsmuster im ›Gesamtunterricht‹

Bei der Vermittlung der Volksgemeinschaftsideologie setzte die nationalsozialistische Pädagogik auf die Praxis des ›Gesamtunterrichts‹, der seit der reformpädagogischen Bewegung als Inbegriff einer ›kindorientierten‹ Didaktik galt und in die ›Gemeinschaftserziehung‹ integriert wurde. Im pädagogisch-didaktischen Diskurs zeichnet sich der Anspruch ab, den Lehr-/Lernprozess auf das lern- und entwicklungspsychologisch definierte ›artgemäße‹ Auffassungsvermögen des ›deutschen‹ Kindes sowie seine ›volks- und rassebestimmte‹ ›ganzheitliche‹ Weltaneignung zu gründen. Leitbegriffe wie ›organisches Wachstum‹, ›Lebensnähe‹, ›Erlebniskreis‹, ›Kindertümllichkeit‹, ›Freude‹, ›Vom Kinde aus‹, ›kindliche Welt‹, ›Kraft‹ etc. sowie entsprechende Kindheitsbilder beeinflussten dabei weiterhin das pädagogisch-didaktische Verständnis und ermöglichten als ›Form‹ für das »mythisch Bedeuten- de«³² die Transformation der Unterrichtspraktiken in ›kindgemäße‹ Praktiken der Ein- und Unterordnung nach der Doktrin des Führer-Gefolgschaftsverhältnisses.³³ Dieser Prozess zeigt sich u. a. in folgender Beschreibung des ›Gesamtunterrichts‹:

»Wirklichkeitsbetrachtung, Lebensnähe und Kindertümllichkeit sind die Wesenszüge des psychologisch orientierten Gesamtunterrichtes, der *kinderfremdes Abstrahieren, vorzeitiges Mechanisieren und unkindliches Systematisieren* zurückstellt, bis die

31 Eckhardt, Grundsulbildung o.J. [1938], S. 14. Eckhardt weist an dieser Stelle darauf hin, »daß alles Wachsen zu einem Hineinwachsen werden müsse, daß nicht nur vom Kinde aus, sondern auch erziehllich von einem System der Werte, unterrichtlich von dem Lehrstoff aus die Arbeit ihren Inhalt und ihre Richtlinien erhalten müsse und daß zwischen den Ideen der Kindesgemäßheit und ›Kulturgemäßheit‹ (Diesterweg) eine ›Verträglichkeit der Werte‹ (Dürr) zu suchen sei.« (ebd., S. 14). Vgl. Eckhardt, Grundschule 1937, S. 9; Kroh, Psychologie 1937, S. 5; Grosseck, Ganzheitslesen 1940, S. 21; o.A., Schiff o.J. [1936], S. 20; Kriek, Erziehung 1936, S. 103, 116; Sprenger, Wege 1939, S. 4.

32 Barthes, Mythen 1957/1981, S. 97.

33 Vgl. u. a. Brückl, Lesen 1941, S. 8–12; Kriek, Erziehung 1936, S. 141ff.; Eitze, Gesamtunterrichtsbewegung 1933, S. 100f.; Albert, Unterricht 1933; Brückl, Gesamtunterricht 1933; Wittmann, Theorie 1933, S. 112f.; Kern, Idee 1933, S. 621f.; Springer, Formung 1936; Schüßler, Bildungsplan 1936, S. 5; Drenckhahn/Schult, Unterrichtsgestaltung 1937, S. 7–13; Eckhardt, Grundschule 1937, S. 29–32; ders., Grundsulbildung o.J. [1938], S. 19; Kramer/Bratfisch, Ganzheitslesemethode 1935, S. 45–49; o.A., Pommernfibel 1935, S. 30; o.A., Schlesierfibel 1935, S. 11–14; Fischer/Auer, Formalismus 1937, S. 6f.; Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941; Schulze, Schaffen 1937, S. 4–11; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht I 1938, S. 9–19; Verlag L. Schwann, Geleitwort 1937.

Kinder allmählich die hierzu [sic] nötige Reife erreichen. Im natürlichen Wechsel von Ein- und Ausdrucksarbeit bildet er die kindlichen Kräfte und steigert langsam aber stetig die Leistungsfähigkeit. Das Lernen wird zum frohen Forschen und Gestalten, der Zwang wird Freiheit, die Pflicht wird Freude. Das ist letzten Endes das Wesen der neuen kindesgemäßen Unterrichtsgestaltung, die über den Charakter einer bloßen Methode hinausgehend als ›Gesamtunterricht‹ bezeichnet wird.«³⁴

Für den an der Volksgemeinschaftsideologie ausgerichteten ›Gesamtunterricht‹ waren die Prinzipien ›Erlebnisorientierung‹ und ›Ganzheit‹ zentral. Diese zielten auf ein ›ganzheitliches‹ Wahrnehmen der Welt sowie den Einsatz von Lern- und Sozialformen, die den Modalitäten einer spielerischen Weltaneignung des Kindes Rechnung tragen. Unter ›Erlebnis‹ wurde eine Begebenheit verstanden, die »sich in der Umgebung des Kindes abspielt und seine gefühlsmäßige Anteilnahme weckt«.³⁵ Maßgeblich für die Annahme, das Kind sei im Unterricht »am wirksamsten durch die Geschehensabläufe seiner Erlebniswelt zu packen«,³⁶ war die lernpsychologisch begründete Anschauung, dass dem Kind nur jene Dinge im Gedächtnis bleiben, die es »gefühlstark« erfährt, wobei es sich in erster Linie um positiv besetzte Erfahrungen handeln sollte.³⁷ Die Schule, so das Fazit, könne um einer nachhaltigen Wirkung willen »auf eine starke innere Beteiligung des Kindes niemals verzichten«, sondern müsse »die Gemütskräfte des Kindes« durch »erregende Erlebnisse« »mobilisieren«, indem sie »neue Eindrücke der Heimat durch Betrachtung an Ort und Stelle schafft« oder »kindliches Fühlen im gewohnten Lebensbereiche wieder neu erweckt und erhellt«.³⁸ Das Potenzial einer ›erlebnisorientierten‹ emotionalen Verankerung von Lerninhalten wurde folglich in der Steigerung des Interesses an den Unterrichtsgegenständen und der dadurch erwartbaren unmittelbaren erzieherischen Wirkung für die Charakterbildung gesehen.³⁹

»Da ist das Erlebnis der nationalen Feiern und vaterländischen Gedenktage. Zuerst hing noch der Sinn an alledem, was da an äußeren Eindrücken auf das Kind einströmt: der Rhythmus der Marschkolonnen, die Pracht der wehenden Fahnen,

34 Brückl, Lesen 1941, S. 10 (Herv. i.O.).

35 Springer, Formung 1936, S. 2; vgl. o.A., Schlesierfibel 1935, S. 11f.; o.A., Pommernfibel 1935, S. 90; Dieterich, Unterricht o.J. [1934], S. 10–12; ders., Handbuch o.J. [1935], S. 28; Brückl, Lesen 1941, S. 9; Kern, Anleitung 1931, S. 11; Kirek, Führer 1942, S. 23ff.

36 Grosseck, Ganzheitslesen 1940, S. 17.

37 O.A., Schlesierfibel 1935, S. 10. Vgl. Böttcher, Kunst 1933, S. 98: »[...] Erziehen heißt erleben lassen, und es gibt kein Erleben ohne Lebendigkeit des Gefühls«. Vgl. Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 3, 42; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 28, 49.

38 Otto/Kempfen, Grundschulerziehung o.J. [1937], S. 24.

39 Vgl. Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 32; o.A., Schlesierfibel 1935, S. 6; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 18; Otto/Kempfen, Grundschulerziehung o.J. [1937], S. 11ff.; Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 136; Kriek, Erziehung 1936, S. 39f.; Springer, Fibelschaffen 1936, S. 44.

die Musik. Aber unmerklich keimt nach und nach ein tieferes Verstehen auf: so feiern auch die Leute im Nachbardorf, so in der großen Stadt, ebenso die Leute in der Heimat der Großeltern diesen Tag, und es entsteht ein Ahnen von dem, was zu dem Begriff ›deutsches Volk‹ gehört. Am Rundfunkgerät hören die Kinder, wie irgendwo in Deutschland eine mächtige Versammlung das Kampflied der Bewegung singt, sie hören die Stimme des Führers, und wieder keimt ein Wundern und Ahnen auf, das dem Volke gilt, dem das Kind angehört. So geht im Grundschulalter der Weg des Verstehens völkischer Werte und völkischen Lebens von äußeren Dingen aus: dem Bilde, das den Führer darstellt, wie er von fröhlichen Kindern umringt ist, dem deutschen Gruß, der die Unterrichtsarbeit einleitet, dem Singen eines Marschliedes, das dem Jungvolk abgelauscht worden ist, der Freude der älteren Grundschüler, nun bald der Staatsjugend anzugehören, dem Schmücken des Schulzimmers und seiner Fenster zum Geburtstage des Führers u.dgl.m.«⁴⁰

Durch direkte Bezugnahmen auf den Alltag sowie das Arrangement von Erfahrungen, die das Kind absehbar emotional prägen, sollte aber nicht nur eine altersgerechte Auswahl der Unterrichtsgegenstände und eine nähere Bestimmung der Lernformen erreicht werden, sondern auch eine der kindlichen Entwicklung gemäße Einführung in die ›Gemeinschaften‹ des ›deutschen‹ Volkes wie z.B. die Familie, Schulklassen, Gemeinde und die Jugendorganisationen.⁴¹ Als »Kinderstube völkischer Gemeinschaftserziehung«⁴² oblag der Grundschule damit explizit die Aufgabe, durch Praktiken der Teilhabe am »völkischen Leben« eine »Hingabe« an das Volk anzuerziehen.⁴³ Die Fähigkeit, »völkische Werte« überhaupt erleben zu können, wurde an die rassenideologische Bedingung der »Einstimmigkeit des aus rassischem Urgrunde herauswachsenden Empfinden[s]« geknüpft.⁴⁴ Für eine »völkische Erziehung« kamen deshalb nur »artgewachsene« Erlebnisse in Betracht, die die Lebenswirklichkeit des ›deutschen‹ Volkes unmittelbar zum Ausdruck bringen, so Alfred Eydts stellvertretend für weitere Pädagoginnen und Pädagogen.⁴⁵

40 Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 46; vgl. o.A., Pommernfibel 1935, S. 90f.; o.A., Schiff o.J. [1936], S. 5f.

41 Vgl. Eckhardt, Grundschulbildung 1938, S. 45–51; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 19f.; o.A., Wegweiser Gute Kameraden o.J. [1935], S. 7f.; Verlag L. Schwann, Geleitwort 1937, o.S.; Schwägerl, Erstunterricht 1936, S. 15; o.A., Schiff o.J. [1936], S. 15, 20; Wittmann, Theorie 1933, S. 118f. Vgl. zum Konzept der »emotionalen Indoktrination« während der Franco-Diktatur Mahmud, Indoktrination 2016.

42 Eckhardt, Grundschule 1937, S. 11; vgl. Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 19.

43 Springer, Formung 1936, S. 4; vgl. Dieterich, Handbuch o.J. [1935], S. 10; o.A., Schiff o.J. [1936], S. 7, 20f.; o.A., Wegweiser Gute Kameraden o.J. [1935], S. 5f.; Schultze, Leseunterricht 1940, S. 7; Otto/Kempfen, Grundschulerziehung, o.J. [1937], S. 15–18, 55f.

44 Eydts, Grundfragen 1938, S. 582. Vgl. zur Pädagogisierung der Rassenanthropologie Straube-Heinze, Ästhetisierung 2021, S. 258–263.

45 Eydts, Grundfragen 1938, S. 583; vgl. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 49; Faulwasser, Rasse 1938; o.A., Pommernfibel 1935, S. 13, 29; Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 22f.;

»Eine Grundschule, die den Sinn ihres Daseins so versteht, kann zur trag- und leistungsfähigen *Grundlage aller völkischen Erziehung* werden. Sie verwirklicht in ihren Mauern ein Stück *organischen Volkslebens*, dem Einzelnen und dem Ganzen gegenüber in jeder Situation verantwortlich. Sie erzieht zu *artgemäßem Denken und Tun*, weil der Kinder volks- und rassebestimmte Art als ungeschriebenes Gesetz ihre Schritte leitet. [...] Ihre in der Erarbeitung des heimat- und volkstümlichen Bildungsgutes vereinigte Gemeinschaft kann glückliche Kinder unter günstigen Bedingungen überraschend fördern, den soliden Grundstock für alle weiterführende Bildungsarbeit legen, geistig geschulte und sittlich gesunde Kinder erziehen, die später durch die Erinnerung an ihre glückliche Jugend und mit ihrer Offenheit für alles Wertvolle in kameradschaftlichem Geist und mit gefestigtem Willen zu fördernder Arbeit bessere Menschen und wertvolle Glieder ihres Volkes zu werden versprechen; ganz besonders dann, wenn die Grundschule ihre aufbauende und erziehende Tätigkeit auf die Schichten und Gebiete kindlichen Seins und Werdens stützt, die den Kern kindlicher Art ausmachen. Je mehr die Grundschule kindgemäß arbeitet, desto mehr dient sie der geistigen und körperlichen Gesundung ihres Volkes.«⁴⁶

Hinsichtlich der didaktischen Transformation der ›Erlebnisorientierung‹ gab es bei aller Einigkeit über die Ideologisierung des Anfangsunterrichts jedoch Differenzen. Diese lassen sich im Spannungsfeld von ›freiem‹ und ›gebundenem Gesamtunterricht‹ verorten, betreffen demnach die Frage, ob der Unterricht auf der Grundlage jeweils aktueller Erlebnisse der Kinder eher offen (›Gelegenheitsunterricht‹) oder ausgehend vom ›Kulturgut‹ planmäßig ›erlebnisorientiert‹ zu gestalten ist.⁴⁷ Diskutiert wurde insbesondere, inwieweit lesen, schreiben, rechnen, zeichnen, singen etc. als kindliche ›Ausdrucksmittel‹ zu verstehen sind, mit denen sich Erlebnisstoffe erschließen und Sinnzusammenhänge erfassen lassen,⁴⁸ oder ob die Lerninhalte

o.A., Schiff o.J. [1936], S. 15; o.A., Wegweiser Gute Kameraden o.J. [1935], S. 8; Kriek, Erziehung 1936, S. 42, Schüsler, Bildungsplan 1936, S. 4; Sturm, Erziehung 1942, S. 119, 122.

- 46 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 410. Vgl. zur lern- und entwicklungspsychologischen Ausdifferenzierung des ›Kindgemäßen‹ u.a. ders., Psychologie 1937; Broermann, Volksschulalter I 1935.
- 47 Vgl. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 7f., 20ff.; ders., Grundschule 1937, S. 32; Schulze, Schaffen 1937, S. 5ff.; Eitze, Gesamtunterrichtsbewegung 1933, S. 84; Kriek, Erziehung 1936, S. 150.
- 48 Brückl, Lesen 1941, S. 11: »Die Kinder lernen [...] hier nicht Zeichnen, Lesen und Schreiben, weil diese Tätigkeiten herkommensgemäß mit dem Begriff Schule verbunden sind, sondern sie verlangen selbst nach diesen Ausdrucksmitteln; denn sie fühlen, daß diese Tätigkeiten zur Ergänzung, Klärung und Durchleuchtung des im Anschauungsunterrichte Erarbeitete dienen und wenden sich ihnen deshalb mit innerer seelischer Bereitschaft zu.« Vgl. Fikenscher, Vorwort 1941, S. V; o.A., Schiff o.J. [1936], S. 8f. sowie Schultze, Leseunterricht 1940, S. 8: »Wollen wir den erziehenden Unterricht nicht zu kurz kommen lassen und andererseits das Lesenlernen nicht als abseits laufende Technik betreiben, müssen wir nach Erlebnisbereichen

eigenständig systematisch entwickelt werden müssen.⁴⁹ Bei einer zu großen Offenheit des Unterrichts wurde befürchtet, dass die Leistungen speziell im Lesen, Schreiben und Rechnen nicht erreicht werden, und daher eine systematische Vertiefung durch Übungen angemahnt.⁵⁰ Demgegenüber stand die Meinung, eine stärkere Strukturierung des Lernens – vor allem das planmäßige didaktische Funktionalisieren des Erlebnisses in formalisierten Übungen – gefährde den Lernerfolg und widerspreche dem »natürlichen« Aneignungsprozess des Kindes.⁵¹ Die »Ganzheit der kindlichen Welt« widerspiegelnd sei der Unterricht vielmehr als »organische[r] Teil des kindlichen Umkreises« zu denken⁵² und aus diesem Grund eine Methodik zu favorisieren, die das Kind gar nicht bemerke.⁵³ In einer die beiden Standpunkte

anschaulicher Art suchen, in denen Sprache als Schriftsprache auftritt; sei es, daß ein innerhalb der unterrichtlichen Einheit vorhandenes Stück Schriftsprache zur Auseinandersetzung drängt, oder daß wir eine Verbindung dadurch herstellen, daß wir die Schrift in einfacher Weise zur Fixierung sachlicher Gehalte benutzen.«

- 49 Vgl. Schramm, Erläuterungen o.J. [1942], S. 4; Otto/Kempfen, Grundschulziehung, o.J. [1937], S. 20f., 44, 83; Kirek, Führer 1942, S. 22.
- 50 Vgl. die kritische Diskussion des »freien Gesamtunterrichts« und die Unterrichtsbeispiele bei Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 23–29. Ansatzweise vertreten auch Keller/Reinlein/Stanglmaier diese Position: »Es rächt sich später, wenn das erste Schuljahr nur im Flattern von Blume zu Blume sein Genügen sucht; es lohnt sich das Verweilen beim Einzelnen und das Sammeln der Kräfte auf einen Punkt. Jede Unterrichtseinheit bedeutet einen kühnen Schwung zu neuem Erwerb, aber wenn es um die sicheren Fertigkeiten geht, muß schrittweise gegangen werden und viele sichernde Haltepunkte bezeichnen den Weg zum Ziel.« (Weg 1941, S. 4). Vgl. daneben Sturm, Fibel 1935, S. 165; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 6f.; Eckhardt, Grundschule 1937, S. 32.
- 51 Vgl. Fischer/Auer, Formalismus 1937, S. 7: »Nie wird ein Lehrer Gesamtunterricht in unserem Sinne erteilen können, wenn er in formaler Einstellung an den Gesamtunterricht herangeht, etwa als Phonetiker, Phonomimiker, Motoriker, Stimmbildner, Ganzheitler usw. Nur wer mit offenen Augen durch das Leben geht, nur wer sieht, was seine Kleinen bewegt und wo im Leben die Erziehungsmächte sitzen, der wird Gesamtunterricht im Sinne der Richtlinien erteilen – einen Gesamtunterricht, der mehr will, als den Kindern Lesen, Schreiben und Rechnen lernen: einen Gesamtunterricht, der das Kind zu einem wertvollen Glied der deutschen Volksgemeinschaft im Sinne des Führers erziehen will.« Vgl. Fischers Kritik an s.E. formalistisch verfahrenen Fibern der Zeit (Fischer, Grundsätzliches 1935). Vgl. ferner u.a. Schwägerl, Erstunterricht 1936; o.A., Schiff o.J. [1936], S. 17; Drenckhahn/Schult, Unterrichtsgestaltung 1937. Paradigmatisch für die Debatte im Kontext des Lesenlernens ist die Auseinandersetzung um die »Übungsgruppen ›unter dem Strich‹« in den Schreiblesefibeln des Verlags Hirt (vgl. u.a. F13, F28, F90, F103). Zu den Lesestoffen werden in den Fußzeilen Wörter und Wortgruppen zum Üben angeboten, um die ein Streit darüber entbrannte, ob dies nicht ein sinnloses Lesen befördern würde (vgl. o.A., Pommernfibel 1935, S. 36–39; vgl. dazu Kap. 2.6).
- 52 Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht I 1938, S. 10. Vgl. z.B. die Unterrichtsbilder bei Drenckhahn/Schult, Unterrichtsgestaltung 1937, S. 58–75. Vgl. Schwägerl, Erstunterricht 1936, S. 9.
- 53 Vgl. Wittmann, Theorie 1933, S. 130; Drenckhahn/Schult, Unterrichtsgestaltung 1937, S. 9f., 11; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht I 1938, S. 16.

vermittelnden Perspektive wurde ein enger Zusammenhang zwischen Erlebnis und Übung verlangt.⁵⁴

Neben dem Prinzip der ›Erlebnisorientierung‹ war das universale ›Prinzip der Ganzheit‹, das im ›volksorganologischen‹ Denken sowie in der »genetischen Ganzheitspsychologie« der zweiten Leipziger Schule entwickelt wurde,⁵⁵ für den Grundsatz der ›Kindorientierung‹ von entscheidender Bedeutung. Dieses Prinzip gründet auf der lebensphilosophisch geprägten Auffassung, dass das Leben durch ›Ganzheiten‹ organisiert ist, deren Qualität sich nicht aus der Verbindung ihrer ›Glieder‹ bzw. der Summe ihrer ›Teile‹ ergibt, sondern darüber hinausgehend aus dem ›Erleben‹ unteilbarer ›Ganzheit‹, von Felix Krüger »Komplexqualität« genannt.⁵⁶ Diese Grundidee wurde adaptiert, um in normativer Weise die ›Lebenswirklichkeit‹ sozialer Gemeinschaften beschreiben und für den Einzelnen, die Einzelne einen ideologischen Anspruch zur Ausgestaltung ›völkischen Lebens‹ ableiten zu können, der im organologischen Modell der ›Gliedschaft‹ im ›Volksganzen‹ seinen irrationalen Ausdruck fand.⁵⁷ ›Gliedschaft‹ bezeichnete sonach die wechselseitige Verweisung von Subjekt und ›Ganzem‹ des ›Volkes‹, wobei Letzteres Priorität hatte.⁵⁸

-
- 54 Vgl. Springer, *Formung* 1936, S. 3: »Es ist aber ein großer Unterschied, ob diese unterrichtlichen Teilganze [scil. lesen, schreiben und rechnen, KS] von dem im Mittelpunkte stehenden Stoff vollständig losgelöst sind und als besondere Arbeitsgebiete angesehen und ausgegliedert werden, oder ob alles Übungsmäßige vom Stoffmittlepunkte her abgeleitet wird und wieder zu ihm zurückführt, wodurch die Unterweisung trotz ihrer Vielseitigkeit eben doch zum Gesamtunterricht wird. [...] Erlebnisstoff, Durchdringung und Übung stehen so in einem stetigen Wechselverhältnis zueinander [...].« Vgl. u.a. o.A., *Kurmark* 1935, S. 36–39; o.A., *Wegweiser Gute Kameraden* o.J. [1935], S. 9; Schultze, *Leseunterricht* 1940, S. 9; Wittmann, *Theorie* 1933, S. 118; Schulze, *Schaffen* 1937, S. 8.
- 55 Vgl. zur ganzheitspsychologischen Begründung des Lesenlernens Straube-Heinze, *Kinderforschung* 2021, S. 158ff. sowie 222f. In den Handreichungen für die Lehrkräfte zum Lesenlernen wurde der weltanschauliche ganzheitstheoretische Kontext je nach methodischer Referenz (Ganzheitsmethode oder synthetisches Verfahren) mehr oder weniger intensiv aufgenommen. Oft reichte ein knapper Verweis, um die Berücksichtigung der ideologischen Idee der Ganzheit zu verdeutlichen. Vgl. zu unterschiedlichen Richtungen des »Prinzips der Ganzheit« in der NS-Pädagogik z.B. die volksorganologische Darstellung bei Kriek, *Erziehung* 1936, S. 9, 21, 24, 27, 32 oder die ganzheitspsychologische Fassung bei Volkelt, *Erziehung* 1934. Vgl. zur Rezeption im Kontext der nationalsozialistischen Grundschulpädagogik mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung u.a. Wittmann, *Theorie* 1933, S. XIX–XXI; Kern, *Idee* 1933; Kroh, *Entwicklungspsychologie* 1935, S. 14–24; Kramer/Bratfisch, *Ganzheitslesemethode* 1935, S. 22; o.A., *Schlesierfibel* 1935, S. 7; Huber, *Schule* 1937, S. 28f.; Eckhardt, *Grundschulbildung* o.J. [1938], S. 16–19; Sprenger, *Wege* 1939, S. 1–4; Grosseck, *Ganzheitslesen* 1940, S. 21.
- 56 Vgl. Volkelt, *Grundbegriffe* 1934, S. 15f.; Wittmann, *Theorie* 1933, S. XX; Kriek, *Erziehung* 1936, S. 9. Vgl. zur Bedeutung des Ganzheitsdenkens im Nationalsozialismus Harrington, *Suche* 1996/2002, S. 318–355.
- 57 Vgl. Heinze, *Ganzheitspsychologie* 2017, S. 203, 207, 217f.
- 58 Vgl. Kriek, *Erziehung* 1936, S. 2, 9; Kroh, *Entwicklungspsychologie* 1935, S. 16, 18; Wittmann, *Theorie* 1933, S. 114; Volkelt, *Erziehung* 1934, S. 117f.; Kern, *Idee* 1933, S. 619; Eckhardt, *Grund-*

Das Fundament dieser Kausalität bildete ein rassistisch-biologisches Verhältnis der Zugehörigkeit, das sich durch »blutmäßige« Bindung sowie einen Bestand geteilter »völkischer Werte« bestimmte und den gewaltförmigen Ausschluss all derer definierte, die diesen Bedingungen nicht gerecht werden konnten.⁵⁹ Als Instrument völkisch-rassistischer Vergemeinschaftung war das Modell der »Gliedschaft« durch die individuelle Aufforderung charakterisiert, die Persönlichkeit gemäß der ideologischen Sinnkonstruktion des »Volksganzen« auszuformen und sich im alltäglichen Handeln für die Verwirklichung der »Volksgemeinschaft« einzusetzen.⁶⁰ Hieran schloss sich die Zielbestimmung »völkischer Erziehung« an, wonach nur jene »erzogen und gebildet« seien, die durch ihr »Verhalten« und ihre »Leistung« bewiesen, dass »das allgemeine Ziel der Volkwerdung lebendig« in ihnen wirke.⁶¹ Gleichzeitig wurde die Erziehung zum Instrument einer gewaltsamen Exklusion sogenannter »Gemeinschaftsfremder«, indem »alles [...], was völkischem Wesen und volklicher Einheit zur Gefahr werden« könnte, »unterdrückt« und »ausgeschieden« werden sollte.⁶²

Das »deutsche Kind« galt im Rahmen dieses »Ganzheitsprinzips« als Hoffnungsträger des »Volksganzen« und zugleich als treibende Kraft »völkischer Gemeinschaft«. Neben der dem Kind zugeschriebenen ursprünglichen »Gemeinschaftsfähigkeit« war das »naturalisierte« kindliche Streben nach »Ganzheit«⁶³ somit ein wesentlicher Bestandteil des Kindheitsmythos, der das »deutsche« Kind anlagebedingt für einen »ganzheitlichen« Zugang zur Welt sowie das Erleben und die Verwirklichung des »Volksganzen« prädestinierte. Erziehung und Bildung sollten es als »individuelles Ganzes« und künftiges »Glied des Volkes« dazu befähigen, sich seiner »rassisch« bedingten Kräfte und seines Auftrags für das »überindividuelle Volksganze« bewusst zu werden.⁶⁴ Dem »natürlichen« Lernprozess folgend waren dafür solche Methoden und Bildungsmittel vorgesehen, die den »arteigenen« Bedürfnissen des Kindes entsprechen: »Bildungsgüter [...], in denen das völkische Leben

schulbildung o.J. [1938], S. 45; Volkenborn, Gedanken 1936, S. 116. Vgl. Heinze, Ganzheitspsychologie 2017, S. 203–207.

59 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 20f.; ders., Psychologie 1937, S. 7; vgl. Kriek, Erziehung 1936, S. 27f.; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 15.

60 Vgl. Heinze/Straube-Heinze, Zugänge 2021, S. 13.

61 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 18; ders., Psychologie 1937, S. 4.

62 Kroh, Psychologie 1937, S. 4; vgl. Eydt, Grundfragen 1938, S. 588ff.; ders., Erziehung o.J. [1943], S. 14.

63 Vgl. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 18, der sich hier auf Wittmann, Theorie 1933, S. 118 bezieht. Vgl. auch Wittmann, Theorie 1933, S. 115f.

64 Vgl. Volkenborn, Gedanken 1936, S. 116.

seinen vollkommensten und reinsten Ausdruck gefunden hat.«⁶⁵ In diesem Zusammenhang erhielt das Spiel eine starke Gewichtung, da es die »Kindlichkeit« mit ihren spezifischen Ausdrucksformen einfange und die Kindheit als »magische Periode« erscheinen lasse, in der die »Volkskultur« in ihrer »völkisch-rassischen Prägung« bewahrt werde.⁶⁶

Das ›Prinzip der Ganzheit‹ sollte die Arbeit in der Grundschule fundamental leiten, alle Konzepte und Prinzipien »völkischer«, »volkhafter« und »organischer« Erziehung oder auch »organischer« Bildung⁶⁷ betreffen und damit den gesamten Lehr- und Lernprozess einschließlich der im ›Lebensganzen‹ des Volkes zu verortenden Bildungsinhalte. Diesen »Totalitätsanspruch der nationalsozialistischen Weltanschauung«⁶⁸ versprach ein ›Gesamtunterricht‹ einzulösen, der von ›kindgemäßen‹ »Sinnganzen« ausgeht und es der Klasse ermöglicht, sich mit der »Verarbeitung dieser Sinnganzen« länger zu beschäftigen, »der es endlich gestattet, die Kinder ihrer Artung und persönlichen Leistungsfähigkeit entsprechend mit Freiheit und auf alle Weise in engster Gemeinschaft tätig sein zu lassen.«⁶⁹ Insofern war der als »Ganzheitsunterricht« verstandene und teilweise so benannte ›Gesamtunterricht‹ die didaktische Antwort der nationalsozialistischen Pädagogik auf die rassenideologische Frage, wie die ›angelegte‹ ursprüngliche ›Gemeinschaftsfähigkeit‹ des Kindes entfaltet werden kann.⁷⁰

Für die auf einer Pädagogik der Gemeinschaft beruhende Unterrichtsgestaltung war die Mitwirkung in den Gemeinschaften des ›Volkes‹ nach dem von Ernst Kriek geprägten Modell der ›funktionalen Erziehung‹ maßgeblich.⁷¹ ›Kindorientierung‹ bedeutete in diesem Kontext, das Kind mit seinen individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten in der Kausalität übergreifender Gemeinschaften

65 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 22 (Herv. i.O.); vgl. Eydt, Grundfragen 1938, S. 580, 583f.; ders., Erziehung o.J. [1943], S. 13, 17; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 45–48; Kriek, Erziehung 1936, S. 42, 103.

66 Kriek, Erziehung 1936, S. 101; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 15. Vgl. Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 23; Eydt, Erziehung o.J. [1943], S. 29. Vgl. Kap. 4.

67 Vgl. zu Konzepten der »völkischen Erziehung« Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 31; Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 17–23; ders., Psychologie 1937, S. 3f.; vgl. zu Ansätzen der »organischen Erziehung« Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 22 sowie zur »organischen Bildung« Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 8f.; Kriek, Erziehung 1936, S. 143; Sprenger, Wege 1939, S. 4.

68 Bericht über die Sondertagung »Schrift, Schreiben – Erstunterricht« zur Reichstagung des NSLB am 11. Juli 1936 (ohne Angabe der Urheberschaft); Sondertagung: Schreiben-Erstunterricht, BArch NS 12/1341, o.P.

69 Wittmann, Theorie 1933, S. 112.

70 Vgl. u.a. Wittmann, Theorie 1933; Brückl, Gesamtunterricht 1933; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht I 1938; dies., Ganzheitsunterricht II 1938; Drenckhahn/Schult, Unterrichtsgestaltung 1937; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 16–19.

71 Vgl. Wittmann, Theorie 1933, S. 113.

zu betrachten und seine Erlebnisse in diesen Gemeinschaften erzieherisch für die Entwicklung des ›Gliedschaftsverhältnisses‹ im ›Volksganzen‹ zu nutzen. Damit stand das ›gefühlsmäßige‹ Erlebnis unmittelbarer Zugehörigkeit im Zentrum des ›Gesamtunterrichts‹, dessen Pädagogisierung sich an Kriecks »Methoden der Massenbewegung und Massenerregung« orientierte.⁷² Diese »Grundhaltung der neuen Erziehung«⁷³ fußte auf einem »wandelbaren« Begriff von »Bilksamkeit«, die sich in dem Maße steigern lasse, »als der Mensch durch Erregung im Innern geweitet, gehoben, in Schwingung versetzt und damit in seiner Aufnahmebereitschaft, Empfänglichkeit und Formbarkeit gesteigert« werde.⁷⁴ Die ›Gemeinschaftsfähigkeit‹ der Grundschul Kinder sollte mithin nicht nur gefestigt, sondern darüber hinaus intensiviert werden, weshalb an die Kinder kontinuierlich die Aufforderung erging, in der sozialen Zugehörigkeitsordnung des ›Volkes‹ Anpassungsleistungen zu vollbringen und die eigenen Erlebnisse im Rahmen der Erziehung zum ›Volksganzen‹ zu ›vergemeinschaften‹.⁷⁵

»Bilksamkeit ist nicht eine fest in der Anlage gegebene, unveränderliche Größe, wie die Pädagogik in der Regel voraussetzt, sondern sie ist selbst wandelbar, der Steigerung fähig im Grade, als der Mensch durch Erregung im Innern geweitet, gehoben, in Schwingung versetzt und damit in seiner Aufnahmebereitschaft, Empfänglichkeit und Formbarkeit gesteigert wird. In diesem Zustand wurzeln sich elementare und grundlegende Anschauungen, Erkenntnisse, Richtungen und Haltungen umso stärker und nachhaltiger fest, je einfacher, mächtiger und eindrucksvoller auch die in den aufgelockerten Acker der Seele gestreuten Einflüsse, Weckungen, Worte, Handlungen sich darbieten. Zugleich werden in den Zuständen ekstatisch gesteigerter Erregtheit nicht nur die Sinne wacher, die Phantasie ausgreifender, die Seelen flüssiger, sondern die Vielen einer versammelten Menge verschmelzen zur seelischen Einheit, zur Gefühlseinung, zur Gemeinschaft: Mas-

72 Krieck, Erziehung 1936, S. 37; vgl. ebd., S. 39.

73 Beyer, Leseunterricht 1935, S. 3.

74 Krieck, Erziehung 1936, S. 39. Vgl. Wittmann, Theorie 1933, S. 112f.; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 18; Schüßler, Bildungsplan 1936, S. 6f.; Eydt, Erziehung o.J. [1943], S. 12f.; Kirek, Führer 1942, S. 16f., o.A., Schlesierfibel 1935, S. 8; o.A., Schiff o.J. [1936], S. 10, 20f.; o.A., Wegweiser Gute Kameraden o.J. [1935], S. 7f.; Otto/Kempfen, Grundschul erziehung o.J. [1937], S. 12f., Schultze, Leseunterricht 1940, S. 21; Schulze, Schaffen 1937, S. 10f., 74; Schumacher, Entwicklung 1938, S. 552–655; ders., Lage 1939, S. 203f.

75 So schreibt etwa Eckhardt: »[A]uch die Tugend des völkischen Strebens, muß gelebt, geübt, erprobt werden, und das Gemeinschaftsleben einer Schulklasse mit Feierstunde und Wanderfahrt, gegenseitigem Helfen und Dienen und dem Teilhaben am Leben und Erleben der Heimat und des Volkes ist die beste Voraussetzung zur Erziehung zum Ganzen« (Grundschulbildung o.J. [1938], S. 18.). Vgl. auch o.A., Wegweiser Gute Kameraden o.J. [1935], S. 8; Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 22.

se wird lenkbar und formbar in der seelischen Erregtheit. Hier brechen neue bildende Kräfte herein, neue Gehalte aus den Untergründen herauf.«⁷⁶

2.1.3 Psychologisch-pädagogische Grenzen der Ideologisierung von Lernprozessen im Anfangsunterricht

Die Praxis des ›Gesamtunterrichts‹ basierte auf unterschiedlichen Ansätzen der psychologisch-pädagogischen Kinderforschung, die von einer optimistischen Interpretation der Lernvoraussetzungen des Kindes⁷⁷ bis hin zu einer eher defizit-orientierten Betrachtung reichten.⁷⁸ Gleichwohl konnten aus den divergierenden lernpsychologischen Ansichten z.T. gleiche pädagogische Schlüsse für die ›Kindorientierung‹ im Anfangsunterricht gezogen werden. So bestand etwa weitgehende Übereinstimmung in der Auffassung, dass bei der Vermittlung der Unterrichtsinhalte, insbesondere der ›nationalpolitischen Stoffe‹, grundsätzlich vor solchen didaktischen Ansätzen zu warnen sei, die die Kinder überforderten. Dies betraf vor allem behelrende sowie moralisierende Lehr- und Lernformen, die ein vorzeitiges Abstrahieren und Systematisieren erforderten und ›Verfrühungen‹ darstellten.⁷⁹ Überdies waren das Verunglimpfen der ›nationalpolitischen Stoffe‹ infolge einer unzureichenden Lesefertigkeit⁸⁰ oder das Verkitschen aufgrund einer zu starken Elementarisierung und falsch verstandener »Kindertümelei« zwingend zu vermeiden.⁸¹

Die Grenzen kindlichen Auffassungsvermögens wurden speziell im Hinblick auf die ideologische Aufgabe diskutiert, inwieweit eine ›rassenbewusste Erziehung« bereits in der ersten Klasse umgesetzt werden kann.⁸² Ausgehend von dem

76 Kriek, *Erziehung* 1936, S. 39.

77 Vgl. Schwägerl, *Erstunterricht* 1936.

78 Vgl. Kirek, *Führer* 1942.

79 Vgl. Beyer et al., *Leseunterricht* 1941, S. 19f.; Eckhardt, *Grundschulbildung* o.J. [1938], S. 28, 48; o.A., *Pommernfibel* 1935, S. 35; o.A., Schiff o.J. [1936], S. 16; Sammer, *Aufbau* 1938, S. 93; o.A., *Begleitschrift* 1939, S. 7; Brückl/Heil, *Ganzheitsunterricht I* 1938, S. 15; Fischer/Auer, *Formalismus* 1937, S. 6f.; Schultze, *Leseunterricht* 1940, S. 21; Harsche, *Gestaltung* 1939, S. 107; Broermann, *Volksschulalter I* 1935, S. 135; Wittmann, *Theorie* 1933, S. 119; Kriek, *Erziehung* 1936, S. 144. Vgl. zum Kontext Heinze, *Kinder* 2011, S. 153ff.

80 Vgl. o.A., *Pommernfibel* 1935, S. 34; o.A., *Kurmark* 1935, S. 34; Schultze, *Leseunterricht* 1940, S. 20; Kern, *Lage* 1936, S. 161f.

81 Vgl. Sturm, *Fibel* 1935, S. 165; o.A., *Schlesierfibel* 1935, S. 5f. Vgl. z.B. die Debatte um die Illustrationen von Else Wenz-Viëtor oder Eugen Oßwald bei Straube-Heinze, *Ästhetisierung* 2021, S. 296f., 306ff.

82 Eydt, *Grundfragen* 1938, S. 579f., 585; vgl. ders., *Erziehung* o.J. [1943], S. 17, 25; vgl. Konrad, *Rasengedanke* 1936; Faulwasser, *Rasse* 1938. Der Reichs- und Preußische Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung legte per Erlass fest, dass die Schulung zur Vererbungslehre und Rassenkunde in den Volksschulen erst »im fünften Schuljahr« beginnen solle (Er-

allgemein unbestrittenen Befund der NS-Pädagogik, dass die Beschäftigung mit der Rassenideologie in der Unterstufe zum Scheitern verurteilt sei und die begriffliche Vermittlung nationalsozialistischer ›Werte‹ als »leeres Wortgeklapper« wahrgenommen werden könnte, wurden daher unterrichtsmethodische Herangehensweisen erprobt, mit denen die Kinder emotional an die Inhalte heranzuführen waren.⁸³ In diesen Konzepten entfaltete der nationalsozialistische Kindheitsmythos mit der Begründung von Zugehörigkeitsverhältnissen seine ausschließende Kraft, indem eine ›natürliche‹ mit einer »artgemäßen« Entwicklung⁸⁴ gleichgesetzt wurde und das »artrechte Fühlen« – das »Erlebnis der schöpferischen Rassenkräfte« sowie der »artbedingten Ganzheit«⁸⁵ – den »erblich tüchtigen« Kindern vorbehalten blieb.⁸⁶ Als »Materialien der mythischen Aussage«⁸⁷ fungierten Begriffe wie ›Heimat‹, ›Familie‹, ›Vaterland‹ oder ›Kameradschaft‹, die als ›mythische Formen‹ des ›Artgemäßen‹ den Nährboden für nationalsozialistische Wertvorstellungen boten und durch gemeinschaftliche Erlebnisse erfahren werden sollten, sodass sich ein lebhaftes Interesse für die ›Volksgemeinschaft‹ herausbildet.

»Das Hinlenken der Gefühlswelt des Kindes auf Artgemäßes heißt ja nur: Freilegung der wirklich angelegten Werte im Kinde. Eine natürlichere Entwicklung unserer Jugend kann man sich kaum wünschen. Mithin bedeutet auch die rassenspolitische Erziehung des Grundschulkindes keine Verfrühung, sondern nur eine Vorbereitung, vor allem aber die Förderung der von Natur aus angelegten Fähigkeiten.«⁸⁸

Eine weitere Herausforderung für den ›erlebnisorientierten‹ ›Gesamtunterricht‹ stellte die Emotionalisierung von Lernprozessen dar, speziell die durch eine hohe Reizbelastung hervorgerufene übermäßige Erregung der Kinder. Weitgehender Konsens bestand darüber, kindliche Lernprozesse durch »gefühlsmäßige« Erlebnisse befördern zu können.⁸⁹ Hingegen wurde davor gewarnt, die Kinder im Unterricht zu stark »aufzuputschen«,⁹⁰ und darauf hingewiesen, dass für den

lass Nr. 53, R U II C 5209, 1 v. 15. Januar 1935, Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht, Deutsche Wissenschaft 1935, S. 43–46). Vgl. zum Kontext Straube-Heinze, Ästhetisierung 2021, 260–263.

83 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 21.

84 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 410.

85 Garbe, Kunsterziehung 1938, S. 659f. Vgl. Straube-Heinze, Ästhetisierung 2021, S. 258–263.

86 Eydt, Erziehung o.J. [1943], S. 14.

87 Barthes, Mythen 1957/1981, S. 92.

88 Eydt, Erziehung o.J. [1943], S. 17.

89 Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht II 1938, S. 9; vgl. z.B. Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 17; o.A., Schlesierfibel 1935, S. 10; Springer, Formung 1936, S. 2; Böttcher, Kunst 1933, S. 98.

90 Otto/Kempfen, Grundschulziehung o.J. [1937], S. 19; vgl. Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 393.

kindlichen Aneignungsprozess vor allem »kleine«, mit »Freude und Frohsinn« assoziierte »Alltagserlebnisse« als Lernanlässe förderlich seien.⁹¹ Der Begriff »Erlebnis« sei also nicht unbedingt als das »Außergewöhnliche« aufzufassen, »das die Seele des Kindes aufs tiefste erschüttert und aufwühlt«, sondern weitaus umfassender als eine »natürliche Art«, wie sich das Kind kognitiv und affektiv die Welt erschließt.⁹² So heißt es z.B. in der Begleitschrift zur »Schlesierfibel« (*Hirt*):

»Und wie das kindliche Gefühl hier durchbricht, in der Geschichte vom Jungvolk, von der Reichswehr und vom Hund Heido. Und das soziale Gefühl bei der Wildfütterung, den armen Vögeln! Das Ichgefühl muß gewandelt werden zum Gemeinschaftsgefühl [...].«⁹³

Vor diesem Hintergrund wurde die Pädagogisierung von Erlebnissen, die Kinder nur schwer verarbeiten können, unterschiedlich diskutiert. Auf der einen Seite konnten mit Verweis auf die nationalsozialistischen Erziehungsziele emotional äußerst herausfordernde Themen gerechtfertigt werden. Dies betraf etwa die ›gesamtunterrichtliche‹ Verankerung des ›Opfertodes‹. Für diese Thematik wurden z.T. komplette Unterrichtseinheiten konzipiert und der Tod der Großmutter oder der Mutter instrumentalisiert.⁹⁴ Auf der anderen Seite wurden solche Pädagogisierungsstrategien mit der Begründung abgelehnt, dass es sich hierbei um ein »falsches« Verständnis von »Erlebnisunterricht« handele.⁹⁵ Daraus folgte jedoch keineswegs, das Thema ganz auszuschließen. Nur sollten »Todesfälle aus dem Schülerkreis« nicht »Veranlassung geben, das Erlebnis ›Sterben‹ innerhalb der Klasse zur Sprache zu bringen«, oder für eine »restlose Ausschöpfung der ganzen unterrichtlichen Konzentrationsarbeit« nicht etwa Rechenaufgaben anhand von »Friedhofskränzen oder Totenblumen« gelöst werden.⁹⁶ Stattdessen sei der »Hel-

91 O.A., Schlesierfibel 1935, S. 13; o.A., Kurmark 1935, S. 33; vgl. auch Book, Fibel 1935, S. 16; Schwägerl, Erstunterricht 1936, S. 11; Otto/Kempfen, Grundschulziehung o.J. [1937], S. 12f. So schreiben z.B. Brückl und Heil, dass sie »versuchen, die Kinder immer wieder von neuem zu packen, zur unwillkürlichen Aufmerksamkeit anzuregen und sie möglichst lange und tief in diesem Zustande zu erhalten.« (Ganzheitsunterricht I 1938, S. 17) Zugleich warnen sie aber vor einem »Erlahmen der Arbeitsfreude« durch eine »Überspannung« der kindlichen Aufmerksamkeit (ebd.).

92 Brückl, Lesen 1941, S. 9; vgl. ders., Gesamtunterricht 1933, S. 29f.

93 O.A., Schlesierfibel 1935, S. 12f.; vgl. o.A., Pommernfibel 1935, S. 90.

94 Vgl. Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht II 1938, S. 69–75; F35, S. 22f. Ähnlich verfuhr Zimmermann in seinem Fibelwerk »Hand in Hand fürs Vaterland« in den Regionalausgaben der *Westermann-Fibeln* (vgl. z.B. F40, S. 86ff.). Vgl. zu dieser Thematik Heinze/Straube-Heinze, *Heroism* 2017, S. 134ff.

95 Keller/Reinlein/Stanglmaier, *Weg* 1941, S. 205.

96 Ebd.

dentod« als der »schönste Tod, den ein Mann erleiden« könne, zu thematisieren und mit dem »harten Muß der politischen Erziehung« zu legitimieren.⁹⁷

Nicht zuletzt wurde die Stellung der Fibel im ›Gesamtunterricht‹ problematisiert, wobei im pädagogisch-didaktischen Diskurs eine klare Tendenz erkennbar ist, ihr eine zentrale Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung und das Erreichen der nationalsozialistischen Ziele einzuräumen. Der Fibel sollte »so viel geistiger Gehalt (nationalsozialistische Haltung)« verliehen werden, daß sie »an sich Erziehung zu bewirken vermag«. ⁹⁸ Zudem bestand weitgehend Einigkeit darüber, dass das Kind »sich und seine Lebensverhältnisse in der Fibel« wiederfinden und eine lebendige Beziehung zu seinem ›ersten Buch‹ aufbauen müsse.⁹⁹ Gegen eine zu starke Gewichtung der Fibel im Unterricht wurde eingewendet, dass es medial und durch den vorgegebenen Leselehrgang unmöglich sei, den unmittelbaren Erlebnishorizont der Kinder einzufangen.¹⁰⁰ Diese Einstellung reichte bis hin zu radikalen Positionen, die mit Blick auf einen ›freien Gesamtunterricht‹ den Einsatz einer gedruckten Fibel für einen ›kindgemäßen‹ Unterricht ablehnten und eine selbst gestaltete ›Eigenfibel‹ präferierten, in der die Kinder ihre in offenen Unterrichtsgesprächen geschilderten Erlebnisse gemäß ihrer Lese- und Schreibfähigkeit sprachlich und zeichnerisch verarbeiten.¹⁰¹ In der Unterrichtspraxis blieb die als ›Erlebnis‹-Fibel charakterisierte ›Eigenfibel‹ die Ausnahme, diente aber bei der Erstellung der gedruckten Erstlesebücher als Maßstab für die ›Kindorientierung‹.¹⁰²

97 Ebd., S. 317. Vgl. auch Hans Brückl, der zwar dafür plädierte, das Erlebnis an das Auffassungsvermögen des Kindes zu binden (vgl. FN 92), gleichzeitig aber das Kriegserlebnis als Lernanlass vorsah (1933, S. 208). Vgl. Straube-Heinze, *Ästhetisierung 2021*, S. 246ff. sowie Kap. 3.2. und Kap. 4.

98 O.A., *Wegweiser Gute Kameraden o.J.* [1935], S. 7.

99 Schultze, *Jung-Deutschland-Fibel 1935*, S. 8. Vgl. o.A., *Schlesierfibel 1935*, S. 13: »Welche Freude, wenn das Kind sich in den Bildern wiedererkennt, sein Spielzeug, seine Heimat, sein Erleben!« Vgl. ferner o.A., *Schiff o.J.* [1936], S. 5–7; Fischer/Auer, *Formalismus 1937*, S. 7f.; Brückl/Heil, *Ganzheitsunterricht 1938*, S. 32; Grossek, *Ganzheitslesen 1940*, S. 16; Kramer/Bratfisch, *Ganzheitslesemethode 1940*, S. 39; o.A., *Wegweiser Gute Kameraden 1935*, S. 7; Drenkhahn/Schult, *Unterrichtsgestaltung 1937*, S. 38; Beyer et al., *Leseunterricht 1941*, S. 7; Keller/Reinlein/Stanglmaier, *Weg 1941*, S. 5; vgl. zur kritischen Diskussion des Prinzips ›Kindorientierung‹ in Bezug auf die Fibelgestaltung Sturm, *Fibel 1935*, S. 165.

100 O.A., *Begleitschrift 1939*, S. 7; vgl. Schulze, *Schaffen 1937*, S. 20.

101 Vgl. Drenkhahn/Schult, *Unterrichtsgestaltung 1937*, S. 36ff.; Springer, *Fibelschaffen 1936*; Eckhardt, *Grundschule 1937*, S. 55. Vgl. Gansberg, *Begleitwort 1940*, S. 21.

102 Die Bedenken gegen eine ›Eigenfibel‹ gründeten sich vor allem auf die fehlenden zeitlichen Ressourcen wie auch mangelnde technische und künstlerische Fähigkeiten der Lehrkräfte (vgl. Grossek, *Ganzheitslesen 1940*, S. 16; Kramer/Bratfisch, *Ganzheitslesemethode 1940*, S. 39f.; Schultze, *Jung-Deutschland-Fibel 1935*, S. 9f.). Zudem sei es eine Herausforderung, die Fibelseiten von jedem Kind gut lesbar sowie fehlerfrei beschriftet und ästhetisch ansprechend bebildern zu lassen (vgl. zur Kritik an der »Kinderbebilderung« Böttcher, *Kunsterziehung 1938*, S. 95, 99f.; vgl. dazu Straube-Heinze, *Ästhetisierung 2021*, S. 312, 322). Ein weiteres

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass sich der ›Gesamtunterricht‹ für die NS-Pädagogik trotz aller Differenzen über die praktische Umsetzung als ein tragfähiges Modell erwies. Nachdem das Konzept in der Weimarer Republik in die Richtlinien einiger Länder für die Volksschule Eingang gefunden hatte,¹⁰³ konnte es sich auch in den nationalsozialistischen bildungspolitischen Vorgaben für die ›unteren Jahrgänge der Volksschule‹ behaupten. In den 1937 erlassenen Richtlinien wurde der ›Gesamtunterricht‹ vorerst nur implizit thematisiert. So waren zur stärkeren Ausrichtung auf die »nationalsozialistische Erziehung« Heimatkunde und Deutschunterricht zum »heimatkundlichen Anschauungsunterricht« zusammenzuführen, in den die anderen Fächer begründet und ohne, dass es dadurch »zu einer Minderung der Schülerleistung« in den basalen Kulturtechniken kommt, eingebunden werden sollten.¹⁰⁴ 1939 wurden in den neuen »Richtlinien für die Volksschule« dann die Voraussetzungen dafür geschaffen, die Fächerung im Anfangsunterricht ganz aufzugeben.¹⁰⁵ Das von der »Anschauung der völkischen Lebenswirklichkeit« ausgehende Erlebnis erhielt in diesem Kontext eine zentrale Funktion.¹⁰⁶ Festgehalten wurde überdies an der Ablehnung einer bereits 1937 kritisierten fächerübergreifenden Verfahrensweise im ›Gesamtunterricht‹, die auf eine nicht »natürliche« Weise¹⁰⁷ nach dem Motto »kein Eindruck ohne Ausdruck«¹⁰⁸ mit jedem Erlebnis formal alle möglichen Tätigkeiten wie lesen, schreiben, rechnen, zeichnen, formen, singen, spielen und tanzen zu verbinden sucht.

Hindernis ergab sich aus der Unterrichtssituation in Landschulen mit großen jahrgangsübergreifenden Klassen, die für die erforderliche Stillbeschäftigung von Kindern auf gedruckte Fibeln angewiesen waren.

- 103 Vgl. Muthig, Gesamtunterricht 1978, S. 66f.
- 104 Erlass Nr. 205, E II a 485 v. 10. April 1937 zur Einführung der Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule, Deutsche Wissenschaft 1937, S. 200.
- 105 Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 7, E II a 3500/39 K V (a) v. 15. Dezember 1939, über die Richtlinien für die Volksschule. Die Richtlinien wurden 1940 in der Broschüre »Erziehung und Unterricht in der Volksschule« im Zentralverlag der NSDAP veröffentlicht (Erziehung 1940). Vgl. Götz, Grundschule 1997, S. 201f., 288f.
- 106 Erziehung 1940, S. 11; vgl. Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 3.
- 107 Erziehung 1940, S. 11.
- 108 [Reichsleitung des N.S.L.B.], Grundsätzliches 1933, S. 398f.; vgl. Häckh, Anleitung o.J. [1935], S. 6f.; Fischer/Auer, Formalismus 1937, S. 7; Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 394f.; Schüßler, Bildungsplan 1936, S. 5; Brückl, Lesen 1941, S. 10.

2.2 Kindheit als Konstrukt selbstbestimmten Handelns in der ›Volksgemeinschaft‹

2.2.1 Solidarität der ›Volksgemeinschaft‹

Die Topoi zur Vermittlung der Volksgemeinschaftsideologie zeigen ein nationalsozialistisches Kindheitsbild auf, das dem lesen lernenden Kind ein Konzept kindlicher Lebenswirklichkeit zur Positionierung in der rassenbiologisch begründeten ›Volksgemeinschaft‹ bietet.¹⁰⁹

(1) Für die öffentliche Fürsorge des NS-Regimes wird in sämtlichen Darstellungen der Topos des verantwortlich und selbstlos handelnden opferbereiten Kindes bedient und über suggestiv gestaltete Lesetexte die Haltung des Teilens und der Sorge für andere gemäß dem sozialen Ordnungsmuster der Zugehörigkeit eingefordert. Die Kinder werden als aktive Mitglieder der ›Volksgemeinschaft‹ konstituiert, für die sie Leistungen erbringen und im Gegenzug Anerkennung erhalten. Diese Abhängigkeitsbeziehung wurde für die Kinder regelmäßig wie folgt elementarisiert:

»Warum Winterhilfe? – Es gibt in Deutschland immer noch Menschen, die keine Arbeit haben und darum Not leiden müssen. Aber Adolf Hitler will nicht, daß in seinem Reiche Menschen hungern und frieren. Darum hat er gerufen: Haltet zusammen! Helft, daß jeder Mensch satt wird und im Winter niemand zu frieren braucht. Gebt zur Winterhilfe! Wer etwas gibt, bekommt ein Opferzeichen; einmal eine Blume aus Papier, einmal ein Spitzensternchen, einmal einen Weihnachtsmann aus Holz geschnitzt. Wer ein solches Zeichen trägt, von dem weiß jeder: Er opferte für die Winterhilfe und half die Not zu lindern.«¹¹⁰

Zur Funktionalisierung des Solidaritätsgedankens werden verschiedene Gegenstände der Fibeln inhaltlich vernetzt. Mit Blick auf die Erziehung zur »Gliedschaft im Sinne der Volkheit«¹¹¹ wurde das gegenseitige Helfen als »kameradschaftliche« Pflicht hervorgehoben,¹¹² die z.B. in der Fibel »Gute Kameraden« (*Crüwell*) zum handlungsleitenden Prinzip einer »Kindergemeinschaft« wird, »die sich ausweitet in die *Gemeinschaft der Kleinen mit den Großen*, der Großen mit den Kleinen, der *Städter mit den Bauern, die aus der Familie hinführt zur Volksgemeinschaft*«. ¹¹³ Um das »Ichgefühl« in ein »Gemeinschaftsgefühl« umwandeln zu können¹¹⁴ und so die

109 Vgl. Straube-Heinze, Ästhetisierung 2021.

110 F19, S. 79.

111 Kriek, Erziehung 1933, S. 145, zit. n. o.A., Schiff o.J. [1936], S. 4.

112 Vgl. z.B. F37, S. 28; F44, S. 2; F56, S. 79.

113 O.A., Wegweiser Gute Kameraden o.J. [1935], S. 7f. (Herv. i.O.). Vgl. zu weiteren Implikationen des Begriffs »Kameradschaft« Kap. 4.1.

114 O.A., Schlesierfibel 1935, S. 12f.; vgl. Otto/Kempfen, Grundschulziehung o.J. [1937], S. 12f.

Grundlage für ein ›volksgemeinschaftliches‹ solidarisches Selbstverständnis zu schaffen, wird sehr häufig das Motiv der hungernden und frierenden Vögel vor dem Fenster verwendet, die ›Winterhilfe‹ erhalten.¹¹⁵ Über den Vergleich zwischen der Not von Tieren in der kalten Jahreszeit und der Not von Mitmenschen (vgl. Subkategorie ›Kinder helfen Menschen/Tieren‹) werden die kriegswirtschaftlich wichtigen Sammelaktionen des Regimes beworben und Bezüge zum ›Winterhilfswerk des Deutschen Volkes‹ (WHW) sowie zur ›Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt‹ (NSV) hergestellt. Eher selten wird die Wildtierfütterung als verbindendes Element genutzt,¹¹⁶ ausnahmsweise werden die Kinder auch aufgefordert, einem armen Kind Brot zu geben,¹¹⁷ oder es wird hervorgehoben, dass das wohlhabendere und das ärmere Kind gemeinsam spielen.¹¹⁸

Die Texte über das Versorgen der Wildtiere in der kalten Jahreszeit mit Überschriften wie: »Hunger tut weh« (vgl. Abb. 1),¹¹⁹ »Die armen Vögelein«,¹²⁰ »Bitte«¹²¹ oder »Auch kein Vögelein soll hungern«¹²² bilden nicht nur die Basis für die kognitiv anspruchsvolleren Lesestoffe zu den nationalsozialistischen Spendenaktionen, sondern dienen ferner dazu, abstrakte Leitsätze und Appelle zu konkretisieren wie u.a.: »Ein Volk in Not! Ein Volk von Brüdern!«,¹²³ »Der Winter droht, teil' Dein Brot!«,¹²⁴ »Ich will auch opfern. [...] Wir sind ja ein Volk«,¹²⁵ »I i i, vergiß des Armen nie!« und »U u u, ich weiß wohl, was ich tu!«¹²⁶ Die beiden letztgenannten Beispiele tragen zudem den Schein des Bekannten durch die Adaption des bekannten Kinderliedes »ABC, die Katze lief im Schnee«. Gelegentlich wurde in die Leselehrgänge nahezu originalgetreu die Parole des ›Winterhilfswerks‹ eingebaut: »Niemand soll hungern und frieren! Heil Hitler!«¹²⁷ Die Strukturierung des Wissenserwerbs erfolgt damit ganz wesentlich über die Beziehungen zwischen den Texten untereinander, was sich im Aufbau sowie in den Begleitschriften zu den Fibeln widerspiegelt und nicht zuletzt in den Verlagskorrespondenzen.¹²⁸ Konzeptionell wird zur Veranschaulichung des ›volksgemeinschaftlichen‹ Zusammenhalts oft von Gegenständen ausgegangen, die

115 Vgl. z.B. F111, S. 32.

116 Vgl. z.B. F114, S. 27.

117 Vgl. z.B. F80, S. 50.

118 Vgl. z.B. F107, S. 54ff.

119 F54, S. 61.

120 F42, S. 61.

121 F109, S. 32 (Wilhelm Hey: »Vogel am Fenster«).

122 F66, S. 69.

123 F13, S. 71 (Herv. i.O.); vgl. z.B. F28, S. 71.

124 F19, S. 79 (Herv. i.O.); vgl. z.B. F28, S. 69.

125 F95, S. 87 (Herv. i.O.); vgl. z.B. F17, S. 51.

126 F95, S. 87 (Herv. i.O.); vgl. z.B. F100, S. 88.

127 F56, S. 83; vgl. z.B. F16, S. 78.

128 Vgl. z.B. Schreiben Zimmermann an den Verlag Georg Westermann v. 24. Januar 1939, WUA 3/27, o.P.

positive Assoziationen wecken – von Lesetexten, die weiße Winterlandschaften beschreiben, den Bau von Schneemännern oder Schlittenfahrten usw.¹²⁹ –, bevor den Kindern die Kehrseite des Winters nahe gebracht wird: hungernde Vögel und das gerade im Winter deutlich werdende Schicksal von Armut betroffener Menschen.

In der Fibel »Geschichten für kleine Leute. Versuchsfibelfür das Ganzheitslesen« (*Hirt*) findet sich etwa nachstehende Anordnung der Wissens Elemente: Zunächst erfolgt mit Inhalten, die nicht den »nationalpolitischen Stoffen« zuzurechnen sind (einem Winterrätsel, dem Gedicht »Weiße Welt« von Fritz Hofer sowie einem Text nach dem Märchen »Frau Holle« der Gebrüder Grimm) auf drei Seiten der Einstieg in die Thematisierung der kalten Jahreszeit, daran reihen sich auf acht Seiten Beschreibungen »kindgemäßer« Winteraktivitäten, weitere jeweils einseitige Ausführungen gelten einem vor Kälte heulenden Haushund, frierenden und hungernden Wildvögeln und dem neu eingerichteten Futterhäuschen in der Schule. Zum Schluss werden auf sechs Seiten verschiedene »nationalpolitische Stoffe« vermittelt: »Nationalsozialistische Volkswohlfahrt« (NSV) (»Viel Not!«), »Winterhilfswerk des Deutschen Volkes« (WHW) (»Winterhilfe«), Spende für das WHW (»Wulf gibt zur Winterhilfe«), »Dienst« der »Hitlerjugend« (HJ) (»Große Freude am Eintopfsonntag«), Sammelaktionen des »Deutschen Jungvolks« (DJ) (»Helft helfen!« sowie »Hilf dem Führer!«).¹³⁰ Die in einem solchen Aufbau der Fibel zum Tragen kommende Instrumentalisierung der kindlichen Verletzlichkeit dokumentiert sich ebenfalls in einzelnen Texten. So erfahren die Erstklässlerinnen und Erstklässler z.B. in dem mit »Winterhilfe« überschriebenen Text, dass der Vater des Fibel-Kindes Gerda nach einem Arbeitsunfall lange im Krankenhaus gelegen hat und dann verstorben ist. Ohne den Vater haben das Mädchen und ihre Mutter nun kaum noch das Nötigste zum Leben.

»Große Not ist bei Gerda zu Hause. Ihre Schuhe sind schon so zerrissen. Der Schuhmacher hat sie immer wieder geflickt. Aber nun geht es nicht mehr. Was soll Gerda anziehen? Da klopft es. Zwei SA.-Männer stehen vor der Tür. Sie grüßen freundlich: »Heil Hitler!« Dann treten sie ein. Sie bringen einen großen Korb mit. Oh, was für schöne Sachen sind darin! Die SA.-Männer legen alles auf den Tisch: Brot und Mehl und Fett, Schuhe für Gerda und einen Mantel für die Mutter.«¹³¹

129 Vgl. z.B. F4, S. 50ff.; F16, S. 76ff.; F28, S. 73ff.; F54, S. 60f., 70; F56, S. 68–86; F65, S. 69f., 87f., 91; F95, S. 35f., 84f., 87.

130 F56, S. 68–87.

131 F56, S. 83.

Abbildung 1: »Hunger tut weh«, Ill.: Walter Hacht, in: F54, S. 61¹³²



Hunger tut weh.

Ach, jammert das Häslein, überall Schnee!
Ich finde nicht Saat und finde nicht Klee.
Kohl und Spinat auf dem Gartenbeet
sind in der Nacht ganz zugeweht.

Ach, überall Schnee,
und der Hunger tut weh!



Nicht nur die Häslein leiden im Winter Not. Auch die anderen Tiere finden kein Futter. Nur das Eichhörnchen hat vorgesorgt. »Mir tut der Winter nichts. Ich sitze in meinem warmen Neste und knacke eine Nuß um die andere,« sagt es. Igel und Maulwurf halten einen Winterschlaf. – Aber die Hirsche und die Rehe und die Vögelin?

Der gute Förster hat an sie gedacht. Er baut ihnen Rauhen und Futterstellen. Da finden sie Heu und Körner. Die kleinen Vögel kommen auch zu uns. Wir haben ein Futterhäuschen und einen Futterring. Nun picken sie nach Herzenslust. Vor der großen schwarzen Amsel fürchten sie sich.

Im Sommer belauschen wir die Tiere in Wald und Feld. Wir freuen uns über sie und lassen sie in Ruhe.



132 »Hunger tut weh. / Ach, jammert das Häslein, überall Schnee! / Ich finde nicht Saat und finde nicht Klee. / Kohl und Spinat auf dem Gartenbeet / sind in der Nacht ganz zugeweht. / Ach, überall Schnee, / und der Hunger tut weh! / Nicht nur die Häslein leiden im Winter Not. Auch die anderen Tiere finden kein Futter. Nur das Eichhörnchen hat vorgesorgt. »Mir tut der Winter nichts. Ich sitze in meinem warmen Neste und knacke eine Nuß um die andere,« sagt es. Igel und Maulwurf halten einen Winterschlaf. – Aber die Hirsche und die Rehe und die Vögelin? Der gute Förster hat an sie gedacht. Er baut ihnen Rauhen und Futterstellen. Da finden sie Heu und Körner. Die kleinen Vögel kommen auch zu uns. Wir haben ein Futterhäuschen und einen Futterring. Nun picken sie nach Herzenslust. Vor der großen schwarzen Amsel fürchten sie sich. Im Sommer belauschen wir die Tiere in Wald und Feld. Wir freuen uns über sie und lassen sie in Ruhe.«

Abbildung 2: »Keiner soll hungern und frieren«,
Ill.: Curt Ziesmer, in: F60, S. 39¹³³



Für die ›Winterhilfe‹ sammeln die Kinder ›WHW-Abzeichen‹, wozu sie ihr Ersparnis einsetzen,¹³⁴ und spenden Geld sowie Spielsachen als Nikolausgaben oder Weihnachtsgeschenke für arme Familien.¹³⁵ Zudem steht die ›Winterhilfe‹ der Kinder öfter im Kontext der Familie sowie der Aktionen von Schule, HJ, Sturmabteilung (SA), Wehrmacht oder – eher selten – der Schutzpolizei.¹³⁶ Verbunden mit der Aufforderung zu helfen wird aufgezeigt, wie schon die Kleinsten, so das noch »ganz, ganz kleine Lenchen« oder »der kleine Erich« (vgl. Abb. 2),¹³⁷ einen Groschen in die Sammelbüchse der ›Hitlerjungen‹ legen und Puppen oder andere

133 »Spendet für die Winterhilfe!«[...] so rufen Richard und Inge. Heute sammeln Jungen und Mädels für die Winterhilfe. Inge verkauft Blumen. Richard klappert ganz laut mit seiner Dose. Da kommt der kleine Erich. Er wirft auch einen Groschen hinein. Den hat er dafür gespart. Viele Leute gehen spazieren. Sie geben auch eine kleine Spende. Für das Geld werden Kohlen, Kartoffeln, Mehl und Kleider gekauft. Keiner soll hungern, keiner soll frieren. / sp sp Sp ü Sp«

134 Vgl. z.B. F54, S. 70; F56, S. 82.

135 Vgl. z.B. F80, S. 54ff.; F17, S. 51; F78, S. 91.

136 Vgl. z.B. F19, S. 79; F33, S. 46; F60, S. 39; F65, S. 91; F82, S. 34; F88, S. 85f. Vgl. dazu v.a. Kap. 2.3.1.

137 F55, S. 67; F60, S. 39.

Spielsachen spenden. Die Anerkennung der Opferbereitschaft, die in der Freude am ›volksgemeinschaftlichen‹ solidarischen Handeln ihren Ausdruck findet, wird sprachlich z.B. wie folgt umgesetzt: »Ob ich meine liebste Puppe verschenke? – Ich tue es! Dann freut sich ein armes Kind unterm Tannenbaum! Es ist so schön in Deutschland, wenn einer dem andern hilft. Wir sind ja ein Volk!«¹³⁸ und »Klein ist meine Spende bloß, / doch die Liebe macht sie groß.«¹³⁹

Die Spendenaufrufe werden außerdem mit dem Nachspielen des ›Eintopfsonntages‹ verknüpft, das ausschließlich von Mädchen praktiziert wird. Der Als-ob-Charakter des Rollenspiels wird dabei insofern aufgelöst, als die Kinder ihr Erspartes tatsächlich beisteuern.¹⁴⁰ Zur Legitimation der formulierten Ansprüche greifen die Autorinnen und Autoren gelegentlich auf Pressemeldungen zurück, etwa auf den in der »Nordischen Rundschau« abgedruckten Bericht von der kleinen ›blondhaarigen‹ Inge, die nach ihrem Eintopf-Spiel »Herrn Hansen von der NSV« ein Fünfpfennigstück übergibt.¹⁴¹ Die Würdigung solidarischen Verhaltens wird hier mit der Aussage kombiniert, dass sich Hitler über die Spende freue. Wie auch in dem folgenden Text wird auf diese Weise zugleich das Führer-Gefolgschaftsprinzip elementarisiert.

»Wie uns der Führer gern will haben / Wer Vater und Mutter gehorsam ist, / wer seine Schularbeiten nicht vergißt, / wer armen Leuten hilft in der Not, / wer gibt dem Hungerigen von seinem Brot, / wer sich nicht alles läßt zweimal sagen, / wer zugreift und hilft und läßt sich nicht fragen, / das sind deutsche Mädchen und deutsche Knaben, / wie sie der Führer gern will haben.«¹⁴²

(2) Die Aufforderung zur Solidarität und zum Zusammenhalt der ›Volksgemeinschaft‹ erstreckt sich ferner auf den sorgsamen Umgang mit Nahrungsgütern und die Nutzung heimischer Rohstoffe und Ressourcen, um die Kinder für die Autarkiebestrebungen des ›Dritten Reiches‹ zu sensibilisieren. Für die Kinder hieß das vor allem, in kollektiven Sammelaktionen verwertbare Abfälle wie Knochen und Kartoffelschalen sowie Rohstoffe wie Alt- und Silberpapier zusammenzutragen.¹⁴³ Die Inszenierung der Hilfsaktionen sollte nicht nur die Selbstwirksamkeitserwartungen der Sechs- bis Siebenjährigen und damit einhergehend deren Anstrengungsbereitschaft stärken, sondern die Gemeinschaftserlebnisse waren zugleich darauf ausgerichtet, das Zusammengehörigkeitsgefühl zu festigen und das Führer-

138 F18, S. 51 (Herv. i.O.).

139 F82, S. 33.

140 Vgl. z.B. F4, S. 53.

141 Vgl. z.B. F73, S. 69.

142 F105, S. 80 (Herv. i.O.).

143 Vgl. z.B. F54, S. 71; F70, S. 84f.; F82, S. 34; F109, S. 77.

Gefolgschaftsverhältnis zu untermauern. Demgemäß heißt es beispielsweise in der Fibel »Frohe Arbeit« (*Schroedel*) für die preußische Provinz Sachsen:

»Was hat denn Bernd da? ›Das sind lauter Knochen. Ich habe im ganzen Hause gesammelt. Meine Oma hat mir auch Knochen mitgebracht.‹ ›Das hast du fein gemacht. Na, Dieter, und du?‹ ›Er hat nur *einen* Knochen.‹ →Aber flink her damit. Das große Faß im Hofe muß ganz voll werden. Da hilft auch der kleinste Knochen mit.‹ [...] ›Ihr seid ja tüchtige kleine Helfer. Da kann sich der Führer freuen. [...] Wie fein, daß wir Kleinen auch schon mit helfen können. Wir brauchen nicht erst zu warten, bis wir groß sind. Der Führer braucht viele Helfer und viele fleißige Hände.«¹⁴⁴

Zudem werden die Kinder im Zuge der ihnen auferlegten Verantwortung für die ›Volksgemeinschaft‹ und der geforderten Achtsamkeit im Umgang mit Lebensmitteln dazu angehalten, die »Arbeiten des Bauern zur Sicherung [...] der Ernährung« zu ehren.¹⁴⁵ Dazu lernen sie Losungen wie: »Auf dem Acker, in Scheuer und Stall schafft der Bauersmann für uns all.«¹⁴⁶ Der Verdienste des sogenannten ›Reichsnährstandes‹ wird überdies im Zusammenhang mit dem ›Reichserntedankfest‹ gedacht.¹⁴⁷ Zugleich werden in einem Großteil der Fibeln Szenen präsentiert, die Kinder bei der Feldarbeit oder dem Versorgen von Tieren zeigen, ohne dass ausdrückliche Verweise auf die NS-Ideologie angebracht wurden.¹⁴⁸ Diese Szenen lassen einen breiten Interpretationsspielraum dahingehend zu, ob es sich um Ernteeinsätze von Kindern im Rahmen der NS-Agrarpolitik handelt, die Unterstützung der Mutter, weil der Vater an der Front kämpft, oder um helfende Tätigkeiten auf dem bäuerlichen Hof der Eltern. Letztere Lesart bedient durch die exponierte Positionierung des Bauernstandes, die der Symbolpolitik des Regimes folgt, nicht weniger das nationalsozialistische Curriculum. Dementsprechend ist im Beiheft zur »Sachsenfibel« (*Brandstetter, Klinkhardt, Pickenhahn*) und in anderen Begleitschriften zu lesen, dass die »gesamten Lesestoffe [...] die Grundgedanken des Nationalsozialismus nie außer acht [lassen]« und das »Bauernlied« (»Im Märzen der Bauer«)¹⁴⁹ wie auch andere ›kindgemäße‹ Stücke, die von der »Tätigkeit des Landmannes« etc. berichten,¹⁵⁰ einer »lebensvollen, natürlichen Einwirkung auf die seelische Haltung des Kindes« und dem »Einleben in die nat.[ional]-sozial.[istische] Gedankenwelt« förderlich seien (vgl. Abb. 3).¹⁵¹

144 F54, S. 71.

145 Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 20.

146 F4, S. 75; vgl. z.B. F114, S. 86.

147 Vgl. Kap. 2.5.2.

148 Vgl. Kap. 2.3.1.

149 Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 20; vgl. z.B. F113, S. 77.

150 O.A., Kurmark 1935, S. 34; vgl. z.B. F13, S. 25.

151 Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 20; vgl. z.B. o.A., Pommernfibel 1935, S. 33.

Abbildungen 3 + 4: »Bauernlied«, Ill.: Rotraud Hinderks-Kutscher, in: F106, S. 97 (links); »SA. marschiert«, Ill.: Bruno Schmialek, in: F82, S. 16 (rechts)



2.2.2 Praktiken der Zugehörigkeit zur ›Volksgemeinschaft‹

(1) Die in der Volksgemeinschaftsideologie als Vorbild fungierende Sturmabteilung (SA) wird in den Erstlesebüchern regelmäßig bei ihren Aufmärschen gezeigt,¹⁵² während die ihr zuschauenden Kinder vielfach den ›Hitlergruß‹ vollziehen (vgl. Abb. 4). Indem dieser teilweise erwidert wird, erleben sie eine Bestätigung ihrer ritualisierten Anpassungsleistung. In Abhängigkeit von ihrem Alter sind die Kinder oft bereits Mitglied der NS-Jugendorganisationen ›Deutsches Jungvolk‹ (DJ) oder ›Jungmädelsbund‹ (JM), wobei der ›Bund Deutscher Mädel‹ (BDM) und die ›Hitlerjugend‹ (HJ) in diesem Rahmen nicht in Erscheinung treten.¹⁵³ Stattdessen werden für die Konkretisierung des Topos häufig appellative Texte konzipiert, die die Aufforderung enthalten, sich den Zug der SA anzuschauen, wie z.B. »heil heil / ei Lina Lene heil / o eile hole Heini o«¹⁵⁴ oder:

152 Vgl. z.B. F26, S. 19; F29, S. 52; F56, S. 47; F68, S. 5; F72, S. 23; F106, S. 46; F113, S. 15.

153 Vgl. z.B. F74, S. 48.

154 F65, S. 5; vgl. z.B. F72, S. 23; F113, S. 15.

»Ho, ho! Was ist los? Schau, schau! Hurra! S.A., SA.! Hinaus, rufen Rosa + Alma + laufen. Rasch heraus, Heini + Lina + Helma! Auf, los, Uli + Emil + Michel! Wo = nur Erna? Rufe Erna! Ein Eilen + Rennen hinaus, rasch, rasch! O, was Feines! Alle schauen hin + lauschen. Wir alle rufen: Heil, Heil, Heil!«¹⁵⁵

Als weitere Motive für die Selbstvergewisserung der lesen lernenden Kinder in der Gemeinschaft dienen die in den Leselehrgängen dargestellten Einsätze der SA beim ›Winterhilfswerk‹,¹⁵⁶ das Musizieren der SA-Kapelle im Rundfunk, wozu die Fibel-Kinder marschieren,¹⁵⁷ oder Rollenspiele, die den Erstklässlerinnen und Erstklässlern durch den Abdruck der ersten Zeile des ›Horst-Wessel-Liedes‹ das Bekenntnis zum NS-Staat abverlangen.¹⁵⁸ Daneben lassen sich in den Fibern stärker informative Texte finden, deren Bearbeitung erst mit der fortgeschrittenen Entwicklung der Lesefertigkeit vorgesehen ist. Wie die folgenden Beispiele mit Zitaten aus dem ›Horst-Wessel-Lied‹ zeigen, erfordern diese Texte auch ein größeres Leseverständnis: »SA. marschiert mit festem Tritt. Wir grüßen die Fahne. Sie trägt das Hakenkreuz. Das Kreuz der deutschen Ehre.«¹⁵⁹ »SA marschiert in ruhig festem Schritt! Voran wird die Standarte getragen. Sie leuchtet so rot. Dann kommt der Sturmführer und dann – viele, viele SA-Männer. Alle tragen die gleiche Uniform [...]«. ¹⁶⁰

(2) Um Praktiken der nationalsozialistischen Zugehörigkeitsordnung einzuüben, werden ›erlebnisorientierte‹ Situationen präsentiert, in denen eines oder mehrere Kinder gemeinsam mit Hitler veranschaulicht werden und im generationalen Verhältnis von Fürsorge und Angewiesensein dessen Zuwendung erfahren. Hierfür wurden Lesetexte entworfen, die u.a. anhand von Presseberichten und Fotografien die Traum- bzw. Wunschbilder der Kinder nachzeichnen oder reale Begebenheiten zum Ausdruck bringen. Zugleich verpflichten sich die Kinder in performativen Akten des Einschwörens zu vaterländischer Treue, Mut sowie Tapferkeit und schließen Hitler in ihre Gebete ein. Für die Ausgestaltung der generationalen Ordnung wurden vorwiegend folgende Beziehungsmuster operationalisiert:¹⁶¹

155 F26, S. 19.

156 Vgl. z.B. F6, S. 47; F82, S. 34; F85, S. 6; F112, S. 12.

157 Vgl. z.B. F7, S. 34.

158 Vgl. z.B. F35, S. 4.

159 F56, S. 47.

160 F29, S. 52. In den Zulassungsverfahren der 1940er-Jahre finden sich bezüglich des ›Horst-Wessel-Liedes‹ einschränkende Regulierungen. Das Lied darf nicht für Leseübungen verwendet werden, sondern erst dann, wenn die Kinder den Inhalt verstehen können (vgl. Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 5164, v. 8. April 1940 an den Regierungspräsidenten in Osnabrück, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.).

161 Vgl. Kap. 3.1.

- Situationen, in denen sich Hitler den Kindern wie ein Vater zuwendet und/oder die Kinder ihrem ›Führer‹ Blumen überreichen, in denen also das individualisierte Verhältnis von Fürsorge und Angewiesensein im Vordergrund steht und nicht die ›Massenmobilisierung‹ der bei den ›Führerbesuchen‹ veranstalteten Aufmärsche,¹⁶²
- Einladung des Kindes zum Geburtstag Hitlers oder das kindliche Begehren, den eigenen Geburtstag oder den des ›Führers‹ in Obersalzberg zu verbringen,¹⁶³
- Hoffnungen der Kinder, Hitler persönlich zu sehen, z.T. wird dieser Wunsch als nächtlicher Traum konzeptualisiert.¹⁶⁴

Bei den Treueschwüren der Kinder wurde oftmals auf das Gedicht »Mein Führer!« von Heinrich Schulz zurückgegriffen.¹⁶⁵ Wie in diesem Gedicht geht es auch in den für die tägliche Morgen- oder Abendandacht vorgesehenen Gebeten¹⁶⁶ um den Aufbau einer emotionalen Bindung zu Hitler als Voraussetzung absoluten Gehorsams. Gemessen an dem Leistungs- und Entwicklungsstand Sechs- bis Siebenjähriger wurden derartige Bekenntnisse allerdings zum Teil problematisiert. So meinte etwa der Gausachbearbeiter für Grundschulfragen im NSLB, Gau Hamburg Walter Schultze in der Begleitschrift zur »Jung-Deutschland-Fibel« (*Boysen*), dass ein Erstlesebuch – anders als die ›Reichslesebücher‹ für die höheren Klassenstufen – »kein Lehrbuch nationalsozialistischer Ethik« sein könne und von den Kindern bestimmte Stoffe weder kognitiv noch sprachlich zu bewältigen seien.¹⁶⁷ Der Fokus habe sich daher auf eine »lebensnahe« Einbindung der in der Fibel zu vermittelnden »Werte« und den Gebrauch geeigneter sprachlicher Mittel für deren Verbalisierung zu richten.¹⁶⁸ Als Beispiele für die »stärksten Entgleisungen« in den seit 1933 erschienenen Fibeln gelten Schultze das vom Autor der *Westermann-Fibeln* Otto Zimmermann verfasste und nachfolgend zitierte Gedicht »Für das Vaterland«¹⁶⁹ sowie die ebenfalls aus Zimmermanns Feder stammende und mit »Hör, der Führer spricht!« betitelte Adaption einer Rede Hitlers an die ›deutsche Jugend‹: »Wir wollen ein Volk sein, und ihr, meine Jungens und Mädchen, sollt dieses Volk nun werden.

162 Vgl. z.B. F7, S. 4; F29, S. 83; F30, S. 3; F41, S. 64; F51, S. 3; F57, S. 66; F72, S. 76; F82, S. 1.

163 Vgl. z.B. F54, S. 66; F104, S. 91.

164 Vgl. z.B. F29, S. 79; F33, S. 71f.; F55, S. 89; F88, S. 83; F104, S. 96ff.

165 Vgl. F27, S. 65; F11, S. 82; F44, S. 65; F68, S. 89; F72, S. 76; F96, S. 77. Vgl. ebenso die modifizierte Fassung in F72, S. 76.

166 Vgl. z.B. F9, S. 49; F56, S. 99.

167 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 20; vgl. ders., Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 12.

168 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 21 (Herv. i.O.). Zum Folgenden ebd.

169 F5, S. 64f.

[...]«¹⁷⁰ Beide Lesetexte entfielen später, nachdem in etlichen Gutachten Bedenken geäußert worden waren.¹⁷¹

»Hindenburg spricht: Meine alten Augen, liebes Kind, / sahen den großen Krieg. / Ich war deutscher General-Feldmarschall. / Gott gab mir viel Sieg. Aber dann kam die Not. / Meine tapfern Soldaten mähte der Tod. / Zwei Millionen deutsche Männer stritten und starben / für dein deutsches Land und seine Farben / Schwarz, Weiß und Rot. / Die deutschen Helden, die auch für dich gestorben sind, / sollst du ehren, mein deutsches Kind!

Adolf Hitler spricht: Meine jungen Augen, liebes Kind, / sahen auch den Krieg. / Ich war ein einfacher deutscher Soldat. / Aber schlimmer noch als Wunden und Tod / fraß an deinem Volk der Verrat, / fressen heute der Hunger und die Not / von Millionen, die ohne Brot und Arbeit sind. / Aus Schmach und Not / will ich Deutschland erretten! Noch lebt der liebe Gott! / Wirst du mir folgen, mein deutsches Kind?

Das Kind spricht: Bin nur ein armes, unwissendes Kind. / Meine Augen schauen / auf Euch mit gläubigem Vertrauen, / wo Eure Taten mir noch allzu groß / und unbegreiflich sind. / Aber von Vaters Hand und der Mutter Schoß, / wenn Ihr mich ruft, reiße ich mich los! / Wäre ich erst groß! / Für mein Vaterland und alle, die für uns gestorben sind, / will ich leben! Ich bin ein deutsches Kind!«¹⁷²

Vor dem Hintergrund einer stärkeren ›Kindorientierung‹ verabschiedete sich Zimmermann 1939 auch von dem für die Neuausgabe von »Hand in Hand fürs Vaterland« vorgesehenen Text »Das Kind betet«,¹⁷³ obgleich es in dem von Julius Streicher herausgegebenen Hetzblatt »Der Stürmer. Deutsches Wochenblatt zum Kampf um die Wahrheit« geheißen hatte, dass in dem »ergreifenden Gebetlein« eine »Kraft« liege, der »der Himmel sich nicht verschließen« werde, und dass »in Deutschland Millionen reiner Kinderherzen« so beteten.¹⁷⁴

170 Z.B. F17, S. 64 (Herv. i.O.).

171 Vgl. z.B. Bericht Konferenz Delmenhorst-West an den Kreisschulrat Spiekermann betr. Beurteilung der gegenwärtig gebrauchten Fibel v. 21. Januar 1938, NLA OL Best. 134 Nr. 1224, Bl. 40; Bericht Kreisabschnitt Dötlingen-Hatten an den Schulrat Spiekermann betr. Beurteilung der Fibel v. 25. Januar 1938, ebd., Bl. 41; Bericht des Schulrates Kickler an den Minister der Kirchen und Schulen in Oldenburg v. 3. Februar 1938, ebd., Bl. 54. Vgl. Kap. 3.3.

172 F5, S. 64f. (Herv. i.O.; Otto Zimmermann: »Für das Vaterland.«)

173 Schreiben Zimmermann an die externen Mitarbeiter v. 31. Januar 1939, WUA 3/27, o.P.

174 O.A., Gebet 1934, o.S.

»(Das Kind betet:) Ach lieber Gott, ich bitte Dich, / Ein frommes Kind laß werden mich, / Schenk mir Gesundheit und Verstand, / Und schütze unser deutsches Land; / Schütz Adolf Hitler jeden Tag, / Daß ihn kein Unfall treffen mag.«¹⁷⁵

Führerbekanntnisse wurden in den *Westermann*-Fibeln zwar weiterhin für unverzichtbar erachtet, aber die sprachliche Entwicklungsstufe des Grundschulkindes, speziell der Grad seiner Fähigkeiten hinsichtlich des »Ausdrucks« und der »Empfindung«, sollte noch sorgfältiger berücksichtigt werden. Zimmermann wandte sich daher gegen die Aufnahme dieses Textes mit der zu komplizierten Syntax von »lass werden mich«, der fehlenden Würdigung der Eltern und der »hässlichen Entlehnung« aus dem Morgengebet »Wie fröhlich bin ich aufgewacht« (Wilhelm Hey).¹⁷⁶ Er schlug stattdessen folgendes eigens verfasstes Gebet vor, das anschließend in vielen Regionalausgaben des Verlages Eingang fand:

»Das deutsche Kind betet / Ein deutscher Junge* bin ich, / Herr Gott, ich bitt dich innig: / Schütz unser Vaterland / mit deiner starken Hand / und auch den Führer, den du uns gesandt. / Behüt die Eltern mein / vor Sorge und vor Leid / und laß zu aller Zeit / ihr tapfres, treues deutsches Kind mich sein. / *Das Mädchen spricht: Ein deutsches Mädchel ...«.¹⁷⁷

Die Bekenntnisse zu Hitler und zu Nazideutschland, wie z. B. das folgende Gedicht »Lieb Vaterland!« von Irmgard Prestel, ersetzten sukzessive die bis 1935 noch regelmäßig im Fibel-Korpus enthaltenen christlichen Glaubensbekenntnisse.

»Lieb Vaterland! / Mein Vaterland ist Deutschland. / Es ist für mich das schönste Land auf der Welt. / Alles Liebe und Gute habe ich von meinem Vaterland. / Ich will mein Vaterland lieben. / Ich will für mein Vaterland beten. / Ich will für mein Vaterland lernen. / Ich will meinem Vaterland nützen / und dienen, so lange ich lebe. / Sieg-Heil, Deutschland, mein Vaterland!«¹⁷⁸

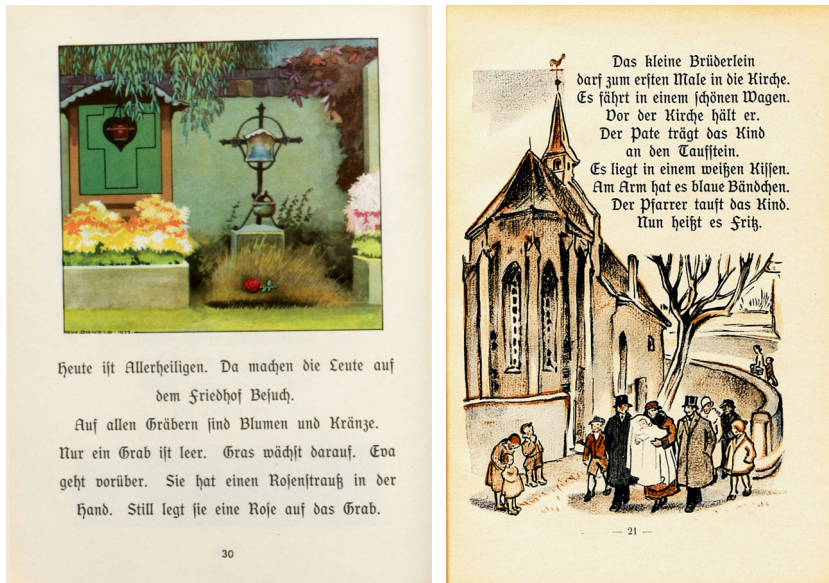
175 F27, S. 65 (Herv. i.O.); F44, S. 65. In der »Mühlenfibel« (*Westermann*) wird die Zeitschrift »Der Stürmer« als Quelle angeführt. Dort wird das Gebet u.d.T. »Das Gebet des Kindes« verzeichnet (vgl. o.A., Gebet 1934, o.S.). Varianten des Gedichts lassen sich auch in anderen Fibeln finden (vgl. z.B. F2, S. 76; F7, S. 27; F29, S. 66; F109, S. 61).

176 Schreiben Zimmermann an die externen Mitarbeiter v. 31. Januar 1939, WUA 3/27, o.P.

177 F65, S. 93 (Herv. i.O.; Otto Zimmermann: »Das deutsche Kind betet«); vgl. z.B. F68, S. 93; F84, S. 94; F108, S. 84.

178 F108, S. 82 (Herv. i.O.; Irmgard Prestel: »Lieb Vaterland«); vgl. z.B. F37, S. 89; F68, S. 88; F96, S. 77. In die »Fähnlein-Fibel« wird folgendes Gedicht Prestels integriert, das die Kinder auf den bedingungslosen Einsatz für das deutsche Vaterland einschwören soll: »Seht mein Fähnlein fliegen / lustig im Wind! / Mein buntes Fähnlein / trag ich mit Freuden, / ich bin ein deutsches Kind! / Seht mein Fähnlein flattern / hoch im Wind!« (F12, S. 127).

Abbildungen 5 + 6: »Allerheiligen«, Ill.: Eugen Oßwald, in: F51, S. 30 (links),¹⁷⁹ »Taufe«, Ill.: Margret Wolfinger, in: F35, S. 21 (rechts)¹⁸⁰



Diese zunehmende Säkularisierung der Erstlesebücher zugunsten von Narrativen der ›Volksgemeinschaft‹ lässt sich auch aus den Zulassungsverfahren und den Gutachten zu diversen Themen ablesen. So wird z. B. das Altarbild Ernst Kutzers in der bei *Crüwell* verlegten Fibel »Gute Kameraden« als entbehrlich gekennzeichnet, da dessen »konfessionelle[r] Einschlag zu aufdringlich« hervortrete.¹⁸¹ Ebenso müsse der Text zu Allerseelen gekürzt oder ganz gestrichen und auf die dazugehörige Abbildung ohnehin verzichtet werden. Stattdessen seien stärker »Stoffe aus Heer, Luftflotte und Marine« aufzunehmen. In der Fibel »Lies mit!« des Verlages *Diesterweg* sollte laut einer vom Reichserziehungsministerium in Auftrag gegebenen Begutachtung der Text zu Allerheiligen entfallen, wogegen das Bayerische Staatsministerium meinte, dass von dem Stoff nicht ganz abgesehen werden könne, sondern

179 »Heute ist Allerheiligen. Da machen die Leute auf dem Friedhof Besuch. Auf allen Gräbern sind Blumen und Kränze. Nur ein Grab ist leer. Gras wächst darauf. Eva geht vorüber. Sie hat einen Rosenstrauß in der Hand. Still legt sie eine Rose auf das Grab.« (Albana Dannegger)

180 »Das kleine Brüderlein darf zum ersten Male in die Kirche. Es fährt in einem schönen Wagen. Vor der Kirche hält er. Der Pate trägt das Kind an den Taufstein. Es liegt in einem weißen Kissen. Am Arm hat es blaue Bändchen. Der Pfarrer tauft das Kind. Nun heißt es Fritz.«

181 Abschrift des Gutachtens zur Fibel »Gute Kameraden« (*Crüwell*) zum Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 578/38 II v. 22. März 1938, LAV NRW OWL, L 80 III Nr. 2444, o.P. Zum Folgenden ebd. Vgl. F38, S. 30, 39.

es genüge, »den konfessionellen Einschlag durch Streichung des Namens ›Allerheiligen‹ zu beseitigen und den Text unter dem Leitgedanken ›Totensonntag‹ umzugestalten« (vgl. Abb. 5).¹⁸²

Gutachterliche Einwände zu anderen Fibeln betrafen die »Namengebung nicht durch die kirchliche Taufe, sondern durch standesamtliche Eintragung« (vgl. Abb. 6)¹⁸³ sowie die Entfernung von Stoffen, »die dem Religionsunterricht zuzuweisen sind«,¹⁸⁴ also von Texten wie »Am Abend« mit dem Tischgebet »Wo ist Gott« (Gustav Friedrich Dinter), sowie die Streichung von christlichen Bildern, auf denen das Osterlamm, Engel, ein Kirchhof oder die »Figur Gottvaters« zu sehen sind.¹⁸⁵ Als Ersatz sollte beispielsweise ein Text zum ›Gedenktag für die Gefallenen der Bewegung‹ mit einem »Bild vom Mahnmal an der Feldherrnhalle« eingefügt werden, ein Kriegerdenkmal oder ein Gedicht über Hitler, bebildert mit einer Vignette eines ›Pimpfs‹, der den ›Deutschen Gruß‹ erweist. Selbst die Elternschaft schaltete sich verschiedentlich ein, um auf die Gestaltung der Erstlesebücher Einfluss zu nehmen. Ein Vater befürchtete etwa, dass sein Sohn durch die Vermittlung »erzchristlicher« Stoffe nicht »in der sauberen nationalsozialistischen Gedankenwelt aufwachse«, sondern einem Gewissenskonflikt ausgesetzt werde.¹⁸⁶

»Als mein ältester Sohn jetzt im Frühjahr in die Schule kam, war ich nicht wenig überrascht, als ich das erwähnte Lesebuch näher durchsah. Erzchristliche Tendenzen sind überall im Buch zu finden. Geradezu bedenklich erscheinen mir die Seiten 27, 28, 30, 32, 33. Eine ins Einzelne gehende Betrachtung füge ich Ihnen auf einem besonderen Blatt bei. Das Büchlein mag schulisch wertvoll sein, das will ich nicht bestreiten, kann es allerdings auch nicht beurteilen. Aber in weltanschaulicher Hinsicht habe ich leider erhebliche Bedenken. [...] Seite 27: Umrahmt von

-
- 182 Stellungnahme des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, i.V. Boepple, zum Gutachten über das Erstlesebuch »Lies mit!«, betr. Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 4. Dezember 1937 E II a Nr. 2789, an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 15. Februar 1938, BayHstA MK 42569, o.P. Vgl. F51, S. 30.
- 183 Stellungnahme des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, i.V. Boepple, zum Gutachten über das Erstlesebuch »Bei uns in Nürnberg« an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 25. Februar 1938, BayHstA MK 42569, o.P. Vgl. F35, S. 21.
- 184 Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 2771 II, i.A. Frank, an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus mit einer Abschrift des Gutachtens zur Fibel »Wir Kinder« v. 21. Februar 1938, BayHstA MK 42573, o.P.
- 185 Schreiben Keller an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, betr. Erstlesebuch für Altbayern und Schwaben »Wir Kinder«, v. 21. Januar 1936, BayHstA MK 42573, o.P. Zum Folgenden ebd. Vgl. F34, S. 24f., 71, 75f.
- 186 Stellungnahme Conrad an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus zum Erstlesebuch »Das Leserlein« v. 12. Mai 1939, BayHstA MK 42570, o.P.

Sternen und einem betenden Engel steht: ›Wenn die Kinder schlafen ein‹ [...] Seite 28: Noch deutlicher kommt die Schutzengelidee zur Geltung. [...] Seite 30: Umrahmt von Sonne, Mond und Sternen steht der Vers: ›Vom lieben Gott [...]‹ Seite 32: Der Gipfelpunkt ist neben der folgenden diese Seite 32. Das Kopfbild stellt eine alte Kirche dar, über deren grünbewachsene Umfassungsmauer die Grabkreuze herüberschauen. Von rechts her streben die Leute der Kirche zu. Der Vers lautet: ›Die Kirche. Umsonst hat der Maurer / die Kirche nicht gebaut, die mit den Türmen / zum Himmel aufschaut. Die sollen und wollen / mit Orgel und Glocken zum lieben Herrgott / die Kinderlein locken. Seite 33: Das Kopfbild stellt einen knien- den Knaben im Gebet dar [...].«¹⁸⁷

(3) Die Zugehörigkeit der Kinder zur ›Volksgemeinschaft‹ äußert sich des Weiteren in der von ihnen auf verschiedene Weise zum Ausdruck gebrachten Hochachtung für die nationalsozialistischen Großprojekte. Im Traum entdecken sie etwa bei einem Flug mit einer Junkers Ju-90, dem »Großen Dessauer« aus der Flugzeugwerk AG, Dessau, die ›Reichsautobahn‹¹⁸⁸ oder staunen über die Erschließung landwirtschaftlicher Flächen durch den Reichsarbeitsdienst (RAD) – u.a. in den annektierten ›Ostgebieten‹.¹⁸⁹ Daneben gibt es vor allem bis zur ›Hindenburg-Katastrophe‹ 1937 einige Illustrationen des Zeppelins¹⁹⁰ als Versinnbildlichung der propagierten Vormachtstellung Deutschlands. Diese nationalistische Fokussierung lässt sich mit der Eingruppierung des Stoffes unter die Rubrik: »Deutschland, Deutschland über alles«¹⁹¹ belegen, aber auch mit Blick auf die operative Form unterrichtlichen Handelns. Diesbezüglich ist z. B. in der Begleitschrift zur Fibel »Wir Kinder« (*Kellerer*) zu lesen: »Wir versäumen auch nicht, die nationale Seite dieses Stoffes zu betonen, und machen den Kindern klar: Unser Zeppelin ist das beste Luftschiff auf der Welt; darauf wollen wir stolz sein.«¹⁹² Die hegemonialen Wertvorstellungen werden gleichfalls über die Präsentation nationalsozialistischer Symbole an Fahrzeugen im Zuge der forcierten Motorisierung Nazi-Deutschlands vermittelt.¹⁹³

(4) Die Konsolidierung der nationalsozialistischen Zugehörigkeitsordnung wurde außerdem maßgeblich über eine ›erlebnisorientierte‹ Beschreibung der gesellschaftlichen Bedeutung von Arbeiter- und Bauernschaft betrieben. Demgemäß forderte z. B. die Braunschweigische Regierung für die Fibel »Deutsche Kinderwelt« (*Westermann*) »mehr Lesestoffe vom Strassenverkehr, Luftschutz, Arbeitsdienst, von

187 Ebd. Vgl. F25, S. 27f., 30, 32f., 45, 47 (Herv. i.O.).

188 Vgl. F66, S. 95.

189 Vgl. z. B. F62, S. 71; F91, S. 83.

190 Vgl. z. B. F42, S. 65. Aber auch nach 1937 wird der Zeppelin gelegentlich noch thematisiert (vgl. z. B. F64, S. 48).

191 F2, S. 88.

192 Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 212.

193 Vgl. z. B. F9, S. 22; F57, S. 30.

der Wehrmacht und vom Hilfswerk Mutter und Kind« sowie »mehr Stoffe von der Arbeit des Bauern und besonders des Handwerkers«. ¹⁹⁴ Bei kleineren Alltagsbesorgungen begegnen die ›Fibel-Kinder‹ regelmäßig »*Handwerkern und anderen Arbeitern* in der deutschen Gemeinschaft«, ¹⁹⁵ Schuster, Scherenschleifer, Schlosser, Bäcker, Kaufmann etc., und üben zugleich den ›Hitlergruß‹ ein. ¹⁹⁶ Unter eine ›kindgemäße‹ Operationalisierung der Volksgemeinschaftsideologie fällt u. a. auch die Kanonisierung des Kinderliedes »Wer will fleißige Handwerker seh'n« aus der Liedersammlung »Der Musikant« (1923) von Fritz Jöde, ¹⁹⁷ das in der Wissensordnung des ›Dritten Reichs‹ die Vorgaben der Bildungsadministration erfüllte. Im Unterricht war das Lied bei der Thematisierung des ›Tages der nationalen Arbeit‹ zu singen, ¹⁹⁸ den die Erstklässler und Erstklässlerinnen als einen Feiertag kennenlernten, an dem »all die vielen Arbeiter, ob jung oder alt, ob reich oder arm, einmal zusammenkommen und fühlen und zeigen: Wir sind alle Arbeitskameraden. Darum gehören wir in unserem Volke zusammen.« ¹⁹⁹

Eine normativ zugespitzte Darstellung erfährt der Beruf des Schornsteinfegers, der immer wieder als Figur eingeführt wird, vor der sich die Kinder ängstigen. Für die ›kindorientierte‹ Bearbeitung dieser in den Erstlesebüchern reproduzierten Zuschreibung verbreiten die Autorinnen und Autoren die rassistische Begründung, dass der Schornsteinfeger im Unterschied zu Menschen mit dunkler Hautfarbe nur durch das Fegen von Ruß schwarz aussehe. Damit werden sowohl die ›rassisch‹ bedingten Kriterien der Zugehörigkeit zur ›Volksgemeinschaft‹ thematisiert als auch die moralischen Wertmaßstäbe nationalsozialistischer Erziehung, wonach die Kinder auf die eigene Reinlichkeit achten und sich gegenüber ›reinrassigen‹ Menschen anständig verhalten mussten. Die Kinder liefen also Gefahr, die Anerkennung in der ›Volksgemeinschaft‹ zu verlieren, sofern sie die entsprechenden Anpassungs- und Identifikationsleistungen nicht erbringen. Dementsprechend wird das ›Schwarz-Sein‹ im Kontext der Erziehung zu Körperhygiene und Sauberkeit in einigen Fibeln explizit aufgegriffen (vgl. Abb. 7). ²⁰⁰

Dabei zeigt sich wie auch in dem folgenden Beispiel eine Bedeutungsverschiebung von der Angst vor Menschen mit dunkler Hautfarbe hin zur Furcht, sich nicht regelkonform zu verhalten: »Mimi mag den Schornsteinfeger nicht leiden, aber Uwe gibt ihm ruhig die Hand. ›Sonntags sieht er genau so aus wie alle andern Leute‹, sagt

194 Schreiben Zimmermann an den Verlag Georg Westermann v. 24. Januar 1939, WUA 3/27, o.P.
195 O.A., Hinweise Gute Kameraden o.J. [1939], S. 10 (Herv. i.O.).

196 Vgl. z.B. F13, S. 65; F15, S. 71; F22, S. 80; F38, S. 60; F72, S. 48; F83, S. 53. Vgl. Straube-Heinze, *Kinderforschung* 2021, S. 182.

197 Vgl. ebd.; z.B. F97, S. 77; F3, S. 65; F9, S. 61; F14, S. 36; F37, S. 37; F57, S. 69.

198 Vgl. z.B. Grosseck, *Ganzheitslesen* 1940, S. 28.

199 F98, S. 66.

200 Vgl. z.B. F15, S. 48; F23, S. 65; F38, S. 69; F73, S. 32.

Uwe; aber Mimi glaubt es nicht.«²⁰¹ Dergestalt ›kindorientiert‹ funktionalisiert der Gausachbearbeiter Schultze auch die Ängste der Kinder vor »Zigeunern« und verbreitet kulturalistische Vorannahmen zur Lebensweise der Sinti und Roma sowie abwertende Stereotype (vgl. Abb. 8).²⁰²

Abbildungen 7+ 8: »[W]ie sehen sie aus«, Ill.: Gertrud Caspari, in: F16, S. 32 (links);²⁰³ »Zigeuner«, Ill.: Walter Schröder, in: F50, S. 32 (rechts)²⁰⁴



201 F50, S. 61 (Walter Schultze: »Schornsteinfeger«).

202 Vgl. z.B. F50, S. 32. Anders Pfalzgraf, Ausländer 2011, S. 181f.

203 »Suse und Meta wie sehen sie aus / o nein o nein wie sehen sie aus / Suse und Meta wie 2 Neger / wo mögen sie gewesen sein? / nun weinen sie leise und Mutter meint / ei so feine Negerlein hat keiner je gesehen / sie holen Seife und Soda / sie seifen ein sie weichen ein und reiben / Schaum lauter Schaum / und nun sind sie sauber ei so sauber / n N n N u m M m M«.

204 »Zigeuner Zigeuner. Zigeuner! Da lagern sie auf der Weide. Die Kinder wagen sich nur langsam näher heran. Sie sind bange. Ach was, sagt Emil, das sind alles Lügengeschichten. Die Zigeuner stehen auf und gehen auf die Leute zu. O, was für zerrissenes Zeug haben sie an! Der eine hat ein Äffchen auf der Schulter! Das ist ganz bunt angezogen. Nun nimmt es den Hut ab wie ein feiner Herr. Hopp, ist es auf der Erde. Nun kullert es sich sogar in der Luft herum und kommt immer wieder richtig auf die Beine. Schade, Uwe hat kein Geld bei sich, er hätte dem Äffchen gern etwas in den Hut geworfen.« (Walter Schultze: »Zigeuner«)

Andernorts manifestiert sich die rassistische Diskriminierung und das nationalsozialistische Rollenverständnis folgendermaßen:

»*Der schwarze Mann*. Heute um acht Uhr soll der schwarze Mann kommen. [...] Walter ist nicht bange. Das ist ja ein richtiger Mann; er hat sich nur nicht gewaschen. [...] Da steht Walter an der Tür und wartet, bis der Schornsteinfeger wieder weggeht. ›Hu!«, sagt er, ›bist du schwarz – !‹ und läuft dann schnell weg.«²⁰⁵

In den *Westermann*-Fibeln wird das »völkische Wertesystem« zusätzlich in einem »Kinderreim« verbalisiert.

»*Der Schornsteinfeger*. Früher, als ich noch klein war, da hatte ich immer solche Angst vor dem Schornsteinfeger. Ich glaubte, das sei *der schwarze Mann*. Einmal wollte mir einer auf der Straße guten Tag sagen. Aber ich wollte ihm nicht die Hand geben. [...] *Jetzt hab ich nicht ein bißchen Angst mehr*. Wenn ein Schornsteinfeger sich wäscht, dann sieht er ebenso aus wie alle andern Männer. – ›Schosteenfeger, swatter Neger, sitt opt Dack, flickt sin Jack mit Rulltabak!‹«²⁰⁶

(5) Ganz entscheidend dokumentiert sich die Zugehörigkeitsordnung der ›Volksgemeinschaft‹ in den Spielen der Kinder. Der Mehrheit der Autorinnen und Autoren ging es dabei im Anschluss an die bildungspolitischen Vorgaben, wonach u.a. jegliche Form einer »Verkitschung der nationalsozialistischen Symbole« und die Aufnahme »billiger Hakenkreuzbilder«²⁰⁷ zu unterbleiben hatte,²⁰⁸ nicht um eine vordergründige Ideologisierung, etwa in Form einer Hakenkreuz-Laterne²⁰⁹ oder eines NS-Wimpels am Roller.²¹⁰ Die Pädagogisierung der Volksgemeinschaftsideologie beabsichtigte vielmehr ein antizipierendes Erleben der ›Volksgemeinschaft‹, was insbesondere durch Rollenspiele erreicht werden sollte. Diese waren vielfach

205 F30, S. 100f. (Herv. i.O.).

206 F27, S. 77 (Herv. i.O.). In einer anderen Fibel des Verlags *Westermann* wird z.B. folgende Formulierung gebraucht: »Wenn ein Schornsteinfeger sich wäscht, dann ist er ebenso weiß wie alle anderen Männer« (F84, S. 63).

207 Gutachten »Hand in Hand fürs Vaterland« zum Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 3329 v. 4. Dezember 1937, NLA OL Best. 134 Nr. 1224, Bl. 35, 60. Danach waren »Umschlagbild, S. 1, 2, 5, 28, 29, 64 usw.« zu entfernen (vgl. F40).

208 Bericht des Schulrates Kickler an den Minister der Kirchen und Schulen in Oldenburg v. 3. Februar 1938, NLA OL Best. 134 Nr. 1224, Bl. 54. Vgl. Heinze, *Steuerung 2021*; Straube-Heinze, *Ästhetisierung 2021*.

209 Vgl. z.B. F40, S. 40.

210 Dessen ungeachtet wird das Motiv vergleichsweise oft gebraucht, u.a. in folgenden Erstlesebüchern: F14, S. 104; F22, S. 5; F29, S. 41; F31, S. 12; F38, S. 5; F40, S. 5; F50, S. 13.

geschlechtsspezifisch angelegt – in den frühen *Westermann*-Fibeln unter den Überschriften »Aus Mädchen werden Mütter« und »Aus Jungen werden Soldaten«²¹¹ – verschiedentlich trainieren die Kinder aber auch gemeinsam das Antreten in Linie zu einem Glied, was als besonderes Erlebnis inszeniert wird,²¹² imitieren den Reichsarbeitsdienst (RAD)²¹³ oder spielen Familie.²¹⁴

Bei den Spielen, die Geschlechterrollenstereotype fortschreiben, handelt es sich häufig um das Puppenspiel von Mädchen und damit einhergehend deren Positionierung als künftige Mutter – die Puppen sind z.T. blauäugig und/oder blondgelockt²¹⁵ oder spiegeln gelegentlich eine dem Exotismus zuzuordnende Sichtweise wider²¹⁶ –, während die Jungen nur ausnahmsweise mit Puppen spielen²¹⁷ und zumeist bei Soldatenspielen gezeigt werden oder beim Nacheifern von Vorbildern aus dem ›Deutschen Jungvolk‹.²¹⁸ In dieser Typisierung treten beide Geschlechter selbstbewusst in Erscheinung.²¹⁹ Gelegentlich erfolgt hinsichtlich der kulturell vermittelten Zuständigkeiten und Kompetenzen eine Abgrenzung gegenüber dem jeweils anderen Geschlecht:

»Heini möchte auch immer mit Ilse spielen, aber er versteht das nicht. Er macht ihr ganzes Kleid kraus und schmutzig und hört gar nicht, wie sie schreit, wenn er sie so anfaßt. Wenn er ihr zu essen geben will, dann kleckert sie, und wenn er sie ins Bett packt, dann legt er sie gerade auf das Gesicht, daß sie gar keine Luft kriegt. Das mag ich gar nicht mit ansehen.«²²⁰

»[...] ›Komm, wir wollen lieber Krieg spielen‹, sagt Werner. ›Die Burg gehört mir. Du mußt sie stürmen.‹ [...] Wie die Jungen nur lärmern und toben, denkt Lottchen, und mein Püppchen schläft noch. Sie geht an den Puppenwagen. [...]«²²¹

»Peter und Ida besuchen Tante Tina. Sie laufen in den Wintergarten. Dort spielen Paula und Anne mit den Puppen. Eiapoepia! Sie holen auch den Puppenherd.

211 Vgl. z.B. F18, S. 65, 73; vgl. daneben z.B. F3, S. 4; F34, S. 5; F65, S. 27, 31; F75, S. 29.

212 Vgl. z.B. F65, S. 6.

213 Vgl. F105, S. 38.

214 Vgl. z.B. F8, S. 29; F10, S. 13; F23, S. 43f.; F39, S. 7; F43, S. 97; F55, S. 33.

215 Vgl. z.B. F3, S. 41; F16, S. 86; F44, S. 61; F56, S. 95; F65, S. 83.

216 Vgl. z.B. F106, S. 86.

217 Vgl. z.B. F6, S. 25; F74, S. 30.

218 Vgl. z.B. F25, S. 61; F32, S. 13; F49, S. 62.

219 Vgl. zum Puppenspiel z.B. F1, S. 32, 36, 77; F2, S. 47; F5, S. 61; F11, S. 44, 91; F12, S. 50; F13, S. 32, 56, 88; F58, S. 23; F94, S. 77; zum Soldaten- und Kriegsspiel vgl. Kap. 4.

220 F5, S. 61; vgl. z.B. F17, S. 22, 73.

221 F60, S. 52.

Ida will auch mitspielen. Peter soll helfen. P, ruft Peter, Männer spielen nicht mit Puppen!«²²²

Als paradigmatisch für eine ›kindorientierte‹ Gemeinschaftserziehung kann der folgende Reim zu einem Kreisspiel gelten, das den Ausschluss derer vorsah, die kein »deutsches Kind« sein wollten. Überdies waren die Kinder aufgefordert, sich selbst derartige Spiele auszudenken.

»Ihr Kinder heran! / Alle Kinder sprechen: Ihr Kinder heran! Wer jetzt ein deutsches Kind will sein, / der stelle sich flink in unsere Reihn. / Rum-bidibum-bum. / Der stelle sich flink in unsere Reihn. / Die deutsche Fahne, die flattert hellauf. / Wir folgen ihr alle. / Wohlan, zuhauf! / Ein Kind spricht: Wer hat denn das neue Lied erdacht? / Alle Kinder sprechen: Das haben wir Kinder uns selber gemacht.«²²³

Charakteristische Gegenstände der spielerischen Vermittlung der nationalsozialistischen Zugehörigkeitsordnung sind ferner:

- das Einüben des ›Hitlergrußes‹ beim Imitieren verschiedener Berufe,²²⁴
- das Schwingen und Malen von Hakenkreuzfähnchen sowie deren Verwendung zum Markieren von Territorien wie z. B. Sandburgen,²²⁵
- das gemeinsame Spiel von jüngeren und älteren Kindern, die bereits Mitglied im ›Deutschen Jungvolk‹ (DJ)/ ›Jungmädelsbund‹ (JM) sind.²²⁶

2.2.3 Kinderalltag im Kontext von Krieg und Heldenverehrung

(1) Ein zentrales Motiv für die ›erlebnisorientierte‹ Vermittlung militärischer Wertvorstellungen ist die Inszenierung der durch das Dorf/die Stadt marschierenden Wehrmacht. Diese wird zumeist mit Musikkorps²²⁷ veranschaulicht und/oder mit einem marschierenden/berittenen und oft mit einem Säbel ausgestatteten Hauptmann der Truppe, auf den sich die Aufmerksamkeit richtet. In den späteren Fibeln wird wie in dem folgenden Beispiel z.T. das Kriegsgeschehen einbezogen:

222 F111, S. 23.

223 F37, S. 52 (Herv. i.O.); vgl. F105, S. 79.

224 Vgl. z.B. F13, S. 66; F23, S. 41; F30, S. 55; F54, S. 34; F61, S. 77; F85, S. 28.

225 Vgl. z.B. F1, S. 13; F14, S. 1; F16, S. 22; F69, S. 96; F71, S. 19; F92, S. 93.

226 Vgl. z.B. F28, S. 44; F49, S. 63; F103, S. 13.

227 Die Marschmusik wird z.T. näher bestimmt. So wird u.a. das bereits im Kaiserreich gesungene Lied »In der Heimat gibt's ein Wiederseh'n« von Hugo Zuschneid angeführt (z.B. F93, S. 56), der »Badenweiler Marsch« (z.B. F23, S. 36) sowie »Es ist so schön, Soldat zu sein« (F91, S. 84) und »Erika« (»Auf der Heide blüht ein kleines Blümelein«) von Herms Niel (z.B. F80, S. 64).

»Unsere Wehrmacht / Tschindera, tschindera, bum, bum, bum. Hurra! Musik! Musik! Das sind die Soldaten. Zu dritt marschieren sie mit Stahlhelm und Gewehr. Vorn reitet der Hauptmann. Er hat das Eiserne Kreuz auf der linken Seite und eine Narbe im Gesicht. Wo hat ihn die Kugel getroffen? In Norwegen, in Frankreich, in Griechenland, in Afrika oder in Rußland? Der kann vom Krieg erzählen. Die jungen Soldaten sind ganz mit Staub bedeckt. Wo kommen sie her? Wohin marschieren sie? Dahinten kommen die Maschinengewehre und eine Kanone. [...]«²²⁸

In den Darstellungen begleiten die Kinder freudig die vorbeiziehenden Soldaten, winken oft andere Kinder herbei und fordern diese auf mitzumarschieren oder grüßen die Soldaten mit erhobenem rechtem Arm, manchmal bilden Kinder und Erwachsene ein Spalier. Während die Mädchen im Vorgriff auf ihre Mutterrolle öfter eine Puppe im Arm halten, sind die proportional häufiger vertretenen Jungen u.a. mit Hakenkreuzfähnchen, Trommel, Flöte, Spielzeugsäbel oder vereinzelt einem Spielzeugpanzer abgebildet, vielfach marschiert auch das ›Deutsche Jungvolk‹ mit.²²⁹ Einige Fibelwerke stellen zudem die Luftwaffe oder das Heer bei Manövern vor, welche die Kinder aufmerksam verfolgen,²³⁰ oder die Wehrmacht tritt beim Verteilen von Eintopf aus der Gulaschkanone und anderen Aktionen der ›Winterhilfe‹ auf.²³¹

(2) Der Thematisierung der Wehrmacht korrespondiert das Soldatenspiel. Zu einem prozentual geringeren Anteil enthalten die Leselehrgänge darüber hinaus Kriegsspiele, die im Gegensatz zu den Soldatenspielen einen weitaus stärkeren Realitätsbezug bei der sprachlichen und/oder visuellen Umsetzung aufweisen und sich vor allem durch ihren Wettkampfcharakter auszeichnen.²³² Daneben werden weitere Aktivitäten für die Verherrlichung von Krieg und Heldentum funktionalisiert. So bekunden die Jungen gemäß dem Appell: »Das deutsche Volk muß ein Volk von Fliegern werden!« beim Basteln von Papierfliegern oder dem Bau von Flugzeugmodellen die Absicht, Flieger, Fliegersoldat oder Fliegergeneral werden zu wollen,²³³ oder sie spielen auf der Geige die von Fritz Sotke verbreiteten Stücke »Wilde Gesellen vom Sturmwind durchweht«, »Auf, hebt unsre Fahnen« und »Durch deutsches/im deutschen Land marschieren wir«, die zum Kanon der HJ-Lieder zählten,²³⁴ bzw.

228 F80, S. 64 (Herv. i.O.). Vgl. demgegenüber die kürzere Textfassung in der 1935er-Ausgabe des Fibelwerkes (F14, S. 75).

229 Vgl. z.B. F28, S. 40; F35, S. 68; F43, S. [3], 60; F45, S. 44; F47, S. 29; F56, S. 48; F60, S. 70; F77, S. 75; F80, S. 64; F81, S. 52; F85, S. 26; F86, S. 93; F92, S. 40.

230 Vgl. z.B. F81, S. 53; F85, S. 20; F106, S. 53.

231 Vgl. z.B. F33, S. 46; F65, S. 91; F104, S. 60.

232 Vgl. Kap. 4.

233 F11, S. 92 (Herv. i.O.; nach Heinrich Schulz: »Fliegen ist fein!«). Vgl. z.B. F43, S. 59; F98, S. 86.

234 »Wilde Gesellen, vom Sturmwind durchweht« (aus: Fritz Sotke: »Unsere Lieder«; vgl. Obergebiet West der Hitler-Jugend, Sonne 1935, S. 118f.); »Auf, hebt unsre Fahnen« (Text: Willi Zorg, Weise: Fritz Sotke; vgl. Reichsjugendführung, Liederbuch 1939, S. 68) und »Im deut-

das Soldatenlied »Morgen marschieren wir«, das den Titel abgab für das von Hans Baumann im Auftrag des Oberkommandos der Wehrmacht herausgegebene ›Liederbuch der deutschen Soldaten‹.²³⁵ Teilweise üben sie auch mit dem Gewehr »Scheibenschießen«.²³⁶ Der Erfolg bei diesem Wettbewerb geht mit der Anerkennung des Besten einher und wird in den frühen Fibeln von *Westermann* mit der Aufforderung verbunden: »üb aug und hand fürs vaterland!«²³⁷

Abbildung 9: »Fliegen ist fein«, Ill.: Ernst Kutzer
(orig. farbig, in: F98, S. 86



schen Land marschieren wir« (Text: Herbert Hammer, Weise: »Argonnerwald«; vgl. Reichsjugendführung, Liederbuch 1939, S. 11f.). Vgl. z.B. F18, S. 23; F65, S. 27; F72, S. 57; F85, S. 27.

235 »Morgen marschieren wir« (Text: Bogislav von Selchow, Weise: Hanns Heeren; vgl. Reichsjugendführung, Liederbuch 1939, S. 191). Vgl. z.B. F18, S. 23; F65, S. 27.

236 Vgl. z.B. F98, S. 39.

237 F41, S. 27 (Kleinschreibung und Herv. i.O.); vgl. z.B. F44, S. 27.

(3) In den Kontext der Militarisierung fallen des Weiteren die Inhalte der Subkategorie ›Verkehr/Technik^(B), die in verhältnismäßig geringem Umfang vertreten sind. Tendenziell verorteten die Autorinnen und Autoren die technisch-militärischen Neuerungen eher bei den familialen Freizeitaktivitäten.²³⁸ Bei den Objekten der Propaganda handelt es sich insbesondere um Illustrationen von Flugzeugen mit NS-Symbolen (vgl. Abb. 9).²³⁹

Allerdings bilden ebenso Darstellungen von Segelflugzeugen, dem Luftsport oder der Passagierluftfahrt²⁴⁰ den Bildungsplan der Volksschulunterstufe ab, denn diese Stoffe entsprachen dem für »alle Gattungen der Schulen« geltenden Erlass des Reichserziehungsministers Bernhard Rust vom 17. November 1934²⁴¹ sowie dessen Erlass vom 15. Dezember 1939,²⁴² wonach die ›Pfleger der Luftfahrt‹ festgelegt und gerade auch über nicht militärische Stoffe das Interesse an den NS-Fliegerkorps sowie der Luftwaffe zu fördern war (vgl. Abb. 10).

Abbildung 10: »Reichswettkampf der modellbauenden Segelfliegerjugend der HJ, 31. Mai 1936«, Bayerische Staatsbibliothek München/Bildarchiv, Fotoarchiv Hoffmann, Foto: Heinrich Hoffmann



238 Vgl. Kap. 2.3.3.

239 Vgl. z.B. F22, S. 74; F55, S. 85; F98, S. 86.

240 Vgl. z.B. F14, S. 76f.; F33, S. 67; F35, S. 65.

241 Vgl. o.A. [drm], Schule 1936, S. 90.

242 Vgl. Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung über die Richtlinien in der Volksschule v. 15. Dezember 1939. In: Erziehung 1940, S. 26.

(4) Bei den wenigen Inhalten der Subkategorie ›Geo- und Biosphäre^(B) handelt es sich vor allem um Landeshymnen wie »Märkische Heide, märkischer Sand« zu Abbildungen typisierter Landschaften²⁴³ oder das im Zeichen von »Heimat-« und »Vaterlandsliebe«²⁴⁴ stehende »Pommernlied«, das mit den die Blut-und-Boden-Ideologie symbolisierenden Zeilen endet: »Sieh, hier marschieren deine Söhne für Hitler, Volk und Vaterland!« (vgl. Abb. 11)²⁴⁵ Gleichwohl reihen sich auch die vielen scheinbar unverfänglichen Stoffe der gleichnamigen Subkategorien ›Geo- und Biosphäre^(A) der Kategorie 1 ›Kinder entdecken die Welt‹ und der Kategorie 6 ›Präsentation der Welt (keine Darstellung von Kindern)‹ in die nationalsozialistische Wissensordnung ein, indem sie eine Veranschaulichung der »deutschen Heimat« beabsichtigten: der »Eichen, unter denen Germanen ihre Gottheit verehrten, und Linden, die den Spielen ihrer Kinder zusahen.«²⁴⁶ Die Stoffe zur Natur- und Heimatkunde versinnbildlichen damit »keineswegs nur örtliche Werte«, wie dem Beiheft zur »Fibel der Kurmark« (*Hirt*) zu entnehmen ist,²⁴⁷ sondern fungierten als Plattform für die Ausbildung von »Nationalgefühl, Stolz und Ehrfurcht vor Volkstum und Vaterland«²⁴⁸ oder wie es 1937 in den »Richtlinien für den Unterricht in den vier unteren Jahrgängen der Volksschulen« heißt: »Im Heimatunterricht sollen die Kinder die Heimat kennen, erleben und lieben und sich als in ihr verwurzelte Glieder des deutschen Volks fühlen lernen.«²⁴⁹ Die in den Darstellungen eingefangene »deutsche Natur mit ihrem Reichtum an Pflanzen und Tieren«,²⁵⁰ der »Schutz der Vogelwelt« (vgl. Abb. 12), die »Bedeutung der Weidenkätzchen für die Bienenzucht«, das »Sammeln von Wildfrüchten«, der »Waldschutz« etc.,²⁵¹ soll-

243 Text und Weise: Gustav Büchschütz; vgl. Obergebiet West der Hitler-Jugend, Sonne 1935, S. 134 und Reichsjugendführung, Liederbuch 1939, S. 13. Vgl. F61, S. 95.

244 O.A., Pommernfibel 1935, S. 91; vgl. ebd., S. 29.

245 F28, S. 85; vgl. F69, S. 96f.; F112, S. 86f. Ursprünglich geht der Text des »Pommernliedes« auf Adolf Pompe zurück, Weise: Karl August Groos. Für die »Pommernfibel« (*Hirt*) wählte der Verlag eine Adaption von A. Viernow. Vgl. auch den Wortlaut in der für die Pfalz zugelassenen Fibel »Guck emol!«: »Durchs Pfälzer Land marschieren wir. Für Adolf Hitler kämpfen wir« (F7, S. 3).

246 Dieterich, Handbuch o.J. [1935], S. 9.

247 O.A., Kurmark 1935, S. 91.

248 Entschließung Nr. VIII 12478 v. 27. März 1933 über die Behandlung des Stoffgebietes »Aufbruch der deutschen Nation von 1918 bis 1933« im Geschichts-, Heimatkunde-, Anschauungs- sowie staatsbürgerlichen Unterricht, Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 3 v. 30. März 1933, S. 31–36, hier S. 35. Vgl. Heinze, Steuerung 2021, S. 78ff.

249 Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 205, E II a 485 v. 10. April 1937 zur Einführung der Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule, Deutsche Wissenschaft 1937, S. 199–203, hier S. 200.

250 Dieterich, Handbuch o.J. [1935], S. 9.

251 Kluger, Volksschule 1940/2000, S. 235–237.

ten vielmehr den Beginn dessen markieren, »was wir, wenn es groß und gewaltig geworden ist, Vaterlandsliebe nennen«. ²⁵²

Abbildungen 11 + 12: »Mein Pommernland«, Ill.: Julius C. Turner, in: F28, S. 85 (links); ²⁵³
 »Leise, leise«, Ill.: Johannes Schroeder, in: F45, S. 20 (rechts) ²⁵⁴



Vereinzelt finden sich Liedanfänge, die das Ideologem »Volk ohne Raum« transportieren wie »Deutsch ist die Saar«, ²⁵⁵ sowie Verweise auf die Agrarpolitik des NS-Regimes mit der Aufnahme von Informationen zum »Reichserbhofgesetz«. ²⁵⁶ In seltenen Fällen dienen Insekten der Imagination von Kampfhandlungen – so in der als »Geschichtenbuch« konzipierten Fibel von Fritz Gansberg eine Wespe, die als »feindliches Flugzeug« inszeniert wird, oder in einer *Westermann*-Ausgabe von 1942

252 O.A., Pommernfibel 1935, S. 91; vgl. auch o.A., Kurmark 1935, S. 91.

253 »Mein Pommernland./ Schäumende Woge auf blauer See, / leuchtende Dünen, Möwen in der Höh! / Grüß dich Gott in deiner Schöne, / mein liebes Pommernland. / Sieh, hier marschieren deine Söhne / für Hitler, Volk und Vaterland!« (A. Viernow: »Mein Pommernland«)



254 »Leise, leise, ein Nest, ein Vogelnest. Hans guckt hinein, ein Ei, sagt Hans. Helga guckt hinein, o ja, ein Ei.«

255 Vgl. z.B. F33, S. 69. »Deutsch ist die Saar« (Text: Hanns Maria Lux, Weise: »Glück auf, der Steiger kommt«), vgl. Reichsjugendführung, Liederbuch 1939, S. 36.

256 Vgl. z.B. F37, S. 40, 45.

die Maikäferarten »Schornsteinfeger« und »Müller«, die gegeneinander »Krieg« führen (vgl. Abb. 13).²⁵⁷ Auch wurden im Unterricht vergleichende Betrachtungen von Fliegern und Maikäfern, die als »Braunröcke« bezeichnet werden, angestellt und die Unterschiede zwischen den sich in »Haufen« fortbewegenden Tieren gegenüber den Flugformationen »Kette« und »Schwarm« in der militärischen Luftfahrt herausgearbeitet (vgl. Abb. 14).²⁵⁸

Abbildungen 13 + 14: »Heinis Traum«, Ill.: Andreas Meier (orig. farbig), in: F88, S. 74 (links); »Gestaltung der Unterrichtsarbeit«, in: Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht I 1938, S. 206, (rechts)²⁵⁹


Heinis Traum

In der Nacht hat es auf Heinis Bettedecke einen Maikäferkrieg gegeben! Heini hat es gesehen. Da find auf der einen Seite die Schornsteinfeger aufmarchiert, die mit dem schwarzen Nacken, und auf der anderen die Müller. Und auf einmal find alle Flieger geworden und – davongeflogen!

Da ist Heini aufgewacht.
 Ei, da hat auf seiner Bettedecke wirklich ein Maikäfer gefeilt, ganz fill! Aber der war – aus Schokolade!



Das Entchen

Entchen, so geh doch grade!
 Es ist ja um dich schade.
 Du wackelt hin und wackelt her,
 als ob das Wackeln reizend wär.
 Nein, Entchen, nein, das ist nicht recht,
 halt rote Schuh und gehst lo schlecht.



Die kleine Hexe

Morgens früh um sechs kommt die kleine Hex.
 Morgens früh um sieben kocht sie selbe Rüben.
 Morgens früh um acht wird der Kaffee gemacht.
 Morgens früh um neun geht sie in die Scheun.
 Morgens früh um zehn holt sie Holz und Spän,
 feuert an um elf,
 kocht dann bis um zwölf
 Fröschebein und Krebs und Fisch.
 Hurtig, Kinder, kommt zu Tisch!

Xx

Xx

Wer bloß zwei Beine hat, das mißt ihr! (Kinder zählen die Tiere mit zwei Beinen auf. – Dageg: Ente, Gans, Heme ufm. Audi wir haben bloß zwei Beine.)

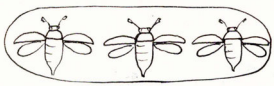
Jhr könnt mir auch sagen, wer vier Beine hat. (Kinder nennen: Pferd, Kuh, ohrs, Hund, Schwein, Siege ufm.)

Wir malen nun Tiere, die 6, 4 und 2 Beine haben. Auf der vorhergehenden Seite die Zeichnung eines Kindes!

Und ich ferne ein Tier, das hat fogar auf jeder Seite 4 Beine. Ich zeichne es hier her. Heini, ich schreibe den Namen her und ihr sollt dann das Tier malen. Es heißt:

Spinne.


Die Wärthen schreiben mir uns ein paar mal. Wir legen das Wort aus. (Wir haben von dem Tierchen bereits bei dem Wärthen „Halle“ gesprochen.) – Es kommt aber nicht nur ein Braunrock. (Es kommen viele. Sie fliegen daher.) Wie Flieger kommen sie daher. So schaut das aus:




Doppelbeder:
4 Stügel.

(Da meint man, lauter Doppelbeder kommen daher. Ja und sie brummen auch wie die Propeller.) Das Bild eines fliegenden Käfers wird betrachtet. Es findet sich eins in unserem Lesebüchlein. Auch ein größeres Bild wird gezeigt.

Die echten Flieger kommen natürlich schön dahergeflogen, so:



Kette



Schwarm.

ober so:

257 Vgl. F78, S. 89f.; F88, S. 74.

258 Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht I 1938, S. 206f.; vgl. F58, S. 17.

259 »[...] Es kommt aber nicht nur ein Braunrock. (Es kommen viele. Sie fliegen daher.) Wie Flieger kommen sie daher. So schaut das aus. [...] Doppelbeder: 4 Flügel. (Da meint man, lauter Doppelbeder kommen daher. Ja und sie brummen auch wie die Propeller.) Das Bild eines fliegenden Käfers wird betrachtet. Es findet sich eins in unserem Lesebüchlein. Auch ein größeres Bild wird gezeigt. Die echten Flieger kommen natürlich schön dahergeflogen, so: [...] Kette oder so: [...] Schwarm.«

In 19 der 115 Fibeln des Gesamtkorpus ist ferner das Lied »Maikäfer flieg! Dein Vater ist im Krieg« enthalten, davon entfällt mit 13 Kodierungen der überwiegende Teil auf Fibeln, die ab 1939 erschienen sind.²⁶⁰ Das Lied wurde beispielsweise gesungen, wenn der eingefangene Maikäfer nur »brummt, aber nicht fliegen will«, und im Unterricht offensichtlich selbst dann gelernt, wenn es in den Erstlesebüchern nicht enthalten war.²⁶¹

2.3 Kindheit in der Familie

2.3.1 Familiäre Unterstützung in der ›Volksgemeinschaft‹

(1) Wie die ›kameradschaftliche‹ Verpflichtung der Kinder, sich untereinander zu helfen, richtete sich auch das Beispiel familialer Unterstützung auf ein solidarisches Handeln in der ›Volksgemeinschaft‹.²⁶² Dazu wurde eine Vielzahl an Szenen und Geschichten konzipiert, die im Zeichen einer Mobilisierung des ›deutschen‹ Volkes und der aggressiven ›Lebensraumpolitik‹ des NS-Regimes den Zusammenhalt der ›Volksgemeinschaft‹ zum Gegenstand haben. In den Texten und Bildern werden die Kinder aufgefordert, durch Opferbereitschaft und Verzicht sowohl dem ›Führer‹ zu helfen als auch grundsätzlich zum Wohl der ›Volksgemeinschaft‹ beizutragen. Besonders der in die Alltagsorganisation der Familien integrierte ›Eintopfsonntag‹ (später in ›Opfersonntag‹ umbenannt²⁶³) wurde zu einem Topos rassenideologisch konstituierter Zugehörigkeit und Solidarität. Oft werden in diesem Kontext die Haustürsammlungen dargestellt, gelegentlich auch das Kassieren des »Eintopf-geldes« durch den Vater²⁶⁴ oder ›Wunschkonzerte‹ des NS-Rundfunks, die z.B. mit der Aufforderung einhergehen: »Sie spenden, wir spielen, / geholfen wird vielen.«²⁶⁵ Daneben nimmt die ›erlebnisorientierte‹ Pädagogisierung der Aufgaben des ›Winterhilfswerks‹ und der ›Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt‹ einen vergleichsweise breiten Raum ein.

Insgesamt lassen sich die unterschiedlichen Spendenaufrufe für die Nothilfeaktionen in 41 Fibeln des Gesamtkorpus finden. Sie werden mehrheitlich anhand des Motivs der am Familientisch versammelten Eltern mit drei bis vier Kindern visualisiert. Die zugleich als Spiegel der NS-Familienpolitik zu lesenden Abbildungen werden von Texten begleitet, in denen das eher kostengünstigere, einmal monatlich

260 F88, S. 73: »Maikäfer, flieg / dein Vater ist im Krieg, / deine Mutter ist in Pommerland, / Pommerland ist abgebrannt, / Maikäfer, flieg!« Vgl. z.B. F43, S. 89; F93, S. 57; F94, S. 78.

261 Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht I 1938, S. 208.

262 Vgl. z.B. o.A., Wegweiser Gute Kameraden o.J. [1935], S. 7f. Vgl. Kap. 2.2.1.

263 Vgl. z.B. F87, S. 24.

264 F94, S. 50.

265 F85, S. 35.

am Sonntag zuzubereitende Eintopfgericht angepriesen und die Verbindlichkeit beschrieben wird, mit den dadurch frei werdenden finanziellen Mitteln Menschen in Not zu unterstützen, speziell bedürftige Mütter, ältere Menschen, arme Kinder sowie von Arbeitslosigkeit betroffene Familien.²⁶⁶ Dieses übergeordnete sozialpsychologische Ziel der Hilfs- und Opferbereitschaft korrespondiert mit dem pädagogischen Moratoriumskonzept insofern, als es einerseits darum geht, bei den Kindern das Mitgefühl für Notleidende zu wecken, sie aber andererseits im Üben von Verzicht nicht zu überfordern. Dies zeigt sich in der Auswahl der exemplarisch präsentierten Gerichte. So wird z.B. von einem Kind gefragt: »Warum denn immer Erbsen, Bohnen oder Fisch? [...] Viel lieber eß ich Reisbrei mit Zimt und Rosinen. Gibt es denn auch keinen süßen Pudding als Nachspeise?«²⁶⁷ Oder es wird erklärt: »Heute gibt es keine Suppe, keinen Braten, keine Knödel. Die Mutter hat das Mittagessen in *einem* Topf gekocht.«²⁶⁸ In anderen Fibeln gibt es als Hauptgericht Suppe, »aber eine dicke«,²⁶⁹ »Nudeln mit Kalbfleisch und Kartoffeln«,²⁷⁰ »Pflaumen mit Keilchen«,²⁷¹ »Erbsen mit Speck«²⁷² oder z.B. »Erbsensuppe, Haferbrei, aber keinen Braten«²⁷³ oder »Krautfleckerl«.²⁷⁴ Gleichzeitig werden teilweise patriarchalische Familienbilder transportiert, wenn auf Drängen der Mutter allein der »schwer arbeitende« Vater das Fleisch aus der Weißkohlsuppe erhalten soll.²⁷⁵

Optisch hervorgehobene Losungen wie: »*Das ganze deutsche Volk ißt Eintopfgericht*«, »*Ein Volk von Brüdern!*« und »*Ein Volk hilft sich selbst!*«,²⁷⁶ Verweise auf den ›Führer‹, der ein solches Sonntagsessen und die Spendenbereitschaft erwarte,²⁷⁷ und im Einzelfall die Strafandrohung: »Spende nicht vergessen! Wer nichts opfert, der bekommt heute nichts zu essen [...]«,²⁷⁸ begleiten die Appelle. Zudem werden alltägliche Tischgebete als Ausdruck ›volksgemeinschaftlicher‹ Solidarität z.B. wie folgt instrumentalisiert: »Wir wollen danken für unser Brot, / wir wollen helfen in aller Not.«²⁷⁹ »Führ unser Volk aus aller Not! / Schenk jedem Haus sein täglich Brot / und gib, daß ich, wie's sonst auch geh', / stets fest zu Dir und Deutschland

266 Vgl. z.B. F18, S. 81; F42, S. 67f.; F79, S. 46.

267 F47, S. 46.

268 F77, S. 52 (Herv. i.O.).

269 F114, S. 42.

270 F43, S. 83.

271 F91, S. 50.

272 F85, S. 35.

273 F109, S. 32.

274 F87, S. 58.

275 Vgl. z.B. F28, S. 70f.

276 F81, S. 97f. (Herv. i.O.); vgl. z.B. F89, S. 97f.

277 Vgl. z.B. F47, S. 46; F55, S. 87.

278 F109, S. 32.

279 F106, S. 98.

steh!«²⁸⁰ Für die Spenden der Familien, die die Nachbarn, ›Hitlerjungen‹, Mitglieder der ›Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt‹ oder der ›Blockwart‹ (auch ›Blockleiter‹ oder ›Blockwalter‹) abholen, werden Beträge im Umfang von 30 bis 80 Reichspfennigen²⁸¹ oder einer Reichsmark und mehr vorgeschlagen.²⁸² Unter dem Motto: »Wir geben gern!« wird zu der Abbildung von 61 Pfennigen beispielsweise lobend herausgestellt, dass das Kind ja viel mehr spende als beim letzten Mal,²⁸³ während in den *Hirt*-Fibeln der Geburtstag des Vaters Anlass ist, den nicht bezifferten Spendenbetrag zu verdoppeln.²⁸⁴

Die Hintergründe des ›Eintopfsonntages‹ werden in den Geschichten großteils nur angerissen. Ausführliche Erklärungen, warum »in jedem deutschen Haus [...] heute nur ein Topf auf dem Tisch [steht]«,²⁸⁵ bilden eher die Ausnahme und sind Gegenstand der mit »Takt und Feingefühl« durchzuführenden unterrichtspraktischen Vertiefung, zumal die ›nationalpolitischen Stoffe‹ ohnehin »nicht auf wenigen Fibelzeilen« abgehandelt werden könnten.²⁸⁶ Im Leselehrgang selbst seien die nationalsozialistischen »Werte« nur so weit zu vermitteln, so Walter Schultze in der von der Gauverwaltung Hamburg des NSLB herausgegebenen Begleitschrift zur »Jung-Deutschland-Fibel« (*Boysen*), wie sie den Sechs- bis Siebenjährigen in ihrem »Kindesleben entgegentreten«. ²⁸⁷ Der Lehrer habe sodann in einer über das unmittelbar Wahrnehmbare hinausgehenden »heimatkundlichen Betrachtung« das als »geistiges Wurzelgefühl«²⁸⁸ zu begreifende »Heimatgefühl« zu entwickeln, in welchem »die erste Form einer uns immer stärker erfassenden Hingabe an eine über unsere Person und Familie hinausragende Gemeinschaft [keimt], das erste Erlebnis einer Abhängigkeit von etwas Dauernderem als wir sind, das aus der Vergangenheit in die Zukunft reicht«. ²⁸⁹ Diesen auf Eduard Spranger und Aloys Fischer gestützten konzeptionellen Anspruch setzt Schultze in dem Text »Eintopfsonntag« wie folgt um:

»Mutti, es klingelt!«>Sieh schnell einmal nach, wer da ist bei all dem Wetter!«>Heil Hitler! Der Eintopf kommt!«>Das ist der Blockwart schon; Mutti, gib mir schnell das Geld!« ruft Uwe über den Flur. Er holt sich von seiner Mutter vierzig Pfennige.
>Hier, aber ich möchte das Geld selbst in die Dose stecken!«>Die Zehnpfennigstücke

280 F87, S. 58 (Paul Kaestner: »Tischspruch«).

281 Vgl. z.B. F23, S. 93; F71, S. 45; F73, S. 69; F113, S. 43.

282 Vgl. z.B. F35, S. 49; F43, S. 83; F77, S. 52; F79, S. 46.

283 Vgl. z.B. F113, S. 43.

284 Vgl. z.B. F101, S. 96.

285 F57, S. 57.

286 Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 12; vgl. ders., Leseunterricht 1940, S. 21.

287 Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 12. Vgl. zum Folgenden ebd.

288 Spranger, Bildungswert 1923, S. 7; zit. n. Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 12.

289 Fischer, Vorfagen 1923, S. 49; zit. n. Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 12.

plumpsen in die Sammelbüchse. ›Die Dose ist ja noch ganz leer! Mein Bruder hat neulich für die Winterhilfe gesammelt; da hat er seine Dose ganz voll gehabt!‹ ›Wir fangen ja auch erst an. Vielleicht wird unsere Dose heute auch noch voll. Sonst kommen wir bei dir noch einmal wieder.‹ ›Das gibt es nicht!‹ ›Aber vielleicht können wir uns nachher einen Teller Erbsensuppe bei dir abholen. Das riecht ja schon bis an die Haustür!‹ ›Bei uns bleibt keine nach; ich eß allein drei Teller voll!‹ Junge, Junge, dann paß nur auf, daß dir der Bauch nicht platzt! – Heil Hitler!‹ ›Heil Hitler!‹²⁹⁰

(2) Nachdem in vielen Fibeln für den Einstieg in das Thema ›Winterhilfswerk des deutschen Volkes‹ das Motiv der hungernden Vögel im Winter gewählt wurde, wird der ›nationalpolitische Stoff‹ oftmals noch einmal im Familienkontext aufgegriffen. Der Winter wird als eine Zeit beschrieben, in der es arme Menschen schwer haben, und die Notwendigkeit der ›Winterhilfe‹ betont. »Alle dürfen mitmachen«, ergeht die Aufforderung an die Kinder, sich empathisch und solidarisch zu verhalten: »Der Vater verkauft Plaketten. Das Geld, das er dafür bekommt, gibt er der Winterhilfe. Damit werden Kohlen und warme Kleider gekauft für die armen Leute.«²⁹¹ Oder die Mutter erklärt die Verpflichtung, Verantwortung für andere zu übernehmen, wie folgt: »In Deutschland gibt es auch arme Kinder. Die haben keine warme Stube. Sie frieren in ihren dünnen Kleidern und sind vielleicht hungrig. Daran wollen wir immer denken!«²⁹² Zur Begründung der ›Winterhilfe‹ gebrauchen die Eltern gegenüber ihren Kindern immer wieder die Slogans des WHWs. So ist z.B. zu lesen: »Es ist ja für die Winterhilfe! Du weißt ja: ›Keiner darf hungern, keiner darf frieren‹, deshalb bringen wir alle gern Opfer.«²⁹³ »Der Vater hat gesagt, niemand soll im Winter hungern und frieren. Der Führer hat es auch gesagt.«²⁹⁴ Zum Einsatz kommen desgleichen Sprüche wie: »*Jeder hilft, Kind, Frau und Mann, / froh soll sein, wer helfen kann.*«²⁹⁵

Eingebettet in mehr oder weniger umfangreiche Erläuterungen werden die familialen Hilfeleistungen in Szene gesetzt und mit den Aktionen von HJ, SA, Sicherheitspolizei und Schule verknüpft. Gespendet werden insbesondere nicht mehr benötigte Kleidungsstücke und Lebensmittel wie Kartoffeln oder Gemüsekonserven.²⁹⁶ Im Kontext des bevorstehenden Nikolaustages oder Weihnachtsfestes

290 F23, S. 93 (Walter Schultze: »Eintopfsonntag«).

291 F42, S. 67; vgl. z.B. F20, S. 78.

292 F110, S. 92; vgl. z.B. F27, S. 56f.

293 F13, S. 69; vgl. z.B. F61, S. 81.

294 F108, S. 89; vgl. z.B. F96, S. 85.

295 F87, S. 38 (Herv. i.O.).

296 Vgl. z.B. F13, S. 69; F23, S. 71; F27, S. 56f.; F61, S. 81.

bestanden die Zuwendungen vor allem in Spielsachen, Büchern und besonderen Naschereien wie Nüssen, Mandeln und Gebäck (vgl. Abb. 15).²⁹⁷

Abbildung 15: »Winterhilfe«, Ill.: Else Wenz-Viëtor, in: F29, S. 46²⁹⁸



In einigen Fällen »opfern« die Kinder für die »Winterhilfe« ihr Erspartes, wobei auch geringfügige Spenden als wichtiger Beitrag der noch kleinen »Volksgenossen« deklariert werden.²⁹⁹ Zur Pädagogisierung der Spendenaufrufe wird in den Texten gern auf das Stilmittel der Personifikation zurückgegriffen. So soll etwa mit der Vorstellung von Pfennigstücken als personale Wesen, denen in Abhängigkeit von ihrem Wert eine bestimmte Charaktereigenschaft zugeschrieben wird, die Idee einer »völ-

297 Vgl. z.B. F4, S. 52; F29, S. 46–49.

298 »N M V W U P / n m v w u p / Winterhilfe. Unser Nachbar leidet Not. Wir müssen helfen. Nachbars Peter hat keinen warmen Mantel. Und die kleine Maria hat kein warmes Unterzeug. Wenn der Winter kommt, dann müssen sie frieren.«

299 F11, S. 69; vgl. z.B. F15, S. 46; F100, S. 88.

kischen‹ Gesellschaftsordnung ohne Klassen- und Standesgegensätze verdeutlicht werden, in der es auf jeden gleichermaßen ankommt.

»Ich will auch mithelfen. Die Sammelbüchse scheppert die Straße auf und ab. Das Fünferlein, das Zehnerlein hüpfst lustig klipp-klapp hinein. Immer schwerer wird die Büchse. Ein stolzes Fünzig-Pfennigstück springt auch hinein und macht froh und hell klingling. Heini opfert einen Pfennig. Da lachen leise die dicken Zehnerlein. Aber der Pfennig schämt sich nicht. Er sagt: Ich will auch mithelfen.«³⁰⁰

Zudem gilt der Besitz der ›NSV-Mitgliedsnadel‹, von ›WHW-Abzeichen‹ mit Motiven typisierter Lebens- und Landschaftsformen und ›volkstümlichen‹ Symbolen (u.a. Handwerker-, Soldaten-, Reiterfiguren, Blumen, Tiere, Max und Moritz etc.) sowie von Miniaturbüchern mit ›deutschen‹ Märchen als erstrebenswert.³⁰¹ Diese in Serien hergestellten Spendenbelege des ›Winterhilfswerks‹ zielten auf eine systematische Sammeltätigkeit und zugleich die Auseinandersetzung mit den Ideologemen ›Heimat‹, ›Volk‹ und ›Vaterland‹.³⁰² So wird in einem Erstlesebuch von *Westermann* beispielsweise gefragt: »Sammelt ihr auch WHW-Abzeichen?«, bevor dargelegt wird, dass die Mutter viele Abzeichen erworben und diese im Winter getragen habe. Später habe sie die Abzeichen ihrer Tochter geschenkt – bis auf die »feine Schmucknadel aus Bernstein, die hat sie behalten«.³⁰³

In den Unterrichtseinheiten zum ›Winterhilfswerk‹ dienten außerdem Stoffe wie das Märchen »Sterntaler« der Gebrüder Grimm,³⁰⁴ das »auf dem Hintergrund der Wirklichkeit« unverschuldet in Not geratener »Volksgenossen« einen »noch stärkeren Eindruck« hinterlassen sollte (vgl. Abb. 16),³⁰⁵ oder das Volkslied »O Tannenbaum, o Tannenbaum, du trägst ein' grünen Zweig« der »Belebung des heimatkundlichen Anschauungsunterrichts« und der »Charaktererziehung«.³⁰⁶

300 F35, S. 50 (Herv. i.O.).

301 Vgl. z.B. F27, S. 57; F82, S. 33; F83, S. 32; F85, S. 32; F92, S. 66; F111, S. 33.

302 Die Spendenbelege des ›Winterhilfswerks‹, die den »Ausschluss alles Fremden und damit eine Alleinstellung des Nationalen« widerspiegeln, gab es u.a. auch als Porzellanfigürchen, Stoffblümchen oder Anhänger (Dittrich/Merkel, *Ideologie* 2011, S. 10).

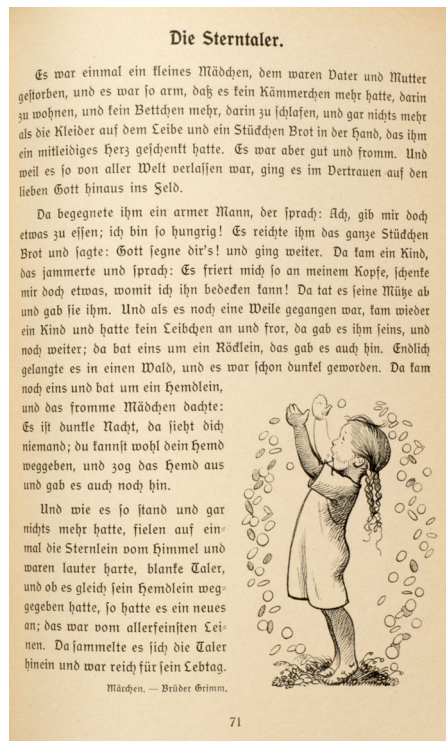
303 F88, S. 85. Der Bernstein stand symbolisch für Ostpreußen. Vgl. dazu Kap. 2.3.3.

304 Vgl. z.B. F12, S. 104f.; F15, S. 3; F29, S. 71; F43, S. 84f.; F92, S. 4; F115, S. 92.

305 Keller/Reinlein/Stanglmaier, *Weg* 1941, S. 265f.; vgl. Eckhardt, *Grundschulbildung o.J.* [1938], S. 49.

306 Sprenger, *Bildungsplan 1939*, S. 16.

Abbildung 16: »Die Sterntaler«, Ill.: Else Wenz-Viëtor, in: F29, S. 71³⁰⁷



- 307 »Die Sterntaler. Es war einmal ein kleines Mädchen, dem waren Vater und Mutter gestorben, und es war so arm, daß es kein Kämmerchen mehr hatte, darin zu wohnen, und kein Bettchen mehr, darin zu schlafen, und gar nichts mehr als die Kleider auf dem Leibe und ein Stückchen Brot in der Hand, das ihm ein mitteilidiges Herz geschenkt hatte. Es war aber gut und fromm. Und weil es so von aller Welt verlassen war, ging es im Vertrauen auf den lieben Gott hinaus ins Feld. Da begegnete ihm ein armer Mann, der sprach: Ach gib mir doch etwas zu essen; ich bin so hungrig! Es reichte ihm das ganze Stückchen Brot und sagte: Gott segne dir's! und ging weiter. Da kam ein Kind, das jammerte und sprach: Es friert mich so an meinem Kopfe, schenke mir doch etwas, womit ich ihn bedecken kann! Da tat es seine Mütze ab und gab sie ihm. Und als es noch eine Weile gegangen war, kam wieder ein Kind und hatte kein Leibchen an und fror, da gab es ihm seins, und noch weiter; da bat eins um ein Röcklein, das gab es auch hin. Endlich gelangte es in einen Wald, und es war schon dunkel geworden. Da kam noch eins und bat um ein Hemdlein, und das fromme Mädchen dachte: Es ist dunkle Nacht, da sieht dich niemand; du kannst wohl dein Hemd weggeben, und zog das Hemd aus und gab es auch noch hin. Und wie es so stand und gar nichts mehr hatte, fielen auf einmal die Sternlein vom Himmel und waren lauter harte, blanke Taler, und ob es gleich sein Hemdlein weggegeben hatte, so hatte es ein neues an; das war vom allerfeinsten Leinen. Da sammelte es sich die Taler hinein und war reich für sein Lebtag. Märchen. – Brüder Grimm.«

Letzteres singen die Fibel-Kinder während der Abwesenheit der Mutter, die am »Opfersonntag« für das ›Winterhilfswerk‹ arbeitet, bei der Hausarbeit.³⁰⁸ Die Beschäftigung mit dem ›kindgemäßen Volksgut‹ richtete sich auf die Entwicklung der Einstellung: »Wir alle helfen. Ja, wir opfern sogar. Wir freuen uns über das gute Sammelergebnis. Keiner soll hungern und frieren! Ich helfe auch schon. Sachen für die Winterhilfe werden sauber abgegeben.«³⁰⁹ In anderen Fällen werden Lesestücke entworfen, die auf Stilelemente des Märchens zurückgreifen und z.B. mit: »Eine Geschichte von einem Winterpfennig« betitelt sind.³¹⁰ In dem in verschiedenen *Westermann*-Fibeln enthaltenen Text »Die Mutter erzählt vom armen Kinde«³¹¹ wird die von der SA überbrachte ›Winterhilfe‹ – Lebensmittel, Kleidung, Schuhe sowie ein Bezugsschein für Kohlen – als eine wundersame Befreiung von allem Leid inszeniert. Auf die Frage hin, warum »die liebe Mutter« denn geweint habe, lernen die Sechs- bis Siebenjährigen, dass es sich um Freudentränen handele, denn ganz wie im Märchen, »hatte [nun] alle Not auf einmal ein Ende«.³¹²

(3) Die Familien waren ferner aufgerufen, für die Wiederverwendung in der deutschen Wirtschaft Altwaren wie leere Zahnpastatuben, Flaschen, das in leeren Zigarettschachteln befindliche Aromaschutzpapier und Altpapier zu sammeln³¹³ sowie Essensreste wie Kartoffelschalen, Salatreste, Erbsenhülsen, Kohlblätter und Obstschalen für die Schweine.³¹⁴ Auch auf die »Pfundsammlung«, also das Spenden von eingetüteten haltbaren Nahrungsmitteln wie Grieß, Graupen, Zucker und Erbsen, wird Bezug genommen.³¹⁵ Im Zeichen einer solidarischen ›Volks-‹ bzw. ›Hilfsgemeinschaft‹ standen ebenso die »Kartoffelferien«, in denen die Kinder bei der Kartoffellese helfen mussten, bzw. die mit dem »Erntedienst« der Erwachsenen verglichene »Erntehilfe«, bei der die Kinder das Heu wenden und Heuschuber bauen, Getreidegarben tragen und sie zum Aufstellen herrichten³¹⁶ (vgl. Abb. 17, 18).

308 F87, S. 24.

309 Sprenger, Bildungsplan 1939, S. 16; vgl. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 49.

310 F45, S. 76; vgl. F104, S. 62.

311 F41, S. 81; vgl. z.B. F65, S. 87.

312 F41, S. 81 (Herv. i.O.).

313 Vgl. z.B. F55, S. 87f.; F78, S. 88.

314 Vgl. z.B. F79, S. 75.

315 Vgl. z.B. F42, S. 67; F63, S. 60; F73, S. 73.

316 F105, S. 77f.; vgl. z.B. F38, S. 27; F82, S. 99.

Abbildungen 17 + 18: »h«, Ill.: Ilse Mau (orig. farbig), in: F70, S. 17 (links),³¹⁷ »BDM bei der Erntehilfe August 1942«, Bayerische Staatsbibliothek München/Bildarchiv, Fotoarchiv Hoffmann, Foto: Heinrich Hoffmann (rechts)



(4) Der Zusammenhalt der ›Volksgemeinschaft‹ äußert sich des Weiteren in der von der ›Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt‹ organisierten ›Mütterverschickung‹ durch das ›Hilfswerk Mutter und Kind‹. Kleinere Kinder sollten während der Abwesenheit der Mutter in den Kindergarten gehen, in den sie die ›freundliche braune Schwester [...] nun Tag für Tag‹ bringe und in dem es ihnen gut gehe,³¹⁸ oder bei Nachbarn untergebracht werden, wohingegen die Größeren zu versprechen hatten, bei der Hausarbeit nun besonders zu helfen.³¹⁹ Den Sechs- bis Siebenjährigen wird nahegelegt, wie wichtig ihr Beitrag für die Erholung der Mutter sei und dass selbst jüngere Geschwister schon Verantwortung übernehmen könnten, indem sie etwa die Blumen gössen oder das Haustier fütterten. Vor dem Abschied der Mutter sollten die Kinder kein ›trauriges Gesicht‹ machen, da diese sonst nur ungerne fahre.³²⁰ Das Fehlen der engsten Bezugsperson des Kindes wird z.B. in folgender sprachlicher Form pädagogisiert:

317 »wir holen unser [Heu] / ho ho nahe heran / nun hinauf / wir sehen einen [Hasen] / lauf / nun heim – wir ruhen.«

318 F78, S. 92.

319 Vgl. z.B. F60, S. 76; F78, S. 92f.; F85, S. 54; F102, S. 62f.

320 F91, S. 69.

»Hört einmal schön zu«, erwiderte der Vater. »Die NSV. will Mutter in ein Erholungsheim schicken, dort soll sie sich vier Wochen ausruhen, essen und spazieren gehen, damit sie wieder recht kräftig wird. [...] Frieda wird dann das kleine Hausmütterchen sein und ihr andern müßt ihr helfen!« – »O, das wird fein«, rief Frieda. »Ich werde mir genau aufschreiben, was ich alles kochen kann, und Mutter wird mir noch mehr zeigen!« »Etwas kochen kann ich sogar schon«, rief Rudolf dazwischen. »Ich werde immer die Stube fegen und Staub wischen. Das haben wir im Lager auch getan!«³²¹

Wie in dem nachstehenden Beispiel werden die Leseanfänger und -anfängerinnen teilweise bereits mit der NS-Organisation ›Kraft durch Freude‹ vertraut gemacht:

»Auch die großen Leute brauchen Erholung. Auch sie sollen Freude erleben und dadurch wieder neue Kraft für ihre Arbeit bekommen. Darum hat unser Führer etwas wunderbar Schönes eingerichtet; es heißt: Kraft durch Freude. Da dürfen alle Leute für ganz wenig Geld mittun. Sie können ein paar Wochen lang aufs Land gehen oder eine große Reise machen. Und alle haben es dabei gleich gut und schön. [...] So sorgt unser Führer, daß es allen Leuten im ganzen Lande gut geht. Alle fleißigen Menschen haben in Deutschland Arbeit und Verdienst, alle sollen auch ihre Erholung haben. Darum sind alle Leute froh und glücklich; sie lieben ihr großes deutsches Vaterland und ihren Führer von ganzem Herzen. Und alle singen aus voller Brust das schöne Lied: *Deutschland, Deutschland über alles, über alles in der Welt!*«³²²

Werden die Lesetexte zur Beschreibung all dessen, was die Mutter an Sorgearbeit leistet, nicht mit ›nationalpolitischen Stoffen‹ verknüpft, so war das Augenmerk im Unterricht gleichwohl auf die »Bedeutung der kinderreichen Familie« und die »Freude an Geschwistern« zu legen.³²³ Angefangen von der Hilfe im elterlichen Haushalt bis hin zur Fürsorgepflicht gegenüber Haustieren hatten die den Familienalltag der Kinder abbildenden Geschichten die »Pflege des Familiensinnes« sowie die »Weckung von Opfersinn und Hilfsbereitschaft« zum Ziel³²⁴ (vgl. Abb. 19, 20). Die Texte tragen Überschriften wie »Mein Mütterchen« (Albert Sixtus),³²⁵ »Das Brüderchen«,³²⁶ »Wenn die Mutter krank ist« (Gustav Brüggemann),³²⁷ »Was die Kin-

321 F91, S. 69; vgl. z.B. auch F113, S. 62f.

322 F59, S. 114 (Herv. i.O.); vgl. z.B. F4, S. 65.

323 Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 20.

324 O.A., Pommernfibel 1935, S. 33; vgl. z.B. o.A., Kurmark 1935, S. 33; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 20.

325 F43, S. 82; vgl. z.B. F60, S. 77; F114, S. 62.

326 F113, S. 78.

327 F5, S. 73.

der helfen«,³²⁸ »Hilde kauft ein«,³²⁹ »Wir gießen die Blumen«,³³⁰ »Wir bekommen Kohlen«,³³¹ »Helft der Mutter!«,³³² »Fritz hütet die Ziegen« (Josef Löw).³³³

Abbildung 19: »sch«, Ill.: Max Teschemacher
(orig. farbig, in: F103, S. 23)



328 F42, S. 19.

329 F13, S. 87.

330 F32, S. 20.

331 F29, S. 50.

332 F102, S. 34.

333 F32, S. 62f.

Abbildung 20: »Nationalsozialistische Musterbetriebe 1938/40: Gut Pennekow«, Bayerische Staatsbibliothek München/Bildarchiv, Fotoarchiv Hoffmann, Foto: Otto Schönstein, Auszug Stereobild



(5) Die auf die ›Volksgemeinschaft‹ beschränkte Solidarität und wer von den Nothilfeaktionen ausgeschlossen ist, wird in einigen Fällen anhand rassistischer und antisemitischer Stoffe exemplifiziert. So dienten z. B. das von der Großmutter erzählte antisemitische Märchen: »Vom Bäumchen, das goldene Blätter haben wollte«, das eine Adaption eines Gedichts von Friedrich Rückert darstellt,³³⁴ und der Text: »Seht euch vor!«, in dem »Zigeuner« als um Geld bettelndes »Gesindel« und »Lumpenbande« charakterisiert werden, vor denen sich die Kinder in Acht zu nehmen hätten,³³⁵ der Legitimation diskriminierendes Verhaltens gegenüber der als nicht der ›Volksgemeinschaft‹ zugehörig definierten jüdischen Bevölkerung sowie der Sinti und Roma. Sprachlich wird die Rassenpolitik des NS-Regimes u. a. wie folgt umgesetzt: »Zigeuner um die Ecke – / Zigeuner hinter der Hecke. / Da schnattern die Gänse / und reißen aus, / wie der Wind sind Enten / und Hühner im Haus [...]«. ³³⁶

Daneben werden in Anlehnung an die ›Völker-‹ oder ›Kolonialschauen‹ Angehörige anderer Völker, insbesondere Menschen mit dunkler Hautfarbe und indige-

334 Vgl. Friedrich Rückert: »Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt«. Vgl. z. B. F56, S. 90, 94.

335 F85, S. 46f.

336 F32, S. 23; vgl. F46, S. 23; Book, Fibel 1935, S. 20.

ne Völker Amerikas, als exotisch und fremdartig stilisiert und dazu u.a. Motive ihrer rassistischen Zurschaustellung auf Jahrmärkten oder in Wanderzirkussen eingesetzt.³³⁷ Das Deutungsmuster des Exotismus, mit dem zugleich für den Kriegsdienst geworben wird, bedient auch die Fibel »Gute Kameraden« (*Crüwell*) von 1942 in einem Bericht von Soldaten der Kriegsmarine. Die Matrosen erzählen in einem »Kinderheim« der »Kinderlandverschickung« (KLV), das von der »Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt« (NSV) betreut wird, was sie unterwegs alles »gesehen« haben: »Neger, Indianer und Chinesen, Löwen, Tiger und Elefanten, Kokospalmen, Apfelsinenbäume und Bananen«.³³⁸ Eine exotistische Wahrnehmung des Fremden findet sich ebenso in den *Westermann*-Fibeln, in denen sich ein Junge wünscht, der »Steuermann« oder der »Kapitän«/»General« eines Schiffes zu sein und z.B. »nach Amerika und Kamerun und noch weiter« zu fahren³³⁹ oder »nach Amerika und Afrika und noch weiter! Zu den Indianern und den Negern und Chinesen!«³⁴⁰

2.3.2 Einübung des Führer-Gefolgschaftsverhältnisses in der Familie

(1) Bei der Einübung des Führer-Gefolgschaftsverhältnisses in der Familie spielt die Vorbildfunktion der Eltern eine wesentliche Rolle. Zumeist werden Situationen im Kontext von Familienfeiern sowie familialen Freizeitaktivitäten arrangiert, wobei der Vater in etlichen Szenen eine exponierte Stellung einnimmt. In einigen Fibelwerken erfolgt zudem eine rassenideologische Grundlegung des Führer-Gefolgschaftsverhältnisses, verbunden mit einem zu leistenden Treueeid der Kinder gegenüber dem Vaterland und/oder Hitler. Zu den gemeinsamen Freizeitaktivitäten der Familie zählen Unternehmungen, bei denen die Kinder mit dem Vater die »Reichsautobahn« oder mit Hakenkreuzfahnen beflaggte Schiffe bestaunen, in einer Jugendherberge übernachten und hier die NS-Jugendorganisationen kennenlernen oder mit der Mutter bzw. Tante am Elb- oder Donaustrand baden und hier ihre Sandburgen mit Hakenkreuzfahnen oder – bis zum Reichsflaggengesetz vom 15. September 1935 – schwarz-weiß-roten Fahnen markieren als Symbol des großdeutschen Anspruchs und der Ablehnung der Weimarer Republik.³⁴¹ Öfter handelt es sich bei den Freizeitbeschäftigungen auch um Erlebnisse wie Drachensteigen, eine Autofahrt mit Nachbarn oder Ausflüge in den Tierpark, bei denen Familienmitglieder in ihren Dienstuniformen abgebildet werden,³⁴² und um Ver-

337 Vgl. z.B. F5, S. 14; F19, S. 49; F28, S. 47; F89, S. 66; F106, S. 66.

338 F94, S. 71.

339 F40, S. 41; vgl. z.B. F41, S. 41; F44, S. 47.

340 F88, S. 56; vgl. z.B. F95, S. 56.

341 Vgl. z.B. F23, S. 24; F92, S. 93; F105, S. 48f.; F109, S. 70f.

342 Vgl. z.B. F13, S. 27; F14, S. 104; F17, S. 52; F33, S. 50; F36, S. 85; F38, S. 6; F63, S. 54; F80, S. 24; F82, S. 88; F106, S. 44.

wandtschaftsbesuche, in deren Vorfeld Briefe geschrieben werden, die fast immer mit der Grußformel »Heil Hitler!« enden.

(2) Ein Grundpfeiler der familialen Ausbildung des Führer-Gefolgschaftsverhältnisses ist der gegenüber den Eltern zur Sprache gebrachte Wunsch der Kinder, in die NS-Jugendorganisationen einzutreten. Zur Exemplifizierung der nationalsozialistischen Zugehörigkeitsordnung werden die Kinder auf NS-Kundgebungen bzw. Aufmärsche mitgenommen und begehren in diesem Zusammenhang, dem ›Deutschen Jungvolk‹ anzugehören oder eine »Dienstuniform« zu besitzen.³⁴³ In einigen Fällen wird die Uniform als Objekt der Selbstpositionierung ausgearbeitet, indem beispielsweise die jüngere Schwester die Uniform ihres Bruders anprobiert, Jungen oder Mädchen am eigenen bzw. dem Geburtstag ihrer Geschwister ›Jungvolk‹- oder ›Jungmädchel-Uniformen tragen oder die Uniform nebst Tornister, Zelt und Taschenlampe das ersehnte Geburtstagsgeschenk darstellt. Der Geburtstag der Kinder dient ferner der pädagogisch-didaktischen Konzeptualisierung der Textsorte Brief und dem Einüben der hier zu verwendenden nationalsozialistischen Grußformel sowie dem Propagieren von Geschenken wie »BDM.-Puppe«, »SA.-Bilderbuch« oder »SA.-Männern«.³⁴⁴ Neben den Kindergeburtstagen werden ebenso andere Familienfeiern wie die Trauung des Onkels als gemeinschaftsbildende Riten der nationalsozialistischen ›Volksgemeinschaft‹ präsentiert.³⁴⁵

(3) Hitler als prägende Erscheinung des zu entwickelnden Führer-Gefolgschaftsverhältnisses wird anhand seiner im Rundfunk ausgestrahlten und von der Familie verfolgten ›Führerreden‹ vorgestellt,³⁴⁶ in Berichten über seine Besuche in der Stadt oder Region der Fibel-Kinder und in Erzählungen über einen Familienausflug nach Obersalzberg.³⁴⁷ Gelegentlich fällt der ›Führergeburtstag‹ auf den Geburtstag des Kindes oder anderer Familienangehöriger.³⁴⁸ So ermuntert etwa der Vater seinen Sohn, der am 20. April Geburtstag hat und Hitler eine »Freude machen« möchte, einen Brief aufzusetzen. Das Kind wünscht dem »Führer« »viel Glück« für seine »Arbeit«, verbunden mit dem Wunsch, »Soldat in der Leibstandarte« zu werden,

343 Vgl. z.B. F6, S. 47; F27, S. 50.

344 Vgl. z.B. F11, S. 51, 53, 55; F16, S. 45; F31, S. 6, 55; F38, S. 6; F55, S. 62; F57, S. 6; F90, S. 49, 71. Die in den frühen Ausgaben der *Westermann*-Fibeln verwendeten Bezeichnungen »BDM.-Puppe« und »SA.-Bilderbuch« entfallen später aufgrund befürchteter lesetechnischer Schwierigkeiten (vgl. z.B. Bericht der Konferenz Delmenhorst-West an den Kreisschulrat Spiekermann v. 21. Januar 1938, NLA OL Best. 134 Nr. 1224, Bl. 39; Gutachten zum Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 3329 v. 4. Dezember 1937, ebd., Bl. 35, 60).

345 Vgl. z.B. F23, S. 98f. (Olga Maak: »Die Hochzeit«).

346 Vgl. z.B. F23, S. 58; F43, S. 84; F54, S. 74.

347 Vgl. z.B. F14, S. 115f.; F26, S. 77; F68, S. 90; F85, S. 89f.; F104, S. 91.

348 Vgl. z.B. F94, S. 68.

um ihn »beschützen« zu können.³⁴⁹ Darüber hinaus spielen Erzählungen, in denen die ›Liebe‹ zwischen Hitler und der ›Volksgemeinschaft‹, insbesondere zwischen Hitler und den Kindern, inszeniert wird, eine tragende Rolle. Die Titel der kurzen Lesetexte, die z.T. Stilelemente des Volksmärchens aufnehmen, lauten z. B. »Beim Führer«,³⁵⁰ »Hilde ist bei dem Führer«,³⁵¹ »Eine Überraschung«,³⁵² »Der Führer spricht«,³⁵³ »Hurra, ich habe den Führer gesehen!«,³⁵⁴ »Adolf Hitler kommt«,³⁵⁵ »Führers Geburtstag«³⁵⁶ oder »Der Vater erzählt vom Führer«. ³⁵⁷ Tenor der Geschichten ist, dass der ›Führer‹ »alle Kinder in ganz Deutschland [liebt]« – deshalb dürfe »die Jugend auch seinen Namen tragen: Hitlerjugend«. ³⁵⁸

Die Pädagogisierung des Führerkultes lässt sich exemplarisch in dem Text »Der Vater erzählt vom großen Krieg und vom Führer« (*Westermann*) nachvollziehen, der in etlichen frühen Fibeln des Verlages aufgenommen worden war, jedoch wegen seiner Komplexität in den Zulassungsverfahren auf Kritik stieß.³⁵⁹ Das Lesestück beginnt im Stil eines Märchens mit der Phrase »Es war einmal ...«. Nach der Stilisierung der ›Heldentaten‹ Hitlers im Ersten Weltkrieg ermutigt der Vater die Kinder, dem einstmals »einfachen Jungen« nachzueifern, der nun als »Führer« des ihn liebenden »deutschen Volkes« über das Land herrsche »wie ein Kaiser und König«:

»Es war einmal ein braver Mann, der hatte einen Sohn – Adolf hieß er – und als der Junge groß war, ging er arbeiten, um sein Brot zu verdienen, wie alle Männer tun. [...] Da aber wurden die Not und der Hunger in unserm Lande so groß, daß unser ganzes Volk bald nicht mehr wußte, wozu und wovon es noch leben sollte, und es wurde immer schlimmer, ein Jahr um das andere. *Ich will euch retten*, sagte Adolf Hitler, als eben seine Augen wieder sehend geworden waren, *Deutschland, erwache!* Er hatte aber sechs Freunde, und im nächsten Jahr waren es tausend, und zehn Jahre später eine Million, die zogen in braunen Hemden als Hitlers Soldaten durch die Straßen (und deutsche Jungen taten es ihnen gleich) und trugen das *Hakenkreuz* als ein Zeichen, daß Deutschland wieder frei und groß und glücklich wer-

349 F102, S. 59.

350 F14, S. 115f.

351 F104, S. 91 (nach Baldur von Schirach, Geleit o.J. [1934], o.S.).

352 F23, S. 58 (Walter Schultze: »Eine Überraschung«).

353 F43, S. 84.

354 F26, S. 77.

355 F68, S. 90.

356 F113, S. 59.

357 F110, S. 118.

358 Ebd., S. 120.

359 Vgl. z.B. Bericht der Konferenz Delmenhorst-West an den Kreisschulrat Spiekermann v. 21. Januar 1938, NLA OL Best. 134 Nr. 1224, Bl. 39; Bericht Kreisabschnitt Dötlingen-Hatten an Schulrat Spiekermann v. 25. Januar 1938, ebd., Bl. 41; Bericht des Schulrates Kickler an den Minister der Kirchen und Schulen in Oldenburg v. 3. Februar 1938, ebd., Bl. 54. Vgl. Kap. 3.3.

den sollte [...]. Und als Hindenburg gestorben war, wurde Hitler der einzige Führer des deutschen Volkes, und er herrscht über unser Land wie ein Kaiser und König, und es hat ihn lieb. [...] Seht ihr, so ist aus einem einfachen Jungen der mächtigste Mann in Deutschland geworden ... [...] Hört! draußen marschieren die Kameraden unterm Hakenkreuz [...] – *Laßt uns die Fahne des neuen Reiches grüßen.*«³⁶⁰

In der Erlebniserzählung »Auf dem Bückeberge« aus der 1939 neu bearbeiteten »Niedersachsen-Fibel« (*Westermann*),³⁶¹ die einer stärkeren Elementarisierung der gutachterlich eingeforderten ›Kindorientierung‹ Rechnung tragen sollte, können es die Kinder Heini und Lene indes gar nicht erwarten, dass der Vater vom ›Reichserntedankfest‹ erzählt. Der Vater war hier Hitler begegnet, den er wie folgt beschreibt: »Kinder, ich habe in seine Augen gesehen. Adolf Hitler hat so gute Augen.«³⁶² Später erleben die Kinder inmitten einer Szenerie mit Glockengeläut und geschmückten Straßen und Häusern schließlich Hitler selbst, den sie während seines Besuchs in Goslar von ihrem Platz aus gut sehen können:

»*Adolf Hitler kommt* [...] Ach, so eine Menge Menschen! O, so viele Fahnen! Ei, bei Schröders eine Girlande mit Fähnchen. Lene klatscht in die Hände, so freut sie sich. [...] Da – was ist das? Ein Auto biegt um die Ecke – noch eins – noch eins! Die Leute rufen – sie winken! Mutter, er kommt, er kommt! Ja, er ist es! Adolf Hitler! Stramm wie ein Soldat steht Heini auf der Mauer. Heil Hitler! ruft er und grüßt zackig. Adolf Hitler sieht den Jungen. Er grüßt und lacht. Ja, richtig gefreut hat er sich über den strammen Heini.«³⁶³

(4) Das durch die Rassenideologie bestimmte Führer-Gefolgschaftsprinzip wird in einigen Fibeln sehr eindringlich auseinandergesetzt, u.a. in den vor 1939 erschienenen Fibeln von *Westermann*. Gemäß dem Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 4. Dezember 1937 war in den späteren Fibeln des Verlages auf solch kognitiv voraussetzungsvolle Lesestücke wie »Du bist ein deutsches Kind«³⁶⁴ allerdings zu verzichten. Abgesehen davon, dass dieser und andere »Texte, die den Kindern die nationalsozialistische Gegenwart nahe bringen sollen, [...] nicht genügend durchdacht und durchgearbeitet« seien, entsprächen sie »nicht der Fassungskraft dieser Lernstufe.«³⁶⁵ Die rassenideologische Fundierung des kindlichen Bekenntnisses zu Hitler und dem NS-Staat wurde von dem Autor der

360 F40, S. 82f. (Herv. i.O.; teilweise nach »Hilf mit«: »Der Vater erzählt vom großen Krieg und vom Führer«).

361 F68, S. 62.

362 Ebd.; vgl. z.B. F100, S. 62.

363 F68, S. 90 (Herv. i.O.).

364 Vgl. z.B. F20, S. 88f.; F40, S. 88f.

365 Bericht des Schulrates Kickler an den Minister der Kirchen und Schulen in Oldenburg v. 3. Februar 1938, NLA OL Best. 134 Nr. 1224, Bl. 54. Vgl. Gutachten zum Erlass des Reichs-

Westermann-Fibeln Zimmermann in Form einer väterlichen Unterweisung praktiziert, die in der Geschichte der Pädagogik eine lange Tradition hat und im biblischen Sinn eine verpflichtende Geltung beansprucht. Folgender Auszug aus dem Text »Du bist ein deutsches Kind« verdeutlicht den kritisierten Versuch einer Pädagogisierung der Volksgemeinschaftsideologie und das Bemühen, durch das Stilmittel der Wiederholung den demagogischen Sprachstil Hitlers möglichst »kindgemäß« einzufangen:

»Der Vater spricht: *Ihr seid deutsche Kinder*. Warum heißt ihr so? – Lene meint: Weil wir in Deutschland geboren sind. – Das allein tut es nicht! sagt der Vater. – *Ist Deutschland überall?* fragt Heini. – Da spricht der Vater: Deutschland ist überall, wo rechte deutsche Menschen beisammen sind. Wo die gute Mutter oder die Großmutter dem Kinde alte deutsche Märchen erzählt; wo ihr Kinder eure lieben Lieder singt; wo euch eure kleinen lustigen Reime und Rätsel erfreuen, die schon vor tausend Jahren deutsche Kinder erfreuten, überall da ist Deutschland, und wäre es auch noch so ferne von hier. Aber auch wo deutsche Knaben und Mädchen ihren Eltern gehorchen und in der Schule ihre Pflicht tun, da ist Deutschland. Wo Hitlerjugend spielt und singt und sich tüchtig macht, und wo braune Mädchen in der Liebe zum Führer ihre Hände regen und dem Volke helfen, da ist Deutschland. Wo deutsche Soldaten exerzieren, und wo wir Braunhemden marschieren und unsere Lieder ertönen, da ist Deutschland. Wo in Werkstätten und Fabriken fleißige Hände treue deutsche Arbeit tun, da ist Deutschland. Wo gute Herzen opfern für unsere Armen, daß sie nicht hungern und frieren, da ist Deutschland. Und wo nur zwei Deutsche sich begegnen und die Hände heben zum Hitlergruß, auch da ist Deutschland. *Denn über allem ist Adolf Hitler, unser Führer. In ihm ist Deutschland heute und morgen und für alle Zeit ...*«.³⁶⁶

Die Analyse der Makrostruktur lässt sodann Rückschlüsse darauf zu, wie Zimmermann die Elementarisierung des Führer-Gefolgschaftsprinzips in seiner ganzen Breite didaktisch umzusetzen suchte. Vom Tod der Großmutter ausgehend, die ihrem Enkel und ihrer Enkelin immer »alte deutsche Märchen« erzählt hat, wird unter Ausnutzung der emotionalen Bindung der Kinder an die für sie wichtige Bezugsperson der narrative Bogen bis hin zu ihrem Treueeid gegenüber Deutschland und Hitler gespannt.³⁶⁷

- Trauer um den Tod der Großmutter und Besuch ihres Grabes (»Die Großmutter ist gestorben«),

Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 3329 v. 4. Dezember 1937, ebd., Bl. 35, 60.

366 F20, S. 88 (Herv. i.O.).

367 Vgl. z.B. F20, S. 86–89; F40, S. 86–89.

- Ehrung der Gefallenen aus dem Ersten Weltkrieg mit Verweis auf das den Kindern aus der Schule bekannte Lied »Der gute Kamerad«/»Ich hatt' einen Kameraden«³⁶⁸ (»Am Ehrenmal«),
- ideologische Unterweisung der Kinder durch den SA-Uniform tragenden Vater unter Bezugnahme auf ›deutsche‹ Märchen, Lieder, Reime und Rätsel zur Untermauerung der rassenideologischen Zugehörigkeitsordnung; Schwur des Sohnes, ein »Braunhemd haben« zu wollen und für Hitler zu »kämpfen«, sowie Schwur der Tochter, »ein deutsches Mädchen sein« und für Deutschland »beten« und »arbeiten« zu wollen; »Segen« des Vaters, der seinen Kindern »still die Hand aufs Haupt« legt und das Ritual mit den Formeln »Heil Hitler!« sowie »Siegheil Deutschland, unser Vaterland« beschließt (»Du bist ein deutsches Kind«),³⁶⁹
- Rollenübernahme durch die Kinder und damit verbundene Überschreitung der Moratoriumsgrenzen: das Mädchen liest nun anstelle der Großmutter ihrem Bruder Märchen vor, der Junge freut sich auf den baldigen Schulanfang zu Ostern,³⁷⁰ beide werden in diesem Zusammenhang mit den Worten des Reichsjugendführers Baldur von Schirachs auf die Zukunft Deutschlands verpflichtet: »Wir marschieren mit Hitler durch Nacht und durch Not« (»Abschied«).³⁷¹

Die Verfasser der Fibel »Gute Kameraden« (*Crüwell*) verorten die Rassenideologie ebenfalls in der Familie. Während das kleinere Geschwisterkind nach der Gute-Nacht-Geschichte »Dornröschen« ins Bett geht, dürfen die Größeren noch den Erzählungen der Eltern »von früher« lauschen. Sie erfahren, dass Deutschland »schön«, »groß und reich, mächtig und stark« ist und »das Land der deutschen Mädels und Jungen, das Land der deutschen Menschen«, die alle »deutsches Blut in den Adern [haben], und [...] sprechen wie wir, wie Vater und Mutter«. Anschließend legen sie den Schwur ab, »deutsch leben und deutsch sterben« zu wollen.³⁷²

(5) Die Einübung des Führer-Gefolgschaftsverhältnisses in der Familie wird nicht zuletzt über die Vorbildrolle des in der SA organisierten Vaters angestrebt. Gerade in Fibeln, die kompositorisch die Interaktionen der Familie als soziale Gruppe in den Mittelpunkt stellen und die einzelnen Episoden miteinander verzahnen, erhalten auch jene Lesetexte, die nicht mit ›nationalpolitischen Stoffen‹ durchzogen sind, einen entsprechenden Rahmen. Selbst wenn der Vater also nicht

368 Text: Ludwig Uhland, Weise: Friedrich Silcher.

369 F20, S. 88f. (Herv. i.O.).

370 Der Schulanfang wurde erst 1941/42 auf den September verlegt.

371 F20, S. 89 (Herv. i.O.). Zitat aus: »Vorwärts! Vorwärts!«/»Unsre Fahne flattert uns voran« (Text: Baldur von Schirach, Weise: Hans-Otto Borgmann), vgl. Reichsjugendführung, Liederbuch 1939, S. 21f. sowie Obergebiet West der Hitler-Jugend, Sonne 1935, S. 7.

372 F94, S. 48.

ständig in SA-Uniform in Erscheinung tritt und insofern die tatsächliche Lebenspraxis die pädagogisch-didaktische Grundlage bildet, ist er den lesen lernenden Kindern als SA-Mitglied präsent. Die in verschiedenen Situationen thematisierte SA-Mitgliedschaft des Vaters dokumentiert sich in der Fibel »Deutsche Kinderwelt« (*Westermann*) etwa in den Aussagen, dass der »Vater im Braunhemd [...] pitschepatschenaß« heimkomme,³⁷³ er ein »tüchtiger SA-Mann« sei, der »auch schon das SA.-Sportabzeichen« besitze, und er »nach der Heimkehr vom Ehrenmal [...] sein Braunhemd« anbehalte.³⁷⁴ Eher selten werden die Nachbarn oder der Onkel der Kinder als SA-Mitglieder beschrieben.³⁷⁵ Im Vergleich zur Positionierung des Vaters in der SA bildet die Veranschaulichung der in den Gliederungen der NSDAP engagierten Mutter im Untersuchungskorpus die Ausnahme. Ihre Vorbildfunktion fußt vielmehr auf den durch die Mutterrolle vorgegebenen Leistungen für die »Volksgemeinschaft«.³⁷⁶

In einigen Fibeln bekleiden die Väter zudem leitende Funktionen. So ist dieser in den Fibeln des NSLB, Gau Hamburg (*Boysen, Hartung*) Truppenführer,³⁷⁷ während in der »Pommernfibel« (*Hirt*) die Rolle des Vaters als »Amtswalter« konzeptualisiert³⁷⁸ und für die »Bildbetrachtung« in der dazugehörigen Begleitschrift ausgeführt wird:

»Vater ist Amtswalter und muß zum Dienst. Dazu benutzt er sein Motorrad. Der Monteur aus der Reparaturwerkstatt hat ihn noch mit Benzin versorgt. Schon rattert es: rrrr. Robert, sein Sohn, der bei der Hitlerjugend ist, hat die Scheibe der Lampe noch einmal nachgesehen und abgewischt: ei so rein.«³⁷⁹

Ein beliebtes und je nach Alter der dargestellten Kinder differenziert eingesetztes Sujet sind die Rohrstiefel des Vaters. Beispielsweise bringen die Kinder die SA-Stiefel zum Schuster, putzen diese vor dem Ausmarsch oder helfen dem Vater beim Ausziehen der Stiefel. Zugleich wird in einigen Fibeln die Mitgliedschaft des Sohnes im »Deutschen Jungvolk« oder sein baldiger »Dienst« in der Jugendorganisation aufgegriffen und den lesen lernenden Kindern auf diese Weise die Struktur des nationalsozialistischen Lebenslaufregimes nahegebracht (vgl. Abb. 21, 22).³⁸⁰ Die Kinder sind auf den Vater stolz und verleihen ihrer Freude u. a. wie folgt Ausdruck: »Wir

373 F11, S. 73 (Albert Pfaffenberg: »Wenn der Vater heimkommt«).

374 F11, S. 61, 106.

375 Vgl. F33, S. 50.

376 Vgl. z. B. F87, S. 21.

377 Vgl. z. B. F23, S. 61 (Walter Schultze: »Der Ausmarsch«).

378 Vgl. z. B. F28, S. 12.

379 O.A., Pommernfibel 1935, S. 63f. Vgl. z. B. F28, S. 12.

380 Vgl. z. B. F23, S. 60f.; F38, S. 18, 21; F50, S. 2, 56f.; F85, S. 89.

Hitler durch Nacht und durch Not, mit der Fahne der Jugend für Freiheit und Brot.«³⁸⁴ In anderen Fibeln singt die SA das »Argonnerwaldlied« in Adaptionen wie: »Durchs Nassauer Land marschieren wir, für Adolf Hitler sterben wir«³⁸⁵ oder Kampflieder wie »Wir sind des Hitlers braune Sturmkolonnen«³⁸⁶ und »Wir ziehen über die Straßen«.³⁸⁷ Auch in diesem Bezugsrahmen kommt das Moratoriumskonzept zum Tragen, das z.B. wie folgt ausgestaltet wird: Noch während die Kinder abends im Bett an den bevorstehenden Ausmarsch des Vaters denken, an dem sie mitmarschieren dürfen, »wurden sie müde, der Sandmann war da«.³⁸⁸

2.3.3 Die Familie im Kontext von Krieg und Heldenverehrung

(1) Die zur Verklärung von Entbehrung und Opfertod entworfenen Kriegs- und Heldenerzählungen werden kompositorisch vielfach nicht in einen übergeordneten Handlungsverlauf der Fibel eingebunden.³⁸⁹ Mehrheitlich kommt dem Vater aber eine tragende Rolle für die Identifikation der Kinder mit dem Krieg zu, indem er als Erzähler der Geschichten fungiert. So heißt es etwa unter der Rubrik: »was kinder gerne mögen« in verschiedenen *Westermann*-Fibeln: »sie lernen vom vater viel schönes vom deutschen volk und vaterland, von herbert norkus und horst wessel, die für adolf hitler fielen. sie sind eure vorbilder, kein kind darf sie vergessen!«³⁹⁰ Zumeist werden die recht komplexen Texte, die regelmäßig den Ersten Weltkrieg, den Aufstieg Hitlers zum Reichskanzler und die »Helden der Bewegung« oder im Einzelfall auch die Bombardierung Rostocks im Zweiten Weltkrieg³⁹¹ zum Thema haben, im hinteren Teil des Leselehrgangs platziert. Die nicht selten als sonntägliches Ritual im Bett der Eltern inszenierten oder zur »Dämmerstunde« erzählten Geschichten³⁹² tragen Überschriften wie: »Vater erzählt vom Kriege«³⁹³ (vgl. Abb. 23) oder »Der Vater erzählt vom großen Krieg und vom Führer«³⁹⁴ und

384 F24, S. 57.

385 Vgl. z.B. F26, S. 78. »Im deutschen Land marschieren wir« (Text: Herbert Hammer, Weise: »Argonnerwald«), vgl. Reichsjugendführung, Liederbuch 1939, S. 11f.

386 Vgl. z.B. F20, S. 83. In den »Liedern der Hitler-Jugend« (Obergebiet West der Hitler-Jugend, Sonne 1935, S. 41) ist das Stück u.d.T. »Wir sind die Sturmkolonnen« verzeichnet (»Volkswiese«).

387 Vgl. z.B. F55, S. 84. »Wir ziehen über die Straßen« (Text und Weise: Robert Götz), vgl. Reichsjugendführung, Liederbuch 1939, S. 216f. und Obergebiet West der Hitler-Jugend, Sonne 1935, S. 128.

388 F38, S. 22.

389 Vgl. Kap. 2.6.

390 F11, S. 37 (Kleinschreibung i.O.); vgl. z.B. F65, S. 30.

391 Vgl. F96, S. 76.

392 Vgl. z.B. F45, S. 81f.; F55, S. 79; F60, S. 72; F62, S. 72; F91, S. 85.

393 F13, S. 83; vgl. z.B. F28, S. 83.

394 F11, S. 100; vgl. z.B. F40, S. 82.

transportieren Narrative der Kriegspropaganda wie: »Unser Heimatland raubten die Polen«,³⁹⁵ oder reproduzieren das ideologische Konstrukt der ›Kriegsschuldfrage‹, dass der Erste Weltkrieg aus dem »Neid« anderer Nationen auf das »glückliche« und »reiche« Deutschland resultiere:

»Aber dann kam der große Krieg. Denn unser deutsches Volk war glücklich und reich, und seine Feinde wollten es nicht leiden, daß Deutschland froh und mächtig sei; sie neideten ihm sein Glück. Da zogen die deutschen Männer den feldgrauen Rock an und bekamen Gewehre und marschierten gegen die Feinde, der reiche Kaufmann neben dem armen Arbeiter, der Bauer neben dem Lehrer und dem Handwerksmann, und unsere Kanonen zogen mit ihnen hinaus und schossen auf die Feinde.«³⁹⁶

(2) Von den Kriegs- und Heldenerzählungen ausgehend rückt häufig das ›Ehrenmal‹ in den Fokus, das der Vater oder beide Elternteile gemeinsam mit den Kindern besuchen. In einer der ›Ostmark-Fibeln‹ sind Mutter und Tochter auf dem Dornbacher Friedhof in Wien abgebildet, wo das Mädchen eine rote Rose auf das Grab von Otto Planetta legt, der 1934 einen der tödlichen Schüsse auf den österreichischen Bundeskanzler Engelbert Dollfuß abgab und dann zum Tode verurteilt wurde.³⁹⁷

Die Texte und/oder Bilder zielen wie das folgende Beispiel aus der ›Lustigen Rheinfibeln‹ (*DuMont-Schauberg*) auf das Hervorrufen intensiver Gefühle bei den Kindern, indem die Erlebnisse durch das Veranschaulichen einer feierlichen, erhabenen Stimmung emotionalisiert werden:

»Am Ehrenmal. [...] Der Vater aber spricht leise: ›Junge Soldaten zogen mit Gesang und Musik hinaus, das Vaterland zu schützen. In Feindesland kämpften sie tapfer. Viele kamen nicht wieder. Sie fanden in den Schlachten des großen Krieges den Tod. Nun ruhen sie fern der Heimat. Sie ließen das Leben für uns, und nie vergessen wir sie.‹ Da fällt das Licht der Sonne auf das Denkmal, und die goldenen Buchstaben seiner Inschrift leuchten. Sie lautet: ›Wir starben für euch. Bleibt einig und stark!‹«³⁹⁸

Eine suggestive Wirkung versprachen sich die Autorinnen und Autoren auch von dem oftmals im Kontext des ›Ehrenmals‹ vermittelten und von den Wehrmachtsoldaten gesungenen Lied »Der gute Kamerad«, das ideologisch besetzte Norm- und Wertvorstellungen wie Ehre und Pflicht, Treue, Mut und Tapferkeit, Kameradschaft, Gehorsam und Opferbereitschaft befördern sollte und zum Liederkanon der

395 Vgl. z.B. F90, S. 85.

396 F20, S. 82 (teilweise nach »Hilf mit«: »Der Vater erzählt vom großen Krieg und vom Führer«).

397 Vgl. F87, S. 7.

398 F111, S. 56 (Herv. i.O.); vgl. z.B. F11, S. 105; F19, S. 91; F28, S. 83.

›Hitlerjugend‹ gehörte.³⁹⁹ In einigen Fibeln wird das ›Ehrenmal‹ mit dem Gedenken an Familienangehörige, z. B. dem im Ersten Weltkrieg in Frankreich oder Russland gefallenen Onkel, verbunden.⁴⁰⁰ Bezüge zu den deutschen Kriegsoffizieren ergeben sich ferner bei der Trauer an Allerheiligen und Allerseelen bzw. am Totensonntag.⁴⁰¹

Abbildungen 23 + 24: »Vater erzählt vom Kriege«, Ill.: Georg Stapel, in: F101, S. 86 (links); »Der gute Kamerad«, Ill.: Else Wenz-Viëtor, in: F25, S. 35 (rechts)⁴⁰²



399 Vgl. z. B. F69, S. 92. »Der gute Kamerad« (Text: Ludwig Uhland, Weise: Friedrich Silcher); vgl. Obergebiet West der Hitler-Jugend, Sonne 1935, S. 8. Vgl. z. B. Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 19; o.A., Pommernfibel 1935, S. 29; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 22.

400 Vgl. z. B. F43, S. 104; F56, S. 44; F74, S. 50.

401 Vgl. z. B. F9, S. 30f.; F34, S. 24; F38, S. 38f. Vgl. dazu Kap. 2.5.2.

402 »Der gute Kamerad. Ich hatt einen Kameraden, / einen bessern findst du nit. / Die Trommel schlug zum Streite, / er ging an meiner Seite / im gleichen Schritt und Tritt.«

In äußerst perfider Weise werden affektive Wahrnehmungsmuster bedient, wenn umstandslos vom Tod der Mutter zum ›nationalpolitischen Stoff‹: »heldischer Gedanke« übergegangen wird.⁴⁰³ So folgt z.B. in den frühen Ausgaben des Fibelwerkes »Das Leserlein« (*Korn, Lion, Oldenbourg*) auf eine Text-Bild-Einheit mit einem Mädchen, das am Grab seiner Mutter »betet und weint«, eine Seite mit der Illustration zweier kleiner Kinder vor dem Grab der »Gefallenen des Weltkrieges« samt dem Abdruck der ersten Strophe aus: »Der gute Kamerad« (vgl. Abb. 24).⁴⁰⁴ In der Ausgabe von ca. 1940 reiht sich an die Darstellung der um ihre Mutter trauernden Tochter eine Abbildung eines Gefallenendenkmals, an dem vier Kinder mit ihrer Großmutter – der Junge in der ›Dienstkleidung‹ des ›Deutschen Jungvolks‹ – und zwei erwachsene Personen in Zivil versammelt sind sowie vier Angehörige der Schutzstaffel (SS), von denen einer einen Ehrenkranz ablegt.⁴⁰⁵ Auch in der Fibel »Bei uns in Nürnberg« (*Korn*) trauert die Tochter um ihre Mutter, hier gemeinsam mit dem Vater, bevor auf der nächsten Seite des Leselehrgangs auf dem Reichsparteitagsgelände im Beisein Hitlers der gefallenen Soldaten gedacht wird.⁴⁰⁶ In den *Westermann*-Fibeln wird hingegen eine Verbindung hergestellt zwischen dem Besuch des ›Ehrenmals‹ und dem Tod der Großmutter.⁴⁰⁷ Die Pädagogisierung des Todes Familienangehöriger zur Elementarisierung der NS-Ideologie wird hier sprachlich wie folgt strukturiert:

»Großmutter ist gestorben 1. Nicht lange vor Ostern war die Großmutter schlimm krank, und am nächsten Morgen lag sie tot in ihrem Bett. Die gute alte Großmutter! Sie hatte einmal gesagt, sie wünschte sich nichts mehr als einen schönen Tod. Nun war er gekommen ... 2. Am nächsten Tage lag die Großmutter schon im Sarge, und Heini und Lene und Bruno durften sie noch einmal sehen. Da lag sie, ganz wie im Leben, nur der Mund und die freundlichen alten Augen waren geschlossen, und die Hände waren gefaltet und fast ganz weiß geworden. [...]. 3. Drei Tage danach wurde die Großmutter beerdigt [...]. Vom Grabe der Großmutter geht der Vater mit den Kindern zum Denkmal der Gefallenen. Da liegt auf einem steinernen Lager ein Krieger aus Stein wie schlafend, den Stahlhelm auf dem Kopf. Eichenkränze mit Schleifen und Blumen und Rosensträuße schmücken das erste Steinbild. Den Kindern ist ganz feierlich ums Herz, sie nehmen die Mütze in die Hand und schauen stumm auf den toten Helden [...]. Dieser ist nur ein

403 Erlas des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 205, E II a 485 v. 10. April 1937 zur Einführung der Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule, Deutsche Wissenschaft 1937, S. 199–203, hier S. 200.

404 F25, S. 34f.; vgl. F8, S. 34f.

405 Vgl. F77, S. 30f.

406 Vgl. F3, S. 22f.; F35, S. 22f.

407 Vgl. dazu Kap. 2.3.2. Es handelt sich um die Fibeln F11, S. 104f.; F17, S. 86f.; F20, S. 86f.; F22, S. 86f.; F40, S. 86f.; F65, S. 94f.

Denkmal für die vielen tausend Helden, die für das Vaterland starben, sagt der Vater. *Sie starben, damit wir leben* [...].⁴⁰⁸

Die Stoffe zum Totengedenken sollten die Lehrkräfte zum Anlass nehmen, auf dem Friedhof »das Grab eines gefallenen Helden« aufzusuchen und sodann »mit den Kleinen über den Krieg und dessen Opfer zu sprechen«, sodass die Kinder über die Exemplifizierung des »Kriegerdenkmals« »ungezwungen« auf die »Heldenehrung« eingestimmt und ihnen die »heroischen Opfer« der »todesmutigen« Kämpfer »zum Bewußtsein« gebracht werden können.⁴⁰⁹ Folgender Auszug aus der Begleitschrift zur Fibel »Wir Kinder« (*Kellerer*) zeigt exemplarisch auf, wie die Unterrichtseinheit methodisch-didaktisch auszugestalten war:

»Die Kinder erzählen, was sie bereits vom Kriege wissen. Wo der Vater oder Verwandte im Kriege waren, da bringen sie Photographien, Briefe und andere Andenken mit. Wir ergänzen dieses Anschauungsmaterial, indem wir eine Reihe von Kriegsbildern zusammenstellen, die etwa folgende Themen illustrieren: Marschkolonnen (Infanterie, Artillerie, Reiterei u.ä.), Schützengraben, Unterstand, Posten, Maschinengewehr, Sturmangriff, Granattrichter, einschlagende Granaten, Tank, zerschossene Häuser, Gefangene, Lazarett, Kriegergräber. (Die Bilder werden am besten im Lichtbildapparat vorgeführt.)«⁴¹⁰

Den sechs- bis siebenjährigen Kindern die Ursachen des Ersten Weltkrieges zu erklären, wird generell als zu schwierig erachtet. Ebenso wurde mit Blick auf die Beachtung der kindlichen Perspektive davon Abstand genommen, so der Tenor noch 1933, das »Erleben« des Krieges in »Ganztexte« zu gießen, da diese Erfahrung »weder sachlich noch geistig [...] in einem einzelnen Text eingefangen werden könne.«⁴¹¹ Allerdings sollte in einer »kindorientierten« Weise über den Ausgang des Ersten Weltkrieges gesprochen werden, ohne dabei jedoch auf das Narrativ des »verlorenen Krieges« zurückzugreifen. Die »kindgemäße« Argumentationslinie lief darauf hinaus, dass Deutschland den Krieg beenden müssen, weil das Essen für die Soldaten nicht mehr gereicht habe und die deutschen Fabriken nicht mehr genug Granaten etc. hätten herstellen können. Insgesamt sollte die Unterrichtseinheit insbesondere von Erzählungen über Hindenburg als Generalfeldmarschall und Hitler als vorbildlicher tapferer und opferbereiter deutscher Soldat dominiert werden.⁴¹² Andere Autorinnen und Autoren wählten stattdessen etwa den Bernstein, das »deut-

408 F65, S. 94f. (Herv. i.O.).

409 Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 215f. Vgl. F2, F34.

410 Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 215.

411 Ebd., S. 215f.

412 Vgl. ebd., S. 215.

sche Gold«, als Lernimpuls, um das Interesse der Kinder möglichst »frühzeitig« auf das »deutsche Schicksalsland« Ostpreußen zu lenken.⁴¹³

Im Verlauf des Zweiten Weltkrieges änderte sich das pädagogische Moratoriumskonzept insofern, als es vor dem Hintergrund einer »erlebnisorientierten« Wissensvermittlung und der aktuellen Ereignisse nun doch erstrebenswert erschien, anhand von »Einzelschilderungen«, die das Kind begreifen könne, »täglich« über den Krieg zu sprechen, sodass »sich ihnen ein anschauliches Bild des Kämpfens, Siegens und Sterbens des deutschen Helden [rundet]«.⁴¹⁴

»In Wirklichkeit reden wir, solange der Krieg noch dauert, täglich von dem großen Geschehen und suchen an Hand von Zeitungsbildern, Erzählen von Frontberichten, den neuen deutschen Freiheitskampf im Kinde lebendig werden zu lassen. Unsere Urlauber und Verwundeten tun ein übriges hinzu. Die Kriegsgefangenen auf dem Lande sind die lebendigen Zeugen unserer Siege. Aus den verschiedenen Einzelschilderungen – das Ganze vermögen die Kinder dieser Altersstufe noch nicht zu überblicken – rundet sich ihnen ein anschauliches Bild des Kämpfens, Siegens und Sterbens des deutschen Helden. [...] Wir erzählen von dem Blitzkrieg in Polen, von dem Ueberrennen der französischen Festungsgrenze. Dabei lösen wir das Gesamtgeschehen in Einzelhandlungen auf; denn das Kind kann nur aus dem Verhalten des einzelnen Soldaten und Offiziers das Heldentum erkennen. So erzählen wir z.B. von folgenden typischen Taten: Erstürmung eines Waldes in Polen, Eroberung einer Stadt, Vernichtung eines Bunkers, gewaltsamer Flußübergang, Versenkung eines Schiffes, Luftangriff auf London.«⁴¹⁵

(3) Für die ideologische Begründung der Aufrüstung und Militarisierung Deutschlands wurden familiäre Erlebnisse kreiert, in denen die Luftwaffe,⁴¹⁶ die Kriegsmarine⁴¹⁷ oder gelegentlich das Heer, zur Sprache kommen z.B. bei einer militärischen Übung mit einer Flugabwehrkanone (Flak).⁴¹⁸ In einer der Geschichten stellt ein Junge dem Vater, der ihm die deutsche Flotte und speziell den »Panzerkreuzer ›Deutschland‹« zeigt, Fragen wie: »Vater, sind das da oben die Kanonen? – Vater, haben die Franzosen auch so ein mächtiges Schiff?«, die so oder so ähnlich in etlichen Fibeln des Verlages *Hirt* aufgenommen wurden.⁴¹⁹ Die Erlebnisse werden regelmäßig in Verbindung mit Textpassagen aus dem ›Deutschlandlied‹ und dem ›Horst-Wessel-Lied‹ präsentiert, verbunden mit der Aussage, dass die Lieder den

413 O.A., Pommernfibel 1935, S. 90; vgl. z.B. F28, S. 58.

414 Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 316.

415 Ebd.

416 Vgl. z.B. F7, S. 20; F19, S. 101f.; F23, S. 59; F105, S. 62.

417 Vgl. z.B. F13, S. 84; F19, S. 92; F28, S. 84.

418 Vgl. z.B. F111, S. 63.

419 F13, S. 84; vgl. z.B. F28, S. 84; F101, S. 85.

Fibel-Kindern bereits bekannt seien.⁴²⁰ Ebenso dient das Kriegsspielzeug, das die Jungen von den Eltern oder Verwandten zum Geburtstag erhalten, darunter Fußsoldaten, Reiter, Kanonen, ein Stahlhelm, ein Gewehr oder ein Panzerwagen,⁴²¹ einer ›kindgemäßen‹ Wehrerziehung.

Im Unterschied zur ›erlebnisorientierten‹ Pädagogisierung militärischer Vorstellungen und Anforderungen in den Kriegs- und Heldenerzählungen, die Jungen und Mädchen gleichermaßen für den Krieg begeistern sollen, fungieren bei der Thematisierung von Luftwaffe, Kriegsmarine und Heer überwiegend die Jungen als Medium der Kriegspropaganda. Bei den Flugschauen oder am (Volks-)Flugtag (vgl. Abb. 25, 26) äußern sie in der Regel den Wunsch, später selbst »Flieger« oder »Jagdflieger« werden zu wollen.⁴²² In der Fibel »Bei uns in Wien« (*Deutscher Verlag für Jugend und Volk*) erinnert sich die Mutter angesichts eines Geschwaders der Luftwaffe an eine Flugschau auf dem geschichtsträchtigen Flugplatz in Aspern, wo am 12. März 1938, unmittelbar vor dem Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich, Flugzeuge der SS gelandet waren.⁴²³ Die Stoffe zur Luftwaffe folgen meist einem eingängigen Muster: Zunächst werden Informationen über das Können der Flugpiloten vermittelt, etwa die Brillanz des »Geschwaderfluges« aufgezeigt, bevor die Perspektive auf die Zukunft der Jungen als »Flieger« gelenkt und der Gegenstand z. B. wie folgt pädagogisiert wird: »Uwe will bestimmt Flieger werden. Einen Fallschirm macht er sich selbst aus einem großen Stück Seidenpapier. – Lores kleinste Puppe soll damit aus der Schlafstube einen Fallschirmabsprung in den Garten machen«.⁴²⁴

420 Vgl. z. B. F13, S. 84.

421 Vgl. z. B. F4, S. 87; F43, S. 11; F86, S. 52; F102, S. 65.

422 Vgl. z. B. F13, S. 85; F28, S. 86.

423 Vgl. F105, S. 62.

424 F23, S. 59 (Walter Schultze: »Flugtag«); vgl. z. B. auch F111, S. 63.

Abbildung 25: »Flugtag«, Ill.: Walter Schröder
(orig. farbig), in: F75, S. 55⁴²⁵



- 425 »Flugtag Sonntag waren die drei ältesten Kinder mit Vater im Flughafen. Sie möchten gern einmal einen Rundflug über Hamburg machen. Aber Vater meint: ›Für die ganze Familie wird es zu teuer, und dann kann eben keiner fliegen.‹ Eine Menge Flieger sind in der Luft. Immer wieder starten neue. Jetzt fliegen sie wie ein Haken. Alle schräg hintereinander. ›Das ist ein Geschwaderflug!‹ Woher Emil das nur alles weiß? Nun kommt der Kunstflieger. Was der aber auch für Kunststücke macht! Er fliegt mit dem Kopf nach unten; dann schießt er kopfheister; immer tiefer. Lore mag schon gar nicht mehr hinsehen. Aber immer, wenn es am gefährlichsten aussieht, brummt er wieder ab. ›O, warum lassen sie die vielen Luftballons fliegen?‹ Uwe guckt gerade hinter einem schönen grünen Her, – r r r r r kommt da ein Doppeldecker angeflaut, gerade auf den Luftballon los. ›Peng!‹ da ist er geplatzt! Da ist er schon wieder. ›Peng, peng, peng‹ und noch einmal ›peng‹, bis keiner mehr da ist. Wie gewandt der die Kurven fliegt! Das sieht ganz leicht aus. Uwe will bestimmt Flieger werden. Einen Fallschirm macht er sich selbst aus einem großen Stück Seidenpapier. – Lores kleinste Puppe soll damit aus der Schlafstube einen Fallschirmabsprung in den Garten machen. Wenn das nur gut geht!«

Abbildung 26: »Dresden. Flugplatz Dresden-Heller. Rollfeld mit Flugzeugen«, © Deutsche Fotothek, Foto: Walter Hahn



(4) Die Wehrmacht wird überdies ab 1939 im Rahmen von Fronteinsätzen des Vaters und Onkels – seltener des Bruders bzw. auch der Knechte –, die nicht mehr auf dem Bauernhof arbeiten können, aufgegriffen sowie in Beschreibungen des Vaters oder Onkels anlässlich ihres Dienst- bzw. Heimaturlaubs. Mit der Aufnahme dieser Wissenssegmente, die in der Antizipation bevorstehender Ereignisse teilweise schon vor Kriegsbeginn in den Unterricht einfließen und in der nationalsozialistischen Wissensordnung neue Schwerpunkte setzen, reagierten die Autorinnen und Autoren auf den sich künftig verändernden Familienalltag der Kinder. Diese Modifikationen drücken sich u.a. darin aus, dass die Inhalte der Subkategorie ›Kinder helfen im Familienkontext‹ über den gesamten Zeitraum hinweg stetig zunehmen – die Kinder medial also immer stärker zu häuslichen Aufgaben oder Tätigkeiten in der Landwirtschaft herangezogen werden (vgl. Abb. 17). Zudem ist durch die Aufnahme des Kriegsdienstes von Vater oder Onkel ein Anstieg der Kodierungen in der Subkategorie ›Briefe im Familienkontext‹^(B) im Zeitraum von 1939–1944 zu verzeichnen bei einem gleichzeitigen Rückgang der Inhalte in der Subkategorie ›Tod Familienangehöriger‹^{(A), (B)} auf nahezu Null. So wird in den Fibeln von *Westermann* ab 1941/42 nur noch in wesentlich verkürzter Form⁴²⁶ oder gar nicht mehr auf den Tod der Großmutter verwiesen.⁴²⁷ Stattdessen rückt die Ehrung der im Ersten Weltkrieg gefallenen Soldaten, ihr ›Helden-‹ bzw. ›Opfertod‹, in vielen Fibeln vermehrt in den Vordergrund, wobei Bezüge zu dem ›Soldatentod‹ Familienangehöriger eher vermieden werden.⁴²⁸ Einzig in der 1942 erschienenen Fibel »Gute Kameraden« (*Crüwell*) wird das Thema der Vergänglichkeit noch vergleichsweise breit entwickelt:

426 Vgl. z.B. F95, S. 96; F100, S. 96.

427 Vgl. F88.

428 Vgl. Heinze/Straube-Heinze, *Heroism* 2017, S. 126, Abb. 7.

»Es regnet, es regnet, / es regnet seinen Lauf, / und wenn's genug geregnet hat, / dann hört's auch wieder auf. // Es hörte aber nicht wieder auf, / und es goß und goß in Strömen. / Viele Leute wurden krank / und mußten sterben // Die Mutter sieht so traurig aus, / und stille ist's im ganzen Haus. / Der Sessel steht am Fenster leer, / denn Großmütterlein lebt nicht mehr. / Ganz sanft und ruhig schlief es ein, / das liebe, lieb Großmütterlein. // Im November ist Totenfeier. / Dann gehen alle Leute zum Friedhof / und besuchen die Toten. // Die Leute gehen von Grab zu Grab. / Sie tragen Blumen und Kränze. / Sie schmücken die Gräber / und zünden Lämpchen an: / rote, weiße, gelbe, grüne und blaue. // Wir waren auch auf dem Friedhof. / Soll ich mal erzählen?«⁴²⁹

Befinden sich der Vater oder Onkel des Kindes an der Front, wird z. B. geschildert, dass die Familie ein Paket mit Naschereien, Handschuhen, einem Buch, einem Brief, Briefpapier, Toilettenartikeln, persönlichen Notizen und in Anbetracht des bevorstehenden Weihnachtsfestes einem Tannenzweig sowie einer Kerze zusammenstellt (vgl. Abb. 27).⁴³⁰

Abbildung 27: »Frau und Kinder beim Verpacken eines Weihnachtsgeschenks; Feldpost«, Bayerische Staatsbibliothek München/ Bildarchiv, Fotoarchiv Hoffmann, Foto: Heinrich Hoffmann



429 F94, S. 20f.

430 Vgl. F87, S. 22.

Andernorts wird beschrieben, dass Kuchen und viele Karten an die Front geschickt werden.⁴³¹ Umgekehrt erfahren die Kinder aus Feldpostbriefen Näheres zum Kriegsgeschehen.⁴³² Hier wird u. a. auseinandergesetzt, dass der Vater erstmals am Kampf beteiligt war und damit seine »Feuertaufe erhalten« habe:

»Feldpostbriefeines Vaters an seinen Sohn. Mein lieber Junge! Nun habe ich die erste Schlacht in diesem Kriege erlebt. Gestern vertrieben wir den Feind aus einem Dorfe. Dabei habe ich meine »Feuertaufe« erhalten, wie wir Soldaten sagen. Vorher waren wir einige Tage immer marschiert, und endlich kamen wir an den Feind. Heute dürfen wir uns ausruhen. Unsere Panzer und Kradschützen aber jagen den Feind immer weiter und lassen ihn nicht zur Ruhe kommen. Sogar die Feldpost hat uns heute erreicht und mir Eure Briefe gebracht. [...] Heil Hitler! Dein Vater.«⁴³³

Der Fronteinsatz kommt ferner im Rahmen des Geburtstages eines Kindes zur Sprache, das sich über das Geschenk des Onkels freut (einen »schönen Panzerwagen«) und gleichzeitig bedauert, dass dieser aufgrund seines Einsatzes »bei den Panzertruppen [...] keinen Urlaub« erhalten hatte.⁴³⁴ In anderen Fällen werden die Dienst- und Heimaturlaube des Vaters oder Onkels beschrieben, die mit Beschäftigungen wie dem gemeinsamen Angeln verbracht werden (vgl. Abb. 28) und dem Erzählen von Soldaten- und Kriegsgeschichten im Kreise der Familie. In den Text-Bild-Einheiten geht es u. a. um den »strammen Dienst« der Wehrmacht-Rekruten, die Feldküche der Soldaten oder Wehrmarchaufmärsche mit Musik.⁴³⁵ Gelegentlich wird ein Zusammenhang hergestellt zwischen der Fronturlaubthematik und dem Spiel der Kinder – der Junge mit Soldaten, das Mädchen mit der Puppe.⁴³⁶ Die Texte tragen dem Fortgang des Kriegsgeschehens Rechnung, indem hinsichtlich konkreter Aussagen Anpassungen vorgenommen wurden. So ist in der »Schlesierfibel« (*Hirt*) von 1939 noch davon die Rede, dass der Vater am Sonnabend in drei Wochen wieder Urlaub habe, wohingegen der Fibel von 1942 zu entnehmen ist, dass er erst wieder im Juni bei seiner Familie sein könne.⁴³⁷

431 Vgl. F114, S. 55.

432 Vgl. z. B. F105, S. 5.

433 F102, S. 80 (Herv. i.O.).

434 F102, S. 65.

435 F94, S. 70; vgl. F70, S. 54; F103, S. 55.

436 Vgl. F86, S. 60; F111, S. 60.

437 Vgl. F70, S. 54; F103, S. 55.

Abbildung 28: »U – Ü«, Ill.: Doris Lautenschlager
(orig. farbig), in: F86, S. 60



(5) Das Verhalten bei Luftangriffen wird im Kontext der Schule⁴³⁸ oder der Familie verortet. Die Situationen in häuslicher Umgebung antizipieren entweder einen Luftangriff⁴³⁹ oder beinhalten Informationen zu den Luftschutzübungen.⁴⁴⁰ Bereits 1937 wurde im Verlag *Hirt* eine Fibel konzipiert, die die lesen lernenden Kinder auf die erforderlichen Maßnahmen im Falle eines Luftangriffs vorbereiten sollte.⁴⁴¹ Der hier enthaltene Text: »Alarm! Alarm! Flieger kommen! Weg von der Straße! Alle in den Keller!« findet sich auch in den jeweiligen Ausgaben von 1938 und 1941 des Untersuchungskorpus.⁴⁴² Auf der dazugehörigen Illustration mit 9 Bombenflugzeugen und den abgebildeten Bombenabwürfen sind Häuser zu sehen, von denen eines in der nächsten Sekunde getroffen wird, ein anderes Gebäude ist schon eingestürzt

438 Vgl. Kap. 2.4.1.

439 Vgl. z.B. F82, S. 18; F114, S. 15.

440 Vgl. z.B. F72, S. 94f.; F74, S. 88; F87, S. 19.

441 Vgl. *Geschichten 1937*.

442 F56, S. 49.

und brennt.⁴⁴³ Die Texte zum richtigen Verhalten im Falle eines Fliegeralarms geben u.a. einen Überblick über spezifische Sirensignale und thematisieren wie z.B. in der »Fibel Kinderwelt« (NS-Gauverlag Steiermark) das Aufsuchen des Luftschutzraums bei drohender Gefahr:

»Vom Luftschutz. [...] ›Schnell, Kinder, es ist Fliegeralarm, wir müssen in den Keller!‹ – Und schon laufen sie die Stiege hinunter in den Luftschutzraum. Dort sind jetzt alle Menschen, die im Hause wohnen, versammelt. Auch einige fremde Leute sind da; sie sind von der Straße gekommen. Der Luftschutzraum ist hell und freundlich, und alles darin ist nett und sauber. [...] ›Gott sei Dank‹, sagt die Mutter, ›das war heute nur eine Alarmübung; es könnte aber auch einmal Ernst werden, und dann muß alles klappen.«⁴⁴⁴

(6) Die in der Kanonisierung verschiedener Topoi der vormilitärischen Ausbildung und des bedingungslosen Einsatzes für die ›Volksgemeinschaft‹ eingeforderten charakterlichen Merkmale der Willensstärke und Härte korrespondieren mit den Forderungen der elterlichen Gehorsamserziehung. So wurde etwa verlangt, dass die Kinder essen, was auf den Tisch kommt. Das galt für den angehenden »Soldaten«, aber ebenso für die künftige Mutter.⁴⁴⁵ Zum angestrebten Selbstbild der Jungen gehören neben Genügsamkeit desgleichen die Eigenschaften Tapferkeit und Furchtlosigkeit. Ein beliebtes Motiv zur Ausbildung einer geschlechtsspezifischen Identität ist die Schneeballschlacht, wo es angesichts kleiner Missgeschicke heißt: »Macht nichts! [...] nur Mut! Niemand darf zurückbleiben«, und die Mutter ihren Sohn, der einen Schneeball ins Gesicht bekommen hat, ermahnt: »Was, du heulst und willst der Führer [...]«,⁴⁴⁶ »[...] ein General sein?«⁴⁴⁷ An anderer Stelle lautet die Formulierung: »Ein deutscher Bub heult nicht, jeder muß was aushalten.«⁴⁴⁸

Mit der Vorstellung geschlechtsspezifischer Ordnungsmuster von Männlichkeit werden den Jungen zugleich negative Verhaltensmuster präsentiert, die sie aus Achtung vor sich selbst verneinen müssen und mit denen im Gegenzug die Aufforderung zur Selbstführung verbunden ist. Die Ablehnung bestimmter sozial unerwünschter Handlungsweisen zeigt sich etwa in dem Gedicht »Aber Hans« von Cäsar Flaischlen, das wie das Soldatenspiel und andere »Tätigkeiten und Beschäftigungen« im ›Gesamtunterricht‹ den »Schritt vom Soldaten zum Kämpfer, zur Kameradschaft und Wehrbereitschaft« vorbereiten sollte⁴⁴⁹ und mit den Zeilen

443 Vgl. ebd.; F82, S. 18.

444 F72, S. 94f. (Herv. i.O.; Franz Brauner: »Vom Luftschutz«)

445 F4, S. 77 (Hugo Salus: »Lied der Mutter«). Vgl. z.B. F43, S. 83; F55, S. 70.

446 F7, S. 45; vgl. z.B. F56, S. 75.

447 F6, S. 57; vgl. z.B. F55, S. 65.

448 F85, S. 30.

449 Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 3, 81f.; vgl. dazu Kap. 4.2.

beginnt: »Aber Hans, wer wird denn weinen? / Pfui, welch häßliches Gesicht! / Merk dir, kleine Mädchen weinen; / Jungen, Hänschen, tun das nicht!«⁴⁵⁰ In den Versen wird dargelegt, dass Jungen mit dem Vergießen von Tränen als Ausdruck von Schmerz gegen soziale Konventionen verstießen, wogegen Mädchen ein solches Verhalten in Abhängigkeit von ihrem Alter noch zugestanden wird. Obendrein werden die Jungen vor dem Hintergrund konventioneller Männlichkeitsideale, nationalsozialistischer Leistungsorientierung und nicht zuletzt der Erziehung zur Wehrbereitschaft damit konfrontiert, an ihrem Unglück selbst die Schuld zu tragen: »Hast du dich denn nicht gewehrt? / Hast ja Flinte, Helm und Säbel! [...] Schäm dich, ein so großer Junge / und ein so verweint Gesicht! [...]«⁴⁵¹

2.4 Kindheit in schulischen und außerschulischen Erziehungsinstitutionen

2.4.1 NS-Propaganda und ›Führerprinzip‹

(1) Die Schule als Lernort wird mit einer Vielzahl nationalsozialistischer Ideologeme verknüpft, die durch eine prominente Platzierung auf den Covern, den ersten Seiten oder am Schluss der Fibel eine besondere Gewichtung erhalten. Auf den Covern sind Schulanfängerinnen/Schulanfänger mit den Symbolen des politischen Systems oder beim Vollziehen des ›Hitlergrußes‹ sowie ältere Kinder in der Kleidung der nationalsozialistischen Jugendorganisationen abgebildet, während am Beginn oder Ende des Leselehrgangs regelmäßig die am ersten und letzten Schultag stattfindenden Fahnenappelle stehen. Die als Erlebnis inszenierten Darstellungen zeigen mehrheitlich einen Lehrer sowie die z.T. nach Geschlecht aufgeteilten und in der Kleidung der NS-Jugendorganisationen visualisierten Kinder mit erhobenem rechtem Arm, während ein oder zwei Schüler die Hakenkreuzfahne – in den bis 1935/1936 erschienenen Fibeln auch die ›Nationalflagge‹ in den Farben Schwarz-Weiß-Rot – hissen bzw. am Schuljahresende einholen. Begleitet wird die Zeremonie von einem nicht selten dreifach auszubringenden ›Sieg-Heil‹, dem propagierten Gesang des ›Deutschland-‹ und ›Horst-Wessel-Liedes‹ oder einem Fahnenruß, der wie folgt gestaltet sein kann: »Grüßet die Fahnen, grüßet die Zeichen, / grüßet den Führer, der sie schuf; / grüßet alle, die für sie starben, / folget getreulich ihrem Ruf!«⁴⁵²

Zusammengefasst handelt es sich bei den im Kontext der Schule stehenden ›nationalpolitischen Stoffen‹ (Subkategorie ›Schule‹^(B)) um folgende:

450 Ebd. Vgl. z.B. F20, S. 66.

451 F20, S. 66 (Herv. i.O.); vgl. z.B. F33, S. 50; F27, S. 66.

452 F94, S. 94 (Adolf Seifert: »Grüßet die Fahnen«); vgl. z.B. F16, Titelei; F18, S. 88f.; F24, S. 36; F26, S. 79; F31, S. 56; F38, S. 91; F54, S. 64; F74, S. 92; F82, S. 104f.; F83, S. 4; F115, S. 61.

- Zeigen des ›Hitlergrußes‹ in der Schule/auf dem Schulweg oder bei der Vorstellung der Protagonistinnen und Protagonisten der Fibel,⁴⁵³
- Präsentation nationalsozialistischer Symbole auf dem Schulgelände/in der Schule/auf dem Schulweg einschließlich der Darstellung älterer Kinder in Dienstuniform,⁴⁵⁴
- Fahnenapelle und Fahnen Schwüre zu besonderen Anlässen wie Schuljahresbeginn oder -abschluss, oft zusammen mit dem Abdruck von Textauszügen aus dem ›Deutschlandlied‹ und dem ›Horst-Wessel-Lied‹,⁴⁵⁵
- Thematisierung des ›Heldengedenkens‹ oder der ›Helden der Bewegung‹ wie Horst Wessel und Albert Leo Schlageter,⁴⁵⁶
- Thematisierung Hitlers und/oder Hindenburgs,⁴⁵⁷
- Einüben militarisierter Spiele und soldatischer Einstellungen,⁴⁵⁸
- ›Winterhilfe‹, Aufforderung zur ›Erntehilfe‹ und zu Altmaterialsammlungen,⁴⁵⁹
- ›Fest der deutschen Schule‹ und ›Volksbund für das Volkstum im Ausland‹ (VDA),⁴⁶⁰
- Thematisierung der Wehrmacht,⁴⁶¹
- Luftschutzübungen,⁴⁶²
- ›Flugmodellbau‹ und ›Tempelhofer Feld‹ als Ort von Flugschauen und zugleich geschichtsträchtiges Symbol der Massenkundgebung am ›Tag der nationalen Arbeit‹ 1933.⁴⁶³

Die Unterrichtsgegenstände Luftschutz, Flugmodellbau, Wehrmacht und Flugschauen wurden in den Fibern vergleichsweise selten im Kontext Schule aufgegriffen und eher in einen familialen Rahmen gestellt. Im Unterricht selbst spielten die Inhalte gleichwohl eine Rolle. So wurden u. a. die »Anlage eines Luftschutzkellers«, »Luftschutzräume im Ort« sowie der »Schutz vor Gasvergiftung« thematisiert und unter dem Stichwort »Leibeserziehung« Luftschutzübungen wie z. B. das

453 Vgl. z. B. F1, Cover; F3, S. 3; F4, S. 4; F6, Cover; F8, S. 60; F21, Cover; F55, Cover; F56, S. 6; F74, S. 73.

454 Vgl. z. B. F12, S. 127; F13, Cover, S. 18; F14, Titelei; F17, Cover; F24, Cover; F38, Cover, S. [3]; F55, S. 8; F87, S. 3.

455 Vgl. z. B. F16, Titelei; F24, S. 36; F26, S. 79; F38, S. 91; F41, S. 88f.; F54, S. 64; F56, S. 121f.; F83, S. 4, 117; F94, S. 94; F115, S. 61.

456 Vgl. z. B. F29, S. 53; F37, S. 51; F77, S. 55; F83, S. 100; F105, S. 41f.

457 Vgl. z. B. F8, S. 60; F34, S. 67; F37, S. 71; F54, S. 66; F74, S. 94; F77, S. 55; F82, S. 3; F103, S. 74; F105, S. 41.

458 Vgl. z. B. F23, S. 90; F24, S. 38; F60, S. 54; F62, S. 54; F71, S. 52; F93, S. 34.

459 Vgl. z. B. F12, S. 107; F25, S. 58; F37, S. 61f., 70, 72; F43, S. 99; F45, S. 76; F70, S. 84f.; F77, S. 51; F87, S. 40; F102, S. 37; F105, S. 77f.

460 Vgl. z. B. F18, S. 88; F30, S. 81f.; F37, S. 24; F42, S. 66.

461 Vgl. z. B. F21, S. 27; F47, S. 82.

462 Vgl. F43, S. 102; F62, S. 75; F91, S. 86.

463 Vgl. z. B. F11, S. 92; F43, S. 103.

»Durchschreiten eines vergasteten Raumes« durchgeführt.⁴⁶⁴ Auch der später der ›Volksdeutschen Mittelstelle‹ unterstellte ›Volksbund für das Deutschtum im Ausland‹ (VDA) findet nur in wenigen frühen Fibeln Eingang, zumeist im Rahmen des ›Festes der deutschen Schule‹. In der Fibel »Das goldene Schiff« (*Kamp*) ist diesbezüglich zu lesen, dass die Schüler anlässlich dieser Feier zur Festwiese marschieren; dazu wird eine Abbildung präsentiert mit Kindern, die Hakenkreuzfahnen, die ›Nationalflagge‹ sowie eine Fahne mit dem Schriftzug VDA in den Händen halten.⁴⁶⁵ In anderen Fibeln werden die Kinder aufgefordert, für ›Volksdeutsche‹ zu spenden. Sprachlich wurden die Appelle beispielsweise wie folgt umgesetzt: »Der Lehrer hat erzählt, wie viele Deutsche in anderen Ländern wohnen, die gerne Deutsche bleiben möchten. Wir müssen ihnen helfen, daß sie ihre Kinder dort in deutsche Schulen schicken können. Sie sollen merken, daß wir ihre deutschen Brüder und Schwestern sind!«⁴⁶⁶ Wie in diesem Lesetext soll ebenso in dem folgenden aus der Fibel »Kinder! Wer liest mit?« (*Kamp*) das ›volksgemeinschaftliche‹ Zusammengehörigkeitsgefühl geweckt werden:

»Wir alle wohnen im schönen deutschen Vaterland; wir sind Deutsche. Der Führer sorgt für uns. So geht es uns gut, und wir sind lustig und froh. Aber weit fort, in andern [sic] Ländern, z. B. in Ungarn, in Rumänien, in Amerika wohnen auch Deutsche. Das sind unsere Brüder und Schwestern im Ausland. Sie kämpfen und arbeiten in der weiten Welt für das deutsche Vaterland. Es geht ihnen aber nicht so gut, wie uns. Darum wollen wir ihnen helfen. Darum opfern wir immer wieder ein Geldstück für den VDA.«⁴⁶⁷

(2) Die in außerschulischen Erziehungsinstitutionen vermittelte NS-Propaganda umfasst insbesondere die von Hitler noch vor der Ausbildung der geistigen Fähigkeiten geforderte ›Ertüchtigung‹ des Körpers, die inhaltlich anhand der NS-Jugendorganisationen, des ›Festes der Jugend‹ und der ab 1934 gleichgeschalteten ›Deutschen Turnerschaft‹ exemplifiziert wurde.⁴⁶⁸ Die ›Deutsche Turnerschaft‹ wird als Sujet der Wehrerziehung und des Führer-Gefolgschaftsverhältnisses im Wesentlichen in den *Westermann*-Fibeln ausgearbeitet.⁴⁶⁹ Dem Protagonisten Heini wird hier der Wunsch in den Mund gelegt, einen älteren Jungen, der bereits im Turnverein ist, begleiten zu dürfen. Weiter heißt es: »Ja, die Mutter erlaubte es gern. Heini soll ja später auch ein Turner werden. Sein Vater ist auch Turner gewesen,

464 Sprenger, Bildungsplan 1939, S. 18.

465 Vgl. F37, S. 24.

466 F18, S. 88.

467 F42, S. 66.

468 Vgl. dazu Kap. 2.5.2.

469 Vgl. z. B. F11, S. 61f.; F18, S. 43f.; F43, S. 58; F66, S. 55f.

und davon ist er so stark und ein tüchtiger SA.-Mann geworden.«⁴⁷⁰ In anderen Ausgaben wird der Text modifiziert und der Vater ist »ein tüchtiger Soldat« geworden.⁴⁷¹ Zu Beginn des Unterrichts treten die Kinder an, üben Kommandos wie: »Achtung! Stillgestanden! Rechts um! Richtung!« und singen die Soldatenlieder: »Ich hab' mich ergeben mit Herz und Hand, dir Land voll Lieb' und Leben, mein deutsches Vaterland!«⁴⁷² oder »Nach Ostland woll'n wir reiten«.⁴⁷³

Den Anspruch einer ›totalen Erziehung‹ verfolgt des Weiteren die in einigen Fibeln aufgenommene und ebenfalls unter den außerschulischen Erziehungsinstitutionen subsumierte ›Deutsche Kinderschar‹, die die Eingliederung der Kinder in die NS-Jugendorganisationen vorbereiten sollte und von der NS-Frauenschaft geleitet wurde. In den Gruppen lernten die sechs- bis zehnjährigen Kinder nach dem Unterricht verschiedene Denk- und Handlungsmuster des ›Führerprinzips‹ kennen, das in Soldatenspielen, nationalistischen Parolen und Liedern, Erzählungen und Fotos sowie anhand der für die Erstlesebücher charakteristischen Figur Hitler als »Kinderfreund« konkretisiert wird (vgl. Abb. 29).⁴⁷⁴ Darüber hinaus werden unter der Subkategorie ›Institutionalisierte (Freizeit-)Angebote‹^(B) die von der ›Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt‹ organisierten Ferienreisen der Kinder (›Kinderlandverschickung‹) sowie die in Zusammenarbeit mit der ›Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt‹ und den Schulen ab September 1940 ins Leben gerufene ›Erweiterte Kinderlandverschickung‹ erfasst (KLV). Der Fokus der Autorinnen und Autoren lag hierbei auf folgenden Aspekten: die Erholung der Kinder dank der ›Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt‹ (vgl. Abb. 30),⁴⁷⁵ die Vorstellung der Kriegsmarine während des Aufenthalts im »Kinderheim«,⁴⁷⁶ die ›Erntehilfe‹ der Stadtkinder, die z.B. nach Schlesien, ins Weserbergland oder an die Nordsee fahren, um hier den Bauern bei der Arbeit zu helfen,⁴⁷⁷ und die Beschreibung der »Pflegeeltern«, bei denen sich die Kinder »bald wie daheim« fühlen würden.⁴⁷⁸

470 F17, S. 43.

471 F66, S. 55.

472 Vgl. ebd. »Ich hab' mich ergeben« (Text: Hans Ferdinand Maßmann, Weise: August Daniel von Binzer).

473 Vgl. z.B. F84, S. 56. »Nach Ostland woll'n wir reiten« (Text und Weise: Jan Frans Willems), vgl. Obergebiet West der Hitler-Jugend, Sonne 1935, S. 132f. und Reichsjugendführung, Liederbuch 1939, S. 207.

474 Vgl. z.B. F36, S. 39; F60, S. 73f.; F62, S. 73f.; F82, S. 62f.; F91, S. 62. Vgl. Kap. 2.1. und Kap. 3.

475 Vgl. z.B. F25, S. 78; F35, S. 81f.

476 Vgl. z.B. F74, S. 87.

477 Vgl. z.B. F20, S. 51; F88, S. 87; F92, S. 95; F109, S. 85.

478 F114, S. 85.

Abbildungen 29 + 30: »In der Kinderschar«, Ill.: Georg Stapel, in: F91, S. 62 (links); »Aufs Land«, Ill.: Margret Wolfinger, in: F35, S. 81 (rechts)⁴⁷⁹



2.4.2 Kindheit im Spiegel der NS-Jugendorganisationen

(1) Der Wissenserwerb zu den NS-Jugendorganisationen konzentriert sich überwiegend auf die Thematisierung des ›Deutschen Jungvolks‹. Eine große Anzahl der Kodierungen entfällt auf die an die Jungen ergehende Aufforderung, sich der NS-Jugendorganisation anzuschließen, wohingegen die Mädchen nur ausnahmsweise den Wunsch äußern, dem ›Jungmädchelbund‹ anzugehören.⁴⁸⁰ Die Einführung der Erstklässlerinnen und Erstklässler in die nationalsozialistische Zugehörigkeitsordnung wird wie in der »Sachsenfibel« (Brandstetter, Klinkhardt, Pickenhahn) gewöhnlich in Form einer spannenden Erlebniserzählung inszeniert:

»Rudi marschirt. Musik kam. Rudi lief auf die Straße. Er hatte eine kleine Trommel bekommen, die nahm er mit. Viele große Jungen marschierten vorbei. Tromm –

479 »Aufs Land. Auf dem Bahnsteig wuzelt es heute: Hundert und mehr Kinder schickt die NSV. aufs Land. Sie sind blaß und mager. Sie sollen wieder dicke rote Backen bekommen. Von der Frau Müller dürfen gleich zwei Kinder mitfahren, der Fritz und die Marie. Drei hat sie noch zu Hause. Nun steht die Frau draußen vor dem Zug und schaut zu ihren zwei Reisenden hinauf. Fritz hat einen feinen Platz am Fenster. Marie sitzt neben ihrer Freundin Liese.«

480 Vgl. F6, S. 53; F72, S. 91.

tromm – rief die Trommel. Das klang wie: Komm – komm! Da lief er auch mit. Immer weiter ging es, durch viele fremde Straßen. Aber die Hitlerjungen gingen alle in ein großes Haus. Nun stand Rudi allein. Er wußte den Weg nicht mehr und weinte. Auf einmal kam der Vater. ›Das dachte ich mir doch gleich‹, sagte er und lachte. ›Nun aber heim! Wenn du ein großer Junge bist, darfst du auch mit marschieren.«⁴⁸¹

Sind die Kinder noch nicht Mitglied im ›Deutschen Jungvolk‹, wird dies häufig mit ihrem Alter begründet und sprachlich z.B. in folgende Worte gekleidet: »Wir möchten gern in der Jungenschaft sein, aber wir sind noch zu klein dazu.«⁴⁸² Oder: »Jochen möchte so gern zum Jungvolk, aber er ist noch zu jung. Im Januar wird er zehn Jahre alt. Juche! [...]« (vgl. Abb. 31).⁴⁸³ In anderen Fällen ist der Junge bereits 10 Jahre und damit alt genug, dem ›Deutschen Jungvolk‹ beizutreten. Die vom Elternhaus unterstützte Anmeldung für die Aufnahme in die Jugendorganisation wird gelegentlich in den Rahmen von Kundgebungen oder Aufmärschen der Gliederungen und angeschlossenen Verbände der NSDAP gestellt, die u.a. anlässlich des Geburtstages von Hitler stattfanden.⁴⁸⁴ Mit dem Wunsch, in die Jugendorganisation aufgenommen zu werden, bekunden die Kinder zugleich ihre Bereitschaft, sich in das Führer-Gefolgschaftsverhältnis einzuordnen, was in dem Lesetext aus der »Fibel für die Volksschulen Württembergs« (*Union Deutsche Verlagsgesellschaft*) sprachlich wie folgt realisiert wird:

»Max darf ins Jungvolk Es war an Hitlers Geburtstag. Max freute sich schon auf den Abend. Da gab es einen Fackelzug. Seine Mutter hatte ihm versprochen, er dürfe auch dazu. Da standen neben der SA viele, viele Buben im Braunhemd. Sogar Schulterriemen und Koppel hatten sie an, und sie konnten auch so stramm stehen wie die SA-Männer. Da sagte Max: Mutter, ich möchte auch ins Jungvolk. Die Mutter erlaubte es, und er durfte sich gleich anmelden. Jetzt freute sich Max noch viel mehr. Und als es aus war, rief er ganz laut: Heil Hitler!«⁴⁸⁵

Der Aufruf zur Mitgliedschaft im ›Deutschen Jungvolk‹, der u.a. in den *Westermann-Fibeln* mit der Losung: »Jeder Junge ins Jungvolk!« ausdrücklich formuliert wird,⁴⁸⁶ korrespondiert regelmäßig mit der Abbildung marschierenden ›Jungvolks«⁴⁸⁷ und/oder der Darstellung der ›Pimpfe‹ bei Geländeübungen.⁴⁸⁸ Damit

481 F102, S. 81 (Herv. i.O.; Paul Richter: »Rudi marschiert«); vgl. F113, S. 81.

482 F16, S. 62.

483 F55, S. 50; vgl. z.B. F21, S. 62; F23, S. 68; F78, S. 59.

484 Vgl. Kap. 2.5.2.

485 F14, S. 48 (Herv. i.O.); vgl. z.B. F6, S. 47.

486 F108, S. 37 (Herv. i.O.); vgl. z.B. F11, S. 46; F41, S. 29; F66, S. 33; F84, S. 33; F96, S. 37.

487 Vgl. z.B. F66, S. 33.

488 Vgl. z.B. F11, S. 46.

sind zugleich zwei grundlegende Motive für die Exemplifizierung des ›Deutschen Jungvolks‹ benannt.⁴⁸⁹

Darüber hinaus werden in den Fibeln insbesondere folgende Motivgruppen entwickelt:

- Erwerb der für den Dienst im ›Deutschen Jungvolk‹ erforderlichen Uniform einschließlich Schulterriemen, Koppel und Schiffschen sowie ggf. des Brotbeutels, der Feldflasche und des Fahrtenmessers,⁴⁹⁰
- Gemeinschaftserlebnisse des ›Deutschen Jungvolks‹ im Zeltlager oder in der Jugendherberge,⁴⁹¹
- Altstoffsammlungen des ›Deutschen Jungvolks‹ und Hilfsaktionen für das ›Winterhilfswerk‹,⁴⁹²
- Antreten in Linie zu einem Glied,⁴⁹³
- Sportliche ›Ertüchtigung‹,⁴⁹⁴
- Heimabend,⁴⁹⁵
- Hilfsbereitschaft und Kameradschaft,⁴⁹⁶
- Führer-Gefolgschaftsverhältnis in Begegnungen mit Hitler.⁴⁹⁷

(2) Der ›Jungmäddebund‹ wird im Gegensatz zu der weitreichenden Propaganda für die NS-Jugendorganisation der 10- bis 14-jährigen Jungen weniger häufig beworben und an die Mädchen vielmehr das Rollenbild der Mutter herangetragen, was sich u.a. in den Spielen der Mädchen und einem die Mutterschaft verherrlichenden Frauenbild in den Familiendarstellungen niederschlägt. Bei der Pädagogisierung des ›Jungmäddebundes‹ werden ebenso wie bei der Typisierung des ›Deutschen Jungvolks‹ gängige Topoi der Zugehörigkeit zur ›Volksgemeinschaft‹ aufgegriffen. Damit spielen wie bei den Jungen Ausmärsche, Zeltlager, Sammelaktionen im Rahmen der deutschen Autarkiepolitik und Heimabende eine zentrale Rolle. Allerdings liegt der Fokus hier weniger auf einer vormilitärischen Ausbildung, was nicht zuletzt das Fehlen bestimmter für die Erziehung der männlichen Jugend vorgesehe-

489 Vgl. zum Motiv des marschierenden ›Deutschen Jungvolks‹ z.B. F4, Cover; F6, S. 35; F13, S. 36; F21, S. 31; F24, S. 60; F30, S. 15; F35, S. 66; zum Motiv Geländeübung vgl. z.B. F8, S. 62; F14, S. 48f.; F29, S. 63; F33, S. 68; F35, S. 67; F83, S. 115.

490 Vgl. z.B. F6, S. 50; F26, S. 77; F31, S. 55; F115, S. 60.

491 Vgl. z.B. F30, S. 29, 57; F38, S. 85; F43, S. 13; F55, S. 83; F78, S. 58f.; F89, S. 59; F101, S. 59; F105, S. 59.

492 Vgl. z.B. F24, S. 9; F31, S. 34; F43, S. 69; F47, S. 52.

493 Vgl. z.B. F11, Cover, S. 12; F21, S. 62; F30, S. 33; F104, S. 98.

494 Vgl. z.B. F21, S. 13; F43, S. 20; F54, S. 67; F55, S. 77; F80, S. 37.

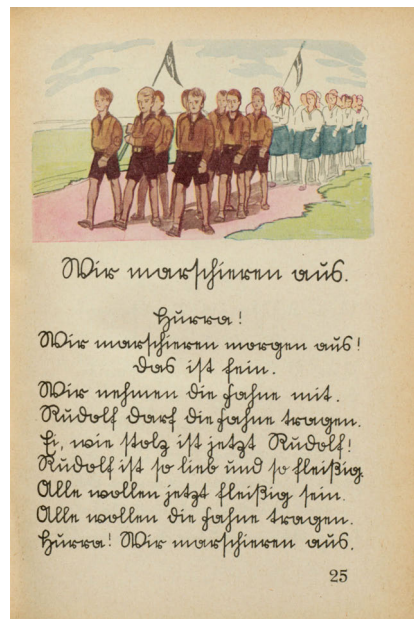
495 Vgl. z.B. F23, S. 69; F71, S. 42; F81, S. 67.

496 Vgl. z.B. F24, S. 77f., 79; F30, S. 38, 99f.; F78, S. 57; F88, S. 36; F104, S. 55.

497 Vgl. z.B. F29, S. 84; F60, S. 72.

ner feststehender Bilder dokumentiert, etwa der Geländeübung als eine den Jungen vorbehaltene und auf den Krieg vorbereitende Praxis. Zugleich werden einige Stoffe koedukativ ausgestaltet wie die kollektiven Sammelaktionen für das ›Winterhilfswerk‹,⁴⁹⁸ das Führer-Gefolgschaftsverhältnis in Begegnungen mit Hitler,⁴⁹⁹ gemeinsame Aus- und Aufmärsche von ›Jungmädelsbund‹ und ›Deutschem Jungvolk‹ (vgl. Abb. 32)⁵⁰⁰ und das Einüben militärischer Kommandos in etlichen Fibeln von Westermann.⁵⁰¹

Abbildungen 31 + 32: »J«, Ill.: Herbert Riede, in: F55, S. 50 (links),⁵⁰² »Wir marschieren aus«, Ill.: Johannes Thiel, in: F42, S. 25 (rechts)⁵⁰³



498 Vgl. z.B. F4, S. 52; F23, S. 70; F27, S. 57; F60, S. 39; F72, S. 40; F83, S. 32.

499 Vgl. z.B. F56, S. 1; F76, S. 87; vgl. dazu Straube-Heinze, Jugendmythos 2020.

500 Vgl. z.B. F7, S. 3; F14, S. 103; F38, S. 11; F42, S. 25; F77, S. 56.

501 Vgl. z.B. F40, S. 2.

502 »j j j J Jochen möchte so gern zum Jungvolk, aber er ist noch zu jung. Im Januar wird er zehn Jahre alt. Juchhe! Zu Weihnachten wünscht er sich alles, was ein Jungvolkpimpf braucht. / Jungvolk. Jungvolkpimpf, Jungvolkfahne, Jungvolktrommel, Jungvolkkluft, Jungvolkdienst.«

503 »Wir marschieren aus. Hurra! Wir marschieren morgen aus! Das ist fein. Wir nehmen die Fahne mit. Rudolf darf die Fahne tragen. Ei, wie stolz ist jetzt Rudolf! Rudolf ist so lieb und so fleißig. Alle wollen jetzt fleißig sein. Alle wollen die Fahne tragen. Hurra! Wir marschieren aus.«

Folgende Aktivitäten des ›Jungmäddebundes‹ werden in den Fibeln elementarisiert:

- Marsch des ›Jungmäddebundes‹,⁵⁰⁴
- Gemeinschaftserlebnisse des ›Jungmäddebundes‹ im Zeltlager und auf Fahrten,⁵⁰⁵
- Altstoffsammlungen des ›Jungmäddebundes‹ und Hilfsaktionen für das ›Winterhilfswerk‹,⁵⁰⁶
- Volkstanz und Musizieren,⁵⁰⁷
- Heimabende.⁵⁰⁸

(3) Bei der Pädagogisierung der sich an das ›Deutsche Jungvolk‹ und den ›Jungmäddebund‹ anschließenden Jugend- und Nachwuchsorganisationen der NSDAP erhält die männliche Jugend gleichfalls einen breiteren Raum als die weibliche. Die Motive zur Präsentation der ›Hitlerjugend‹ (HJ) unterscheiden sich dabei nicht wesentlich von jenen, die zur Veranschaulichung des ›Deutschen Jungvolks‹ gebraucht werden. Auch die HJ wird den Erstklässlerinnen und Erstklässlern bei Geländeübungen,⁵⁰⁹ im Zeltlager,⁵¹⁰ bei sportlichen Wettkämpfen⁵¹¹ und Heimabenden,⁵¹² insbesondere aber bei Märschen gezeigt.⁵¹³ Für die Darstellung des ›Bundes Deutscher Mädel‹ (BDM) sind analog zur Illustration des ›Jungmäddebundes‹ die Motive Heimabend und Tanz, Sammlung von Rohstoffen und Spenden, Marsch und BDM-Fahrt konstitutiv.⁵¹⁴ Sowohl bei der männlichen als auch bei der weiblichen Jugend spielen zudem der gemeinschaftliche Zusammenhalt sowie das kameradschaftliche und vorbildliche Verhalten eine wesentliche Rolle, was sich nicht nur innerhalb des HJ-Organisationsrahmens im engeren Sinne äußert, sondern desgleichen darin, dass beispielsweise eine auf dem Schulweg eskalierende Auseinandersetzung zwischen jüngeren Kindern durch einen ›Hitlerjungen‹ verhindert wird⁵¹⁵ oder sich

504 Vgl. z.B. F21, S. 62; F23, Titelei.

505 Vgl. z.B. F15, S. 54f.; F14, S. 49f.

506 Vgl. z.B. F15, S. 45; F24, S. 9; F35, S. 50; F57, S. 56; F98, S. 35.

507 Vgl. z.B. F13, S. 8; F16, S. 63; F43, S. 26; F73, S. 63; F106, S. 9.

508 Vgl. z.B. F29, S. 75; F56, S. 61; F65, S. 34; F72, S. 90f.

509 Vgl. z.B. F3, S. 63.

510 Vgl. z.B. F61, S. 55.

511 Vgl. z.B. F13, S. 88; F81, S. 92.

512 Vgl. z.B. F61, S. 65; F101, S. 67.

513 Vgl. z.B. F2, S. 69; F3, S. 62; F4, S. 15; F5, S. 44; F11, S. 47f.; F21, S. 64f.; F43, S. 56.

514 Vgl. z.B. F13, S. 71; F16, S. 15, 63; F54, S. 71; F73, S. 73; F101, S. 91.

515 Vgl. F87, S. 3.

eine ›BDM-Führerin‹ am Nachmittag zuverlässig um die ihr anvertrauten jüngeren Kinder kümmert.⁵¹⁶

2.5 Kindheit im Kontext von Riten und Feiern

2.5.1 Ideologisierung traditioneller Feste und Bräuche

(1) In der Kategorie 5 ›Feste/Feiern in unterschiedlichen sozialen Kontexten‹ entfallen allein auf die sehr ausführlich aufgenommenen und daher gesondert erfassten Inhalte zum Nikolaus- und Weihnachtsfest (einschließlich Martinstag) insgesamt ca. 47,6 Prozent – davon bilden etwa 6,2 Prozent ›nationalpolitische Stoffe‹ ab. Alle weiteren traditionellen Feste und Bräuche, darunter Fasching, Ostern, Allerheiligen und verschiedene Volksfeste, wurden zu ca. 21,6 Prozent aufgegriffen, davon weisen ca. 0,9 Prozent eine vordergründige ideologische Semantik auf, während die nationalen Feiertage und NS-Feiern mit ca. 30,8 Prozent zu Buche schlagen (vgl. Kap. 1, Abb. 9). Die prozentual vergleichsweise geringe Aufnahme ›nationalpolitischer Stoffe‹ in der Subkategorie ›Feste/Brauchtum‹ kann indes nicht als Indiz dafür gelesen werden, dass hier keine ideologischen Transformationsprozesse zum Tragen kommen. Die Begleitschriften zu den NS-Fibeln verdeutlichen vielmehr den Anspruch, dass »mit der Wende, die das Jahr 1933 dem deutschen Volke brachte, auch am Baum des Volkstums neues Leben sichtbar« werde,⁵¹⁷ dass also traditionelle Feste und Bräuche als Ausdruck ›deutschen‹ Volkstums und der Volksgemeinschaftsideologie im Unterricht gepflegt und wiederbelebt werden. Diese Zielsetzung begriff sowohl »altes Brauchtum« in sich als auch »Ansätze zu neuem Brauchtum [...], das ganz das Gesicht einer neuen Zeit trägt«, so z.B. den »1. Mai als ›Tag der deutschen Arbeit‹«.⁵¹⁸

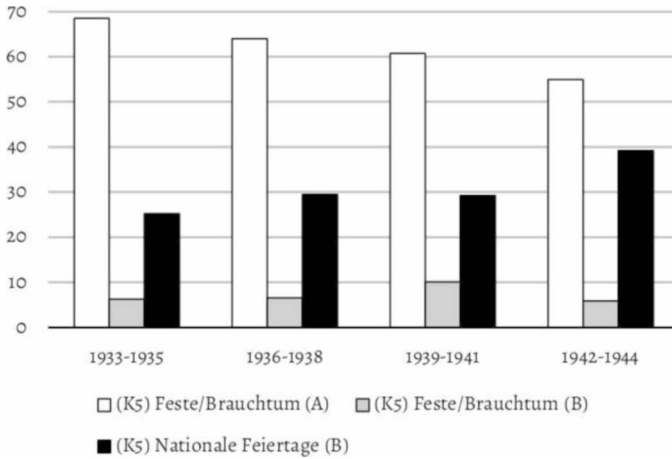
Im zeitlichen Verlauf zeigt sich von 1933 bis 1944 eine leichte Abnahme der Subkategorie ›Feste/Brauchtum‹^(A), was insbesondere auf die Reduktion der Stoffe zum Weihnachtsfest, Nikolaus- und Sankt-Martins-Tag zurückgeführt werden kann. Demgegenüber ist bei den Inhalten der Subkategorie ›Nationale Feiertage‹^(B) insgesamt ein leichter Zuwachs zu verzeichnen (vgl. Abb. 33).

516 Vgl. F105, S. 51f.

517 O.A., Schiff o.J. [1936], S. 15.

518 Ebd.; vgl. o.A., Schlesierfibel 1935, S. 15f.; Erlass Nr. 205, E II a 485 v. 10. April 1937 zur Einführung der Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule, Deutsche Wissenschaft 1937, S. 199–203, hier S. 201.

Abbildung 33: Prozentuale Verteilung der Subkategorien ›Feste/Brauchtum^(A),^(B) und ›Nationale Feiertage^(B)‹ in der Kategorie 5 ›Feste und Feiern in unterschiedlichen sozialen Kontexten‹ in den Fibeln 1933–1944, Darstellung nach Zeiträumen, N=115



Bei den wenigen Fibeln, in denen Weihnachtsfest, Nikolaus- und Sankt-Martins-Tag gar nicht thematisiert werden, handelt es sich um die bei *Diesterweg*, *Kellerer* und *Korn* 1937 und 1938 veröffentlichten und nur für den ersten Unterricht gedachten bayerischen Vorfibeln⁵¹⁹ sowie die im *Deutschen Verlag für Jugend und Volk* herausgegebene Fibel »Bei uns in Wien«.⁵²⁰ Hier hätten die Themen jeweils nicht dem Jahreszyklus entsprochen. Ferner fehlen die Stoffe in folgenden Fibeln aus dem Zeitraum 1942–1944: zum einen in der bei *Brandstetter*, *Klinkhardt* und *Pickenhahn* verlegten »Sachsenfibel«⁵²¹ und zum anderen in der bei *Hirt* erschienenen »Schlesierfibel«, die von Philipp Bouhler 1944 als reichseinheitliches »Kriegslernbuch« durchgesetzt und dann leicht modifiziert u.d.T. »Fibel für die deutsche Jugend« (*Deutscher Schulverlag Berlin*) vertrieben wurde.⁵²²

(2) Insgesamt lassen sich zunehmend germanisierende Tendenzen und propagandistische Bezugnahmen bei der Ausarbeitung der Stoffe zum Nikolausfest, Weihnachten und Martinstag erkennen, während die Anschlüsse an christliche

519 F52, F53, F58. Das Schuljahr begann 1937 noch nach Ostern, bevor dessen Beginn dann 1941/42 auf den September verlegt wurde. In Bayern gab es eine Sonderregelung, wonach zunächst Vorfibeln eingesetzt werden konnten. Diese umfassten das erste Schuljahresdrittel (vgl. Heinze, *Steuerung* 2021, S. 75–81, 120).

520 F105. Hier handelt es sich um den zweiten Teil des Fibelwerks, das sog. »Sommerbuch«.

521 F102, F113.

522 F103, F115. Vgl. zum Kontext Heinze, *Steuerung* 2021, S. 126–144.

Traditionen rückläufig sind. Im Umgang mit dem christlichen Weihnachtsstoff gingen die Verlage allerdings unterschiedliche Wege. So wurde dieser gekürzt, säkularisiert,⁵²³ ganz herausgenommen oder vermehrt ideologisch unterfüttert. Auch der Duktus der Bebilderung änderte sich mit der ästhetisch-stilistischen Neuorientierung ab 1937/38 und der Ablehnung diverser Künstlerinnen und Künstler.⁵²⁴ Dies betraf etwa die Gestaltung des Weihnachtsmanns durch Eugen Oßwald, Ernst Kutzer u. a.,⁵²⁵ während z. B. Andreas Meiers Knecht Ruprecht »von der nationalsozialistischen Kritik [...] als Gegenbeispiel ganz besonders gelobt« wurde (vgl. Abb. 34, 35).⁵²⁶

Die Perspektiven für die Überarbeitungen der Fibelwerke differierten damit maßgeblich in Abhängigkeit von den machtstrategischen Konstellationen zur Steuerung des Lesenlernens, wobei sich durch die Relationierung zentralstaatlicher Vorgaben und der regionalen Umsetzung unterschiedliche Dynamiken im Steuerungsgeschehen ergaben. Während z. B. der Verlag *Westermann* im Februar 1939 noch abwarten wollte, »wie sich in Bayreuth (23.-29.4.[1939]) Sammer und die anderen Gausachbearbeiter zu dieser Frage stellen werden«⁵²⁷ – der Autor der *Westermann*-Fibeln Otto Zimmermann aber vorsorglich schon darauf hingewiesen worden war, dass »Mittler zwischen Gott und uns [...] wie Heilige, Engel und [...] Symbole der vermittelnden Kirche« grundsätzlich unerwünscht seien⁵²⁸ –, trieb die NSLB-Leitung Westfalen-Süd bereits die komplette »Ausmerzung des christlichen Weihnachtsstoffes« in der Fibel »Gute Kameraden« (*Crüwell*) voran und folgte damit der Linie Alfred Rosenbergs.⁵²⁹

523 Vgl. z. B. die Modifikation des Gabenbringers in der Fibel »Geschichten für kleine Leute«. Hier avanciert zur mythischen Figur des Bescherungsrituals statt des Christkinds der bereits seit dem 19. Jahrhundert gebräuchliche Weihnachtsmann (F56, S. 60; F82, S. 23).

524 Vgl. zur Diskursverschiebung in der Beurteilung der Illustrationen ab 1937/38 Straube-Heinze, *Ästhetisierung* 2021, S. 318–349; vgl. auch Kap. 3.3.

525 Schreiben Zimmermann an Sandig v. 28. Januar 1939, WUA 3/27, o.P.; vgl. z. B. F17, S. 70; F22, S. 70; F27, S. 71.

526 Schreiben Zimmermann an Sandig v. 28. Januar 1939, WUA 3/27, o.P.; vgl. z. B. F65, S. 77; F68, S. 77.

527 Schreiben Zimmermann an Ladewig v. 17. Februar 1939, WUA 3/27, o.P.

528 Vgl. Schreiben Sandig an Zimmermann v. 18. Januar 1939, WUA 3/27, o.P.

529 Schreiben Zimmermann an Ladewig v. 17. Februar 1939, WUA 3/27, o.P.

Abbildungen 34 + 35: »Lene schreibt ans Christkind«, Ill.: Eugen Oßwald, in: F11, S. 88 (links),⁵³⁰ »Lene schreibt ans Christkind«, Ill.: Andreas Meier, in: F66, S. 77 (rechts)⁵³¹



In die Diskussion, die sich auch in diversen Gutachten widerspiegelt,⁵³² schaltete sich 1940 mit dem Verbot von Christkind-Darstellungen schließlich die Parteiamtliche Prüfungskommission zum Schutze des NS-Schrifttums (PPK) ein.⁵³³ Die Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum bezog gleichfalls Stellung und forderte, in den Fibeln alles zu vermeiden, »was einer Beeinflussung der Kinder vom

- 530 »Gott grüß' euch, lieben Kinderlein, ihr sollt Vater und Mutter gehorham sein, so soll euch was Schönes bescheret sein. Wenn ihr aber dasselbige nicht tut, so bring' ich euch den Sieden und die Rut'. Lene schreibt ans Christkind Liebes Christkind! Schenke mir doch, bitte, noch eine Puppe. Ilse will einen Bruder haben. Mit Hosen an. Ich mag so gern braunen Kuchen essen. Schenke mir doch, bitte, einen ganzen Teller voll. Liebes Christkind, schenkst Du mir auch einen Puppenwagen? Und ein Märchenbuch? Ich weiß noch mehr, aber andere wollen auch noch etwas haben. Liebes Christkind, komme bitte nicht so spät, sonst wird die Haustür zugemacht. – Ich stelle heute den Schuh ins Fenster! Heil Hitler! Deine liebe kleine Lene.«
- 531 Bis auf die Verschiebung des Wortes »euch« am Ende des ersten Satzes wurden gegenüber der Fassung von 1935 (F11, S. 88) keine sprachlichen Änderungen vorgenommen (»[...] so bring' ich den Sieden euch und die Rut'«).
- 532 Vgl. z. B. Bericht Kreisabschnitt Dötlingen-Hatten an Schulrat Spieckermann v. 25. Januar 1938; NLA OL Best. 134 Nr. 1224, Bl. 41.
- 533 Vgl. z. B. Schreiben des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, i.A. Kolb, betr. Das Erstlesebuch »Wir Kinder«, an den Verlag Max Kellerer v. 18. Oktober 1940, BayHstA MK 42573, o.P.

christlichen Standpunkt aus gleichkäm«. ⁵³⁴ Gegen »Bilder vom Weihnachtsbaum« bestünden keine Bedenken, ebenso seien »Knecht Ruprecht als volkstümliche Figur« und die »Darstellung eines Engels, soweit lediglich als Schutzengel aufgemacht«, weniger problematisch, »dagegen würde zweifellos beanstandet werden, wenn vom Christkind gesprochen« werde. Vor diesem Hintergrund begrenzte beispielsweise der Verlag *Westermann* »die inhaltliche Behandlung von Weihnachten nur auf den Weihnachtsmann, Weihnachtsbaum, Geschenktag usw.« und entfernte den Brief »Lene schreibt ans Christkind«, der seit 1935 regelmäßig mit dem »Hitlergruß« endete, ⁵³⁵ sowie die Erzählung »Vom Christkindlein«, ⁵³⁶ tilgte den Ausdruck »Christkind« in der Erzählung »Es weihnachtet sehr« ⁵³⁷ und ersetzte den hier enthaltenen Auszug aus dem Weihnachtslied: »Alle Jahre wieder« durch die erste Strophe von »Leise rieselt der Schnee«. ⁵³⁸ Ab 1941 entfiel diese Erzählung dann ganz, und auf die Aufnahme von Weihnachtsliedern wurde komplett verzichtet. ⁵³⁹

Die ideologische Unterwanderung der christlichen Traditionen zeigt sich daneben in der Überlagerung des Weihnachts- und Nikolausfestes durch die Thematisierung der »Winterhilfe«, ⁵⁴⁰ des »Volksbundes für das Volkstum im Ausland« (VDA) und der NS-Jugendorganisationen. So tragen die Kinder in einigen Fibeln an den Weihnachtsfeiertagen ihre Dienstuniform, stellen an »Heimabenden« Weihnachtsgeschenke her ⁵⁴¹ oder freuen sich mit folgenden Worten über den (Weihnachts-)Baum: »A, der schöne Baum mit den vielen Lichtern und der blauen VDA.-Kerze«. ⁵⁴² Eine Rekontextualisierung stellt des Weiteren das allmähliche Aufgehen des christlichen Weihnachtsfestes im nationalsozialistischen Kult der »Sonnwendfeiern« dar. Dies gelang ganz entscheidend durch die Bildung neuer Ausdrücke, Bedeutungsübertragungen und die Aufnahme von Sprachformen aus vermeintlich germanischen Mythen. Die Lichtmetaphorik fungiert hierbei als verbindendes Glied, insbesondere der Grundgedanke der mit dem Licht in die Welt getragenen Hoffnung und Erlösung.

In dieser programmatischen Ausrichtung wird einer Abbildung mit traditionell geschmücktem (Christ-)Baum z.B. folgender Text zur sakralen Feier der Sonne

-
- 534 Schreiben Sandig an Zimmermann v. 5. Februar 1942, WUA 3/30-1, o.P. Zum Folgenden ebd.
 535 Vgl. z.B. F11, S. 88; F68, S. 77. 1934 war der Brief noch ohne »Hitlergruß« abgedruckt worden (vgl. F5, S. 70). Diese Form der ideologischen Vereinnahmung lässt sich bei anderen Verlagen auch mit dem Weihnachtsmann als Adressaten finden (vgl. z.B. F15, S. 59).
 536 F68, S. 76 (M. Schmerler: u.d.T. »Der Schlüsselochgucker«).
 537 Vgl. F66, S. 74 (nach Gustav Brüggemann: »Es weihnachtet sehr!«).
 538 Vgl. F84, S. 73.
 539 Vgl. z.B. F88, S. 20f.; F95, S. 20f., 88f.
 540 Vgl. z.B. F29, S. 46–49; F42, S. 67f.; F47, S. 42–45, 52; F107, S. 54ff.; F111, S. 19.
 541 Vgl. z.B. F60, S. 51; F72, S. 35; F82, S. 22.
 542 F84, S. 77; vgl. z.B. F87, S. 21; F110, S. 56. Vgl. z.B. o.A., Hinweise Gute Kameraden o.J. [1939], S. 8.

beigefügt: »Es steht ein Baum / in unserem Haus, / wo draußen alles erfroren. / Es leuchtet ein Licht / in die Nacht hinaus: / *Die Sonne wird neu geboren.*«⁵⁴³ Die semantischen Verschiebungen offenbaren sich ferner in Sätzen und Versen wie: »Trotz des Dunkels Drohen ist das Licht erwacht [...]«⁵⁴⁴ oder: »Weihnachten, Fest der Wonne, / Fest für groß und klein, / strahl so hell wie die Sonne / in unser Herz hinein!«⁵⁴⁵ Desgleichen zeugen Bezeichnungen wie »Lichterbaum«,⁵⁴⁶ »Lichter-Kranz«,⁵⁴⁷ »Lichtfest«⁵⁴⁸ und »Julfest«⁵⁴⁹ von der ideologischen Vereinnahmung des Weihnachts- und Nikolausfestes und dem Bestreben, »das Weihnachtsfest als Fest des *Lichtes*« umzudeuten.⁵⁵⁰ In den Ausgaben der »Fibel für die Volksschulen Württembergs« (*Union Deutsche Verlagsgesellschaft*) tritt außerdem neben »Sankt Niklas«⁵⁵¹ als zentraler Symbolfigur des christlichen Weihnachtsfestes der germanischen Mythologie entstammende »Sunnwendmann«.⁵⁵²

Die Ideologie wird nicht zuletzt maßgeblich über die Wünsche der Kinder und ihre Geschenke transportiert. So erhofft sich ein Junge Soldaten und Kanonen, die sodann von Wichtelmännchen hergestellt werden,⁵⁵³ während andere Kinder schon am Ziel ihrer Wünsche angekommen sind und sich über Zinnsoldaten, Kanonen, Panzerwagen, Figuren der SS, des ›Deutschen Jungvolks‹ und der ›Hitlerjugend‹ oder über ein NS-Kinderbuch, eine »neue Fahne«, »einen Kasten mit SA-Männern aus Blei«, »eine Flinte«, »eine Jungvolkuniform« etc. freuen:

»*Die Geschenke.* Nun gingen sie allen zu den Geschenken. – Heini, guck mal hier, rief Lene, eine feine neue Rodeljacke, wie Lise eine hat! Und da im Puppenwagen Lotte und Gisela, ganz neu angezogen! Und hier ein Buch: Lesefreud' für kleine Leut'!⁵⁵⁴ Bubi saß schon auf seinem Schaukelpferd und schwenkte seine neue Fahne. [...] Heini sah und hörte die beiden nicht. Er sah auch nicht den neuen Rodel unter dem Tisch. Was hatte er denn auf seinem Platz gefunden? Ein Taschenmesser und einen Kasten mit SA-Männern aus Blei. Die ließ er gleich aufmarschieren, vorne den Sturmführer, und ein Fahnenträger mit der Sturmflagge war auch dabei. / *Die kleinen Schützen.* Heini hatte auch eine Flinte bekommen. Die hatte er sich schon lange gewünscht. Nun stand er da und zielte und schoß. Vater und Lene

543 F87, S. 27 (Herv. i.O.); nach Fr. J. Graehn: »Weihnachtsspruch«).

544 F84, S. 73 (nach Gustav Brüggemann: »Bald ist Weihnachten«).

545 F84, S. 77 (Anke Gawehns-Düsing: »Weihnachten, Fest der Wonne«).

546 Vgl. z.B. F38, S. 52; F80, S. 56; F99, S. 39, 46; F110, S. 55.

547 Vgl. z.B. F99, S. 39.

548 Vgl. z.B. F99, S. 48.

549 Vgl. z.B. F110, S. 53.

550 Schreiben Zimmermann an Sandig v. 28. Januar 1939, WUA 3/27, o.P. (Herv. i.O.).

551 Vgl. F107, S. 50; vgl. F14, S. 90.

552 Vgl. z.B. F107, S. 51 (Martin Greif: »Der Sunnwendmann«).

553 Vgl. F60, S. 48.

554 Vgl. Scholz, Jungdeutschland o.J. [1935].

pusteten die Kerzen am Baum aus. Mutter hob Bubi hoch, und der pustete auch. Da ging die Tür auf, und Emil kam herein. Er lachte über das ganze Gesicht. Jetzt hatte er auch eine Jungvolkuniform. [...]«⁵⁵⁵

In der Anlage der Weihnachtsstoffe spiegelt sich eine zunehmende Breite und Authentizität der von der Spielzeugindustrie produzierten Waren wider, indem u.a. immer häufiger Panzer zu den Besitztümern der Kinder zählen und wie in der 1943 erschienenen »Fibel für die Volksschulen Württembergs« (*Union Deutsche Verlagsgesellschaft*) die charakteristischen Eigenschaften des Kampffahrzeugs benannt werden: »Die Panzer können fahren und schießen. Achtung! Feuer! Seht ihr, wie es blitzt? Hört ihr, wie es knallt und rasselt?«⁵⁵⁶ Zum Teil kommt im Kontext der sich im Spielzeug manifestierenden Militarisation der Gesellschaft auch die zwischenzeitlich konsolidierte wirtschaftliche Situation vieler Familien zur Sprache:

»Das schönste Weihnachtsgeschenk. [...] Vater hat wieder Arbeit, und darum konnten die Eltern gut für den Weihnachtstisch sorgen. Die schöne wollene Jacke und die warmen Handschuhe will Wolfgang morgen anziehen, wenn er mit den Nachbarkindern aufs Eis geht. Aber da stehen ja noch zwei Schachteln! Neugierig macht er einen Deckel auf, – und dann weiß er sich vor Freude nicht mehr zu halten. Zinnsoldaten sind darin. Die hat er sich gewünscht. Er packt sie alle aus. Sogar eine Musikkapelle ist dabei. Nun läßt er sie aufmarschieren: voran die Kapelle, dann den Fahnenträger, dann Offiziere, Fußsoldaten, Reiter, Flieger und zuletzt auch noch ein paar Kanonen und Panzerwagen. Immer anders stellt Wolfgang sein Kriegsheer auf. Und was ist wohl in der anderen Schachtel? SA. und SS,⁵⁵⁷ Jungvolk und HJ. Kaum hat Wolfgang sie entdeckt, da setzt er gleich Dienst an. Er läßt sie antreten, so wie er es neulich beim großen Aufmarsch im November gesehen hat.«⁵⁵⁸

Gelegentlich werden die Weihnachtswünsche mit der Hoffnung auf den sogenannten ›Endsieg‹ der Nationalsozialisten verbunden, wenn es unter Rekurs auf Verse von Friedrich Güll z.B. heißt: »Vater, weißt Du, was ich gerne hätte? / Ein Flugzeug zum Fliegen, / Soldaten zum Siegen, / Kanonen zum Knallen, / dass alle Feinde fallen.«⁵⁵⁹ Zusammengefasst handelt es sich bei den ideologisierten Nikolaus- bzw. Weihnachtsgaben und -wünschen der Kinder um folgende:

555 F38, S. 54f. (Herv. i.O.); vgl. z.B. F19, S. 87; F28, S. 79; F61, S. 89.

556 F107, S. 57; vgl. demgegenüber F14, S. 94f. Vgl. außerdem z.B. F82, S. 23 und F56, S. 60 sowie die Veränderungen in den *Hirt-Fibeln* F1, S. 65f.; F13, S. 78f. und F61, S. 88f., außerdem F69, S. 89 gegenüber F28, S. 79.

557 Im Original wird »SS« durch Runen symbolisiert.

558 F61, S. 88f. (Herv. i.O.).

559 F87, S. 25 (Herv. i.O., Text in Großantiqua).

- ›SA-‹ und ›SS-Männer‹,⁵⁶⁰
- Wehrmacht-Soldaten, Kanonen, Panzer, Stahlhelme, Säbel und Gewehre,⁵⁶¹
- ›Jungvolk‹-Figuren und Figuren der ›Hitlerjugend‹,⁵⁶²
- Dienstuniformen, Marschtrommeln, Schulterriemen etc.,⁵⁶³
- das Buch von Otto Scholz: »Jungdeutschland. Lesefreud' für kleine Leut'« mit Bildern von Ernst Kutzer, verlegt bei *Criüwell* o.J. [1935],⁵⁶⁴
- das Buch von Helga Knöpke-Joest »Ulla, ein Hitlermädel« (1933), erschienen bei *Schneider*,⁵⁶⁵
- Hakenkreuzfahnen.⁵⁶⁶

(3) Neben dem Weihnachtsfest, Nikolaus- und Sankt-Martins-Tag dienen Fasching und Ostern als Gegenstände der nationalsozialistischen Ideologisierung. Zum Fasching imitieren die Kinder u.a. Soldaten⁵⁶⁷ oder reproduzieren stereotype Vorstellungen über Schwarze Menschen, indem sie bei den Umzügen u.a. Baströckchen, große Ohrringe und einen Speer tragen⁵⁶⁸ und in diesem Aufzug gelegentlich unter den Kleineren Angst verbreiten.⁵⁶⁹ Das Osterfest steht dagegen vor allem im Kontext der Jugend- und Nachwuchsorganisationen der NSDAP. Zur Vorbereitung der Feierlichkeiten sammeln die Jungen z.B. Holz für das Osterfeuer und tragen dabei die Kleidung des ›Deutschen Jungvolks‹.⁵⁷⁰ In einigen *Westermann*-Fibeln werden »deutsche« Osterfeuer angezündet und mit nationalistischen Parolen sowie Textpassagen aus dem HJ-Lied »Vorwärts! Vorwärts!«⁵⁷¹ verknüpft wie: »*Deutschland wird auferstehen aus seiner Not!*« / »*Wir marschieren mit Hitler durch Nacht und durch Not*«⁵⁷² oder: »*Deutschland ist auferstanden aus seiner Not! / Unser Füh-*

560 Vgl. z.B. F1, S. 65f.; F7, S. 39; F13, S. 79; F14, S. 95; F38, S. 54; F72, S. 35.

561 Vgl. z.B. F1, S. 65f.; F13, S. 78f.; F14, S. 94f.; F38, S. 55; F43, S. 72; F54, S. 72; F56, S. 60; F60, S. 48; F72, S. 35; F78, S. 107; F81, S. 101; F82, S. 23; F83, S. 45f.; F104, S. 37; F107, S. 57.

562 Vgl. z.B. F13, S. 79.

563 Vgl. z.B. F7, S. 39; F15, S. 59; F29, S. 58; F33, S. 42; F55, S. 50, 59; F83, S. 46.

564 Vgl. F38, S. 54.

565 Vgl. F43, S. 72.

566 Vgl. ebd.; F83, S. 46.

567 Vgl. z.B. F8, S. 56.

568 Vgl. z.B. F77, S. 49; F99, S. 79.

569 Vgl. z.B. F2, S. 52. Vgl. zum Topos des »Schwarzen Mannes« auch die in der Fibel für die Preußische Provinz Hessen-Nassau: Reg.-bezirk Kassel aufgenommene Geschichte »Klowesabend« (F97, S. 88).

570 Vgl. F78, S. 39.

571 »Vorwärts! Vorwärts!«/»Unsre Fahne flattert uns voran« (Text: Baldur von Schirach, Weise: Hans-Otto Borgmann), vgl. Reichsjugendführung, Liederbuch 1939, S. 21f. sowie Obergebiet West der Hitler-Jugend, Sonne 1935, S. 7.

572 Vgl. z.B. F11, S. 107 (Herv. i.O.).

rer hat es wieder groß und stark gemacht!«⁵⁷³ Alternativ werden Rufe wie: »Heil unserm Führer! Sieg-Heil Deutschland, unser Vaterland!« oder das ›Deutschlandlied‹ in den Leselehrgang eingebaut.⁵⁷⁴

2.5.2 Nationalsozialistische Feste und Feiern

(1) Die unter der Subkategorie ›Nationale Feiertage‹^(B) versammelten nationalsozialistischen Kult- und Feierformen unterliefen oder ersetzten zunehmend den von den Kirchen bestimmten traditionellen Festkalender.⁵⁷⁵ Diese für das ritualisierte Bekenntnis zum Nationalsozialismus prägenden Wissenssegmente werden anhand diverser Symbolisierungen der nationalsozialistischen Ideologie wie Hakenkreuzfahnen, Fahnenappellen, Darstellungen von Gliederungen und Verbänden der NSDAP etc. exemplifiziert und im Folgenden nach der Häufigkeit ihres Auftretens in absteigender Reihenfolge genannt:

- der 1933 von den Nationalsozialisten zum gesetzlichen Feiertag erklärte ›Tag der nationalen Arbeit‹ am ersten Mai, ab 1934 ›Nationaler Feiertag des Deutschen Volkes‹,
- der zunächst auf den ersten Sonntag im Oktober, ab 1934 auf den ersten Sonntag nach dem Michaelistag (29. September) festgelegte ›Erntedanktag‹,
- ›Sonnwendfeiern‹,
- nicht näher bestimmte nationalsozialistische Feste, bei denen es sich um Aufmärsche im Gedenken an den Tag der Ernennung Hitlers zum Reichskanzler oder Partei- oder ›Reichsparteitage‹ handeln kann,
- ›Führergeburtstag‹ am 20. April, der nur 1939 als gesetzlicher Feiertag geregelt wurde,
- der 1933 zum öffentlichen Feiertag erklärte und ab 1934 als ›Gedenk- und Ehrentag der deutschen Mütter‹ am 3. Sonntag im Mai begangene ›Muttertag‹,
- statt des Volkstrauertages ab 1934 als gesetzlicher Feiertag festgelegter ›Heldengedenktag‹, der ab 1939 per Erlass Hitlers am 16. März begangen wurde, wenn dieser auf einen Sonntag fiel, oder am Sonntag vor dem 16. März,
- der als Feiertag der ›Bewegung‹ begangene und 1937 als gesetzlicher Feiertag festgelegte ›Gedenktag für die Gefallenen der Bewegung‹ am 9. November,
- ›Tag von Potsdam‹ am 21. März 1933.

573 Vgl. z.B. F65, S. 96 (Herv. i.O.).

574 F68, S. 95.

575 Vgl. zur Geschichte der ›nationalen‹ Feiertage Schellack, Nationalfeiertage 1999; zur Feierpraxis im nationalsozialistischen Deutschland Behrenbeck, Opfer 2000.

(2) Das in 42 Fibeln enthaltene Maifest begegnet den sechs- bis siebenjährigen Kindern als ›Fest der deutschen Arbeit‹, ›Fest(-tag) der Arbeit‹ oder ›Tag der deutschen Arbeit‹. Inhaltliche Überschneidungen zu Themen, die nicht zu den ›nationalpolitischen Stoffen‹ im engeren Sinne zählen, ergeben sich durch Querverbindungen zur Tätigkeit des Vaters sowie der (Haus-)Arbeit der Mutter und die damit angestrebte Verdeutlichung zentraler Wertvorstellungen des NS-Regimes. Auf eine zumeist ›erlebnisorientierte‹ Weise wird vermittelt, ganz Deutschland beflagge an diesem arbeitsfreien Tag Straßen, Plätze sowie Häuser, spanne Spruchbänder auf mit Parolen wie: »Ehret die Arbeit und achtet den Arbeiter!«, verfolge in Liveübertragungen die ›Führerrede‹ und danke Hitler, der dem ›deutschen Volk‹ Arbeit und Brot gegeben habe.⁵⁷⁶ Auf den Darstellungen werden Hakenkreuzfahnen geschwenkt und Marschlieder gesungen, insbesondere das ›Deutschlandlied‹ und das ›Horst-Wessel-Lied‹.⁵⁷⁷ Neben den Beschreibungen und/oder Illustrationen zu den Festumzügen, bei denen unterschiedliche Gruppierungen der NS-Organisationen aufmarschieren, sind um den Maibaum tanzende ›Jungmädel‹, Mitglieder des BDMs oder in traditioneller festlicher Kleidung abgebildete Mädchen ein beliebtes Motiv für die Pädagogisierung des nationalsozialistischen Großereignisses.⁵⁷⁸ In diesem Zusammenhang werden die Kinder u. a. darüber informiert, dass die NS-Jugendorganisationen in die Vorbereitungen eingebunden seien, etwa die HJ in das Einholen des Maibaumes oder der BDM in dessen Schmücken mit Hakenkreuzfahnen und den »Zeichen der Arbeit« – Symbolen von Berufen wie Schmied, Schlosser, Metzger, Schneider oder Architekt.⁵⁷⁹

Bei dem als ›Volksgemeinschafts‹-Fest arrangierten Maifeiertag werden Losungen und Sprüche wie die folgenden verbreitet:

- »Nicht darauf kommt es an, was ich arbeite, sondern daß ich durch meine Arbeit dem deutschen Volk helfe.«⁵⁸⁰
- »Wir alle sind Arbeiter des Führers und wollen ihm helfen, ein starkes und stolzes Deutschland zu bauen. *Das soll unser Dank sein! Alles, alles für Deutschland!*«⁵⁸¹

576 F99, S. 112; vgl. z.B. F82, S. 65f. Das Zitat entstammt der Rede Hitlers v. 1. Mai 1933 (vgl. Domarus, Hitler 1973, S. 260).

577 Vgl. z.B. F5, S. 1; F18, S. 1, 87; F23, S. 9; F24, S. 96–99; F53, S. 2; F72, o.S., 77; F85, S. 61; F88, S. 72; F91, S. 64; F93, S. 56f.; F98, S. 66f.; F102, S. 60f.; F109, S. 63; F110, S. 135f.; F111, S. 58.

578 Vgl. z.B. F14, S. 85; F24, S. 2; F82, S. 65f.; F94, S. 74f.; F105, S. 23f.; F111, S. 58; F113, S. 60f.; F115, S. 77.

579 F82, S. 65f.; vgl. z.B. F94, S. 75.

580 F98, S. 66.

581 F85, S. 61 (Herv. i.O.). Hier wurde die Parole der Sturmabteilung (SA) in den Leselehrgang eingebaut.

- »Zum Reigen herbei im fröhlichen Mai! / Ja, Deutschland ist frei! Juchheiße juchheiße!«⁵⁸²
- »Es schaffen im deutschen Vaterland / viel Männer und Frauen mit fleißiger Hand; / sie geben den Kindern das tägliche Brot; / sie schützen uns alle vor Elend und Not.«⁵⁸³
- »Unser Reichtum ist die Arbeit!«⁵⁸⁴
- »Schwingst du den Hammer – so komm! Brauchst Du die Feder – so komm! Liebst du den Pflug – so komm! Führst Du das Schwert – so komm!«⁵⁸⁵
- »Deutsche Arbeiter! Der Führer ruft euch alle. Steht zusammen allezeit für Deutschlands Ehr' und Einigkeit!«⁵⁸⁶
- »Für Adolf Hitler kämpfen wir, / mit Adolf Hitler siegen wir.«⁵⁸⁷
- »Wir marschieren für Hitler durch Nacht und durch Not!«⁵⁸⁸
- »Wir danken unserem Führer!«⁵⁸⁹
- »Wir sind des Führers Soldaten / im schlichten Arbeitsgewand. / Wir kämpfen mit Hammer und Spaten / für deutsches Volk und Land. / Es soll uns keiner schelten, / wir hätten kein Gewehr: / Auch uns're Fäuste gelten; / wir sind das Arbeitsheer!«⁵⁹⁰

Aufgrund seiner Länge und Komplexität stellt der Text zum ›Nationalfeiertag des Deutschen Volkes‹ in der »Kinderfibel« von 1935 aus dem Verlag *Konkordia* im Untersuchungskorpus eine Ausnahme dar und dokumentiert gleichzeitig die Vielfalt der auch in anderen Fibeln eingesetzten nationalsozialistischen Topoi. Zunächst wird eine ganzseitige Abbildung zum Slogan: »Ehrt den deutschen Arbeiter der Stirn und der Faust« dargeboten,⁵⁹¹ bevor das ›Fest der deutschen Arbeit‹ als Feiertag der ›Volksgemeinschaft‹ konkretisiert wird und von der Arbeit in der Familie ausgehend die Anstrengungen des ›deutschen Volkes‹, allen voran jene Hitlers, zur Sprache kommen:

»Daheim helfen alle zusammen, der Vater, die Mutter und die Kinder. So wird die Arbeit in der Familie geschafft. Und wenn alle tüchtig helfen, dann wird die Arbeit gut. So ist es auch im großen deutschen Volke. Der eine ist Schlosser, der

582 F88, S. 72 (Herv. i.O.).

583 F82, S. 65f.

584 Ebd.

585 F105, S. 22.

586 Ebd.

587 F72, o.S. [zwischen S. 76 und S. 77].

588 F38, S. 26.

589 F85, S. 61.

590 F110, S. 135f.

591 F24, S. 96.

andre Schutzmann oder Bauer oder Arbeiter. Der eine wohnt in einem großen Haus, der andre in einem kleinen. Aber alle helfen nur an einer Arbeit; sie schaffen zusammen all das, was das deutsche Volk braucht: Eisenbahnen, Maschinen, Möbel, Kleider, Nahrung und all das andere. [...] Wir können stolz sein auf unsre Arbeit. Lange, breite Straßen hat der Führer bauen lassen. Nasse Sümpfe sind trocken gelegt und in gute Felder umgewandelt worden. Viele Häuser wurden errichtet. Schiffe, Flugzeuge, Maschinen – o so vieles wurde fertig. Und die Bauern haben dem deutschen Volke die Nahrung gegeben. Am ersten Mai flattern in ganz Deutschland die Fahnen und bunten Bänder auf der Festwiese. [...] Wir tragen stolz die Fahne, die uns der Führer gab.«⁵⁹²

Die Aufforderung zu Fleiß und Leistungsbereitschaft und die am ›Tag der nationalen Arbeit‹ gefeierte Anerkennung der ›Volksgemeinschaft‹ werden im weiteren Verlauf der Handlung in einer ›Führerrede‹ elementarisiert und strategisch mit dem Aspekt der Vergeltung im Sinne einer Gegenleistung oder Belohnung verbunden. Zur Elementarisierung wird argumentativ auf christliche Glaubensinhalte zurückgegriffen, die mit der Volksgemeinschaftsideologie verzahnt werden. In dieser propagandistischen Ausrichtung ergeht mit folgenden Worten der Aufruf zur pflichtbewussten Erledigung der täglichen Arbeit an die ›Volksgemeinschaft‹:

»Wir alle beginnen ein neues Jahr der Arbeit. Wir wollen fleißig und tüchtig sein. [...] Gott hat unsre Arbeit im vergangenen Jahre beschützt und gesegnet. Wir bitten ihn, er soll uns auch im neuen Jahre beistehen. Gott hilft immer seinem Volke, wenn es brav und tüchtig ist. So ruft der Führer zur Arbeit. [...] Und jeder denkt: Ich will meine Arbeit im neuen Jahre recht machen für mein liebes Vaterland.«⁵⁹³

Die Vielschichtigkeit des Themas und die noch unzureichend ausgebildete Lesefähigkeit der Sechs- bis Siebenjährigen waren für andere Autorinnen und Autoren dagegen Beweggründe dafür, »keinen eigenen Lesestoff« zum ›Nationalfeiertag des Deutschen Volkes‹ zu bringen und stattdessen in anderen Zusammenhängen Bezüge herzustellen, etwa im Rahmen des ›Festes der deutschen Schule‹.⁵⁹⁴

(3) Neben dem Maifest ist das in 55 Fibeln thematisierte ›Erntedankfest‹ als eine der größten Massenveranstaltungen der NSDAP ein fester Bestandteil des Curriculums. Diese zentralen Feiertage des nationalsozialistischen Festkalenders kommen in insgesamt 78 Fibeln vor, wobei zumeist entweder der ›Nationalfeiertag des Deutschen Volkes‹ oder der ›Erntedanktag‹ Unterrichtsgegenstand ist, in immerhin 19 Erstlesebüchern aber beide Feiertage abgehandelt werden. Die Präsentation des

592 Ebd., S. 97f.

593 Ebd., S. 99.

594 O.A., Schiff o.J. [1936], S. 20.

›Erntedankfestes‹ kreist um die Leistungen der Bauernschaft als wesentlicher Motor der Agrarwirtschaft und der Agrarpolitik der NS-Diktatur. Zumeist werden von Marschmusik umrahmte Festumzüge beschrieben und visualisiert, die von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen getragen werden: SA, Bauern und Bäuerinnen mit Erntewagen einschließlich Erntekrone, Handwerker, Reichsarbeitsdienst, Schützen, Feuerwehr, Turner und Turnerinnen, Amtswalter, ›Hitlerjugend‹, Kinder mit Erntegaben.⁵⁹⁵ Von den Häusern wehen Hakenkreuzfahnen und die Menschen halten Erntesträuße in der Hand. Daneben fungieren als weitere Motive der Erntedank-Reigen, bei dem Kinder um einen bekränzten Baum tanzen und z.B. rufen: »heil Uli [...] hurra eine feine Feier«,⁵⁹⁶ sowie das im Kreis der Familie in ›Dienstkleidung‹ des ›Deutschen Jungvolks‹ gefeierte Erntefest, bei dem das Wohnhaus mit Hakenkreuzfahnen geschmückt ist.⁵⁹⁷

Die politische Dimension des ›Erntedankfestes‹ als Ritual und Ort der Selbstinszenierung des NS-Regimes zeigt sich u.a. in dem Verweis auf den »Badenweiler Marsch«, bei dem Hitler den ›Führerweg‹ zur Rednertribüne abschritt.⁵⁹⁸ Andernorts werden die ›Führerreden‹ angesprochen oder der Gesang des ›Deutschland-‹ sowie ›Horst-Wessel-Liedes‹ als eindrucksvolle Höhepunkte des Feiernkultes benannt. So heißt es etwa: »Die Ernte ist vorbei. Das ganze deutsche Volk feiert heute das Erntedankfest. Viele Leute aus den Dörfern und Städten fahren nach dem Bückeberg. Dort spricht der Führer.«⁵⁹⁹ Zudem werden in die Fibeln der Slogan des ›Erntedankfestes‹: »Stadt und Land – Hand in Hand«⁶⁰⁰ (vgl. Abb. 36, 37) und andere Sprüche zum Erntedank eingebunden wie: »Dem Bauer zur Ehr«,⁶⁰¹ »Der Bauer schafft Brot, und haben wir dieses, so hat's keine Not.«⁶⁰² oder: »Der Bauer baut mit Müh und Not / das Korn für unser täglich Brot«. ⁶⁰³

595 Vgl. z.B. F12, S. 81; F28, S. 68; F37, S. 27; F43, S. 49; F74, S. 33f.; F77, S. 8; F81, S. 97; F97, S. 84.

596 Vgl. z.B. F96, S. 13.

597 Vgl. z.B. F36, S. 38.

598 Vgl. z.B. F48, S. 37.

599 F61, S. 79; vgl. z.B. F55, S. 35; F100, S. 82.

600 F19, S. 78; vgl. z.B. F18, S. 48; F48, S. 76.

601 F19, S. 78.

602 F69, S. 79.

603 F4, S. 37; vgl. z.B. F36, S. 37.

Abbildung 36: »Stadt und Land Hand in Hand«,
Ill.: Lia Doering (orig. farbig), in: F48, S. 76

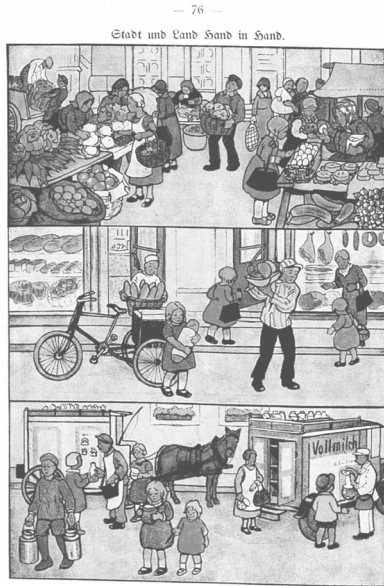


Abbildung 37: »Umzug zum ›Reichserntedankfest‹ unter dem Motto
›Stadt und Land – Hand in Hand‹ 1935«, bpk/Deutsches Historisches Museum, Foto: Joseph Schorer



Im Rahmen des ›Erntedankfestes‹ ist überdies eine Vernetzung mit jenen Stoffen vorgesehen, die auf den Zusammenhalt der ›Volksgemeinschaft‹ gerichtet sind. So werden an dieser Stelle die ›Ernte- und Winterhilfe‹ sowie der ›Eintopfsonntag‹ propagiert, beispielsweise anhand der Losung: »Der Winter droht, / teil' Dein Brot!«⁶⁰⁴ In einigen wenigen Fibeln wird das ›Erntedankfest‹ als Volksfest ohne direkte Bezüge zur NS-Ideologie begangen,⁶⁰⁵ oder es werden mit Blick auf die Pflege des ›Volks-tums‹ zusätzlich Bräuche im Rahmen christlicher Traditionen geschildert.⁶⁰⁶

(4) Die ›Wintersonnwende‹ sowie die zum Teil mit dem ›Tag der Jugend‹ verbundene ›Sommersonnwende‹ wird in 29 Fibeln aufgenommen. Ferner werden Darstellungen in die Leselehrgänge eingefügt, die durch den Einsatz der allegorischen Figur der Sonne der Verbildlichung der ›Wiedergeburt‹ Deutschlands und des Aufbruchs in eine neue Zeit dienen. ›Nationalpolitische‹ und mythologische Stoffe greifen dabei ineinander, wenn z. B. nach der Abbildung eines ›Pimpfs‹, der vor der aufgehenden Sonne eine (Hitler-)Eiche pflanzt, ein Gedicht von Irmgard Prestel integriert wird, das mit den Zeilen beginnt: »Unsere liebe Sonne macht, / daß morgens vergeht die schwarze Nacht.«⁶⁰⁷ In den Geschichten »Die Sonne im Ofenloch«⁶⁰⁸ und »Mutter Sonne«⁶⁰⁹ ist die personifizierte Sonne im Kontext der durch germanische Mythen inspirierten Sonnenanbetung der Nationalsozialisten zu lesen. Zugleich zielen diese Erzählungen auf die Aneignung des nationalsozialistischen Rollenbildes der Frau als Mutter, die sich liebevoll, pflichtbewusst und selbstbestimmt um ihre Kinder sorgt.

Die Bedeutung der Sonne für das irdische Leben und die mit der Wiederkehr des Lichts einhergehenden germanischen Riten zur ›Wintersonnwende‹ werden den Kindern u. a. wie in dem folgenden Beispiel aus der Fibel: »Jetzt gehe ich in die Schule!« (*Schroedel*) erläutert:

»Wenn die Sonne nicht mehr schiene. Dunkel wäre es überall. Es würde draußen eiskalt werden, und zuletzt müssten alle Blumen und Sträucher und Bäume erfrieren und alle Tiere und Menschen sterben. Darum freuten sich unsere Vorfahren so sehr, wenn sie in der Zeit der langen Nächte, im Winter merkten, daß die Sonne am Tage wieder einen größeren Weg am Himmel machte. In ihrer Freude begrüßten sie die Wiederkehr der Sonne mit einer Feier. Sie zündeten große Holzstöße

604 F81, S. 97 (Herv. i.O.); vgl. z. B. F28, S. 68–71; F38, S. 27–36; F82, S. 99ff.; F94, S. 16f.; F101, S. 96f.

605 Vgl. z. B. F10, S. 9; F54, S. 31.

606 Vgl. z. B. F13, S. 68; F37, S. 44; F38, S. 30; F43, S. 48; F79, S. 24; F82, S. 101; F97, S. 84; F107, S. 115f.; F111, S. 79.

607 F10, Cover, S. 1. Prestels Gedicht »Uns(e)re liebe Sonne« wurde u. a. auch in folgenden Erstlesebüchern aufgenommen: F63, S. 53; F93, S. 72.

608 Vgl. F107, S. 104f. (Hermann Siegmann: »Die Sonne im Ofenloch«).

609 Vgl. F56, S. 98. (Kl. Kimmel: »Mutter Sonne«).

an. Jungen und Mädchen tanzten im Reigen um das Feuer und sprangen durch die Flammen.«⁶¹⁰

Abbildungen 38 + 39: »Über das Feuer«, Ill.: Ernst Heig, in: F52, o.S. (links),⁶¹¹ »Sonnwend«, Ill.: Peter Jakob Schober, in: F14, S. 89 (rechts)⁶¹²



Der in den Fibeln propagierte Sonnenkult wird mehrheitlich als eine identitätsstiftende ›Sonnwendfeier‹ charakterisiert. Die Feiern werden entweder eher traditionell begangen, indem die verschiedentlich in ›Dienstkleidung‹ porträtierten Jungen und Mädchen um das Feuer tanzen oder über die Flammen springen, was teilweise als Mutprobe der ›Pimpfe‹ inszeniert wird (vgl. Abb. 38).⁶¹³ In anderen Fäl-

610 F98, S. 92 (Herv. i.O.).

611 »Feuer Reisig Holz Rauch. / Heiße hui / hui heiße / hopsja! / Über das Feuer, in den Rauch / wir springen.«

612 »Sonnwend Kurt ist zum erstenmal bei der Sonnwendfeier. Er steht ganz naß am Holzstoß. Mit großen Augen sieht er in das gelbe Feuer; rot schlägt es in die Nacht hinaus. Es knistert, prasselt und knallt. Die Flammen fressen die dünnen Äste, die Prügel, die alten Bretter und Balken. Die Luft wird heiß. Das Atmen geht schwer. Der Rauch beißt in den Augen. Glühende Funken springen aus dem Feuer. Die Flamme wirft einen hellen Schein auf alle die Buben und Mädchen. Sie heben die Hand und singen ein Lied. Kurt muß an die Sonne denken. Sein Vater hat gesagt: Das Feuer kommt von der Sonne. Die Sonne ist die Mutter des Feuers.«

613 Vgl. z.B. F52, o.S.; F58, S. 30; F105, S. 67.

len werden den Berg hinunterrollende Sonnenräder beschrieben.⁶¹⁴ Ungleich häufiger zelebrieren indes Gliederungen und Verbände der NSDAP die ›Sonnwendfeiern‹ mit der rituellen Entzündung des Holzstoßes, Ansprachen bzw. Feuersprüchen und dem ›Deutschlandlied‹, dem ›Horst-Wessel-Lied‹⁶¹⁵ oder dem Lied der ›Hitlerjugend‹ »Flamme empor«⁶¹⁶ sowie dem Treueschwur auf Deutschland und den ›Führer‹ (vgl. Abb. 39).⁶¹⁷ Dabei werden Parolen verbreitet wie: »Heiß wie die Glut ist unser Glaube an Deutschland. Rein wie die Flamme ist unsere Liebe zu Deutschland.«⁶¹⁸ oder: »Wie heller Feuerschein / wollen wir alle sein.«⁶¹⁹

In einigen Erstlesebüchern wird über den Ablauf der ›Sonnwende‹ vergleichsweise detailliert berichtet, z. B. in der bei *Westermann* erschienenen »Mühlensfibel«. Unter der dazugehörigen Abbildung mit dem brennenden »Dornbusch«⁶²⁰ und der am Ritus teilnehmenden ›Volksgemeinschaft‹ wird deren auferlegte Verpflichtung optisch hervorgehoben: »So wie die heilige Flamme sprüht, / so unser Herz für Dich erglüht, / Deutschland, du großes Vaterland!«⁶²¹

»Sonnwendfeuer [...] Alle waren sie um das Feuer versammelt, und es war viel schöner und heller, als Heini gedacht hatte. [...] Ganz hell waren rundum die Gesichter: da waren Fide und Hannes und Rudi und Hugo vom Jungvolk und Lene bei den Jungmädeln und auch die Großen von der HJ. und der BDM., die SS., SA. [...] Und alle sahen in die roten Flammen. Einige HJ.-Jungen sprachen Feuersprüche. Auch Fide trat vor, und mit lauter Stimme rief er: ›Wir stehen schweigend am nächtlichen Feuer‹. Der SS.-Sturmführer hielt die Feuerrede, und dann warfen sie einen Kranz in das Feuer und sagten dazu einen Spruch. Heini verstand nicht alles. Aber als Heinis Onkel Johannes, Truppführer bei der SA., einen großen Kranz in die Glut schleuderte, hörte er ganz deutlich: ›Dem Angedenken der im Weltkriege Gefallenen.‹ Dann sangen alle: ›Flamme empor.‹ Heini wollte auch mitsingen, aber er

614 Vgl. F110, S. 150.

615 Vgl. Obergebiet West der Hitler-Jugend, Sonne 1935, S. 5f.; Reichsjugendführung, Liederbuch 1939, S. 19, 20.

616 »Flamme empor« (Text: Johann Heinrich Christian Nonne, Weise: Karl Ludwig Traugott Gläser), vgl. Obergebiet West der Hitler-Jugend, Sonne 1935, S. 18 und Reichsjugendführung, Liederbuch 1939, S. 88f.

617 Vgl. z. B. F6, S. 46; F38, S. 10; F53, S. 15; F55, S. 61; F57, S. 53; F82, S. 85; F88, S. 95; F91, S. 87; F95, S. 95; F98, S. 93; F107, S. 103.

618 F85, S. 84.

619 F38, S. 10.

620 F84, S. 74. Durch den Verweis auf den ›Dornbusch‹ liegt der Vergleich mit der biblischen Erzählung vom Dornbusch nahe und eine Interpretation, die das Narrativ der ›Rettung des deutschen Volkes‹ durch Adolf Hitler stützt und die Kinder als Hoffnungsträger des ›kommenden Deutschlands‹ adressiert.

621 Ebd., S. 75 (Herv. i.O.).

kannte das Lied noch nicht. Als sie am Schluß ein dreifaches Sieg-Heil auf den Führer ausbrachten und das Horst-Wessel-Lied anstimmten, konnte Heini aber mitsingen. Dann sank die Glut, und die Flammen verlöschten. Eine Feuerwache blieb, und Heini zog mit allen wieder zurück.«⁶²²

Gelegentlich wird unter der Bezeichnung ›Fest der Jugend‹ das vor dem ›Sonnwendabend‹ stattfindende ›Deutsche Jugendfest‹ in den Leselehrgang eingebunden.⁶²³ Bei diesem ab 1933 in Kooperation mit den Schulen organisierten Fest wurden sportliche Wettkämpfe zur Schulung der Leistungsbereitschaft der Kinder und Jugendlichen veranstaltet mit dem Ziel der Entwicklung von Wehrfreudigkeit und Wehrfähigkeit. Zugleich steht die wiederkehrende (Strahl-)Kraft der Sonne allegorisch für die aufblühende Jugend als Hoffnungsträger für das Ideal des ›Tausendjährigen Reiches‹. So findet sich zu dem illustrierten Wettlauf der Jungen, die von Kindern auf der Zuschauertribüne angefeuert werden, in der Fibel »Gute Kameraden« (*Crüwell*) folgender mit »Fest der Jugend« betitelte Text:

»Alle Menschen haben die Sonne lieb, die gute Mutter Sonne. Sie hat den Schnee getaut und den Frühling gebracht. Sie hat die Erde gewärmt und das Land grünen und blühen lassen. Sie läßt das Korn und die Beeren reifen. Lenes blasse Wangen hat sie wieder rot gemacht. In ihrem goldnen Morgenschein singen und zwitschern die Vögel. Auch die Menschen werden fröhlich, am fröhlichsten die Kinder. Am Sonnwendtag ist das Fest der Jugend. Da steigt die Sonne am höchsten. Der Sommer ist da. Morgens marschieren die Jungen und Mädchen auf die Kampfbahn. Sie werfen den Ball und laufen und springen um die Wette. Die guten Kameraden schauen zu. In ein paar Jahren werden sie auch mitkämpfen und siegen. Am Abend stehen die Kinder mit den Großen am Feuer. Die Sonne ist untergegangen, aber nun lodert die leuchtende Flamme empor.«⁶²⁴

(5) Neben den Feiern, die als ›Nationalfeiertag des Deutschen Volkes‹ oder als ›Erntedanktag‹ klar zu identifizieren sind, existieren in 17 der analysierten Fibeln nicht näher bestimmte Bilder und Texte von Massenveranstaltungen, die z.T. anhand von Zeitdokumenten genauer zugeordnet werden konnten, während andere im Unbestimmten verbleiben.⁶²⁵ Bei den rekonstruierten Text-Bild-Einheiten handelt es sich zum einen um den von den Nationalsozialisten in der Nacht vom 30. zum 31. Januar 1933 veranstalteten Fackelzug durch das Brandenburger Tor anlässlich der Ernennung Hitlers zum Reichskanzler.⁶²⁶ Da der Aufmarsch realiter nicht so

622 Ebd., S. 74f. (Herv. i.O.).

623 Vgl. z.B. F74, S. 25 (dazu o.A., Hinweise Gute Kameraden o.). [1939], S. 4); F80, S. 95f.

624 F94, S. 90.

625 Vgl. z.B. F2, S. 68; F24, S. 86; F112, S. 46.

626 Vgl. z.B. F9, S. 10.

pompös ausfiel, wie dies für die Propaganda der Nationalsozialisten erforderlich war, hatte Joseph Goebbels die Szenen nachträglich nachstellen und verbreiten lassen, die in dieser übersteigerten Machtdemonstration möglicherweise die Vorlage für die Bebilderung abgaben.⁶²⁷ Zum anderen spiegeln die Erstlesebücher die ab 1933 in Nürnberg stattfindenden ›Reichsparteitage des Deutschen Volkes‹ wider, speziell den Aufmarsch der Gliederungen und angeschlossenen Verbände der NSDAP durch die Nürnberger Altstadt. Von den Kindern wird der Auftritt der SA als Rollenspiel imitiert, wozu das Anstimmen des ›Horst-Wessel-Liedes‹ gehört.⁶²⁸ Nicht zuletzt wurden in den Fibeln die propagandawirksamen ›Führerbesuche‹ im gesamten ›Deutschen Reich‹ verortet mit geschmückten Straßen und Plätzen, dem Aufmarsch der Gliederungen der NSDAP und Fackelumzügen.⁶²⁹ Lag bei den Inszenierungen Hitlers der Fokus nicht auf dem Aufmarsch der ›Volksgemeinschaft‹, sondern auf dem von den Kindern subjektiv und individuell verarbeiteten Geschehen, so wurden diese Inhalte unter der Kategorie ›Kinder entdecken die Welt‹ / Subkategorie ›Nicht alltägliche Erlebnisse‹^(B) kodiert.⁶³⁰

(6) Hitlers Geburtstag wird in 24 Fibeln aufgegriffen. Die Inszenierung des ›Führergeburtstages‹ erfolgt entweder in der Schule, wo aus gegebenem Anlass oftmals ein Fahnenappell stattfindet,⁶³¹ als großes Fest, bei dem die ›Volksgemeinschaft‹ aufmarschiert und die Jugend gegenüber Hitler einen Treueschwur ablegt,⁶³² oder als ein Ereignis, bei dem Hitler inmitten von Kindern differierender Altersstufen in Erscheinung tritt.⁶³³ Bei den Feiern wurde gelegentlich für die Mitgliedschaft im ›Deutschen Jungvolk‹ geworben⁶³⁴ oder anderweitig Propaganda für den NS-Staat betrieben. So freut sich z. B. ein Vater angesichts des blauen Himmels und der wärmenden Sonne im Wortlaut Goebbels' über das »Hitlerwetter«,⁶³⁵ bevor folgende elementarisierte »Rede« eines Parteifunktionärs der NSDAP den Lesetext in der »Lesebibel. Für kleine Leute« (*Leykam*) beschließt: »Wir sind glücklich, dass wir unseren Führer haben. Er sorgt für uns wie ein richtiger Vater. Ohne ihn wäre es traurig in Deutschland. Gott erhalte uns den Führer noch recht lange! Nach der Rede heben alle die Hände und rufen: Sieg Heil! Sieg Heil! Sieg Heil!«⁶³⁶ Zudem

627 Vgl. Krämer, Achsen 2009, S. 88.

628 Vgl. z. B. F3, S. 5.

629 Vgl. z. B. F12, S. 99f.; F46, S. 68–71; F77, S. 54.

630 Vgl. Kap. 2.2.2.

631 Vgl. z. B. F74, S. 95; F85, S. 53; F104, S. 65.

632 Vgl. z. B. F83, S. 110.

633 Vgl. z. B. F14, S. 100; F29, S. 83; F38, S. 95; F72, S. 76.

634 Vgl. z. B. F80, S. 88. Vgl. Kap. 2.4.2.

635 F110, S. 120.

636 Ebd., S. 121.

existieren weitere Darstellungen, in denen Hitler den Kindern in unterschiedlichen Beziehungsmustern präsentiert wird.⁶³⁷

Der ›Tag von Potsdam‹ zur Feier der Eröffnung des Reichstages am 21. März 1933 wird nur in vier frühen Fibeln aus dem Zeitraum von 1933 bis 1935 thematisiert.⁶³⁸ Mit der Aussage: »Unser Vaterland hat heute Geburtstag« werden die Kinder z. B. in der Fibel »Guck emoll!« (*Zechner*) über den Anlass der Feier informiert und dazu aufgerufen, »mit Herz und Hand fürs Vaterland« zu »leben und [zu] sterben«.⁶³⁹ Zum Refrain des ›Deutschlandliedes‹ vollziehen sie sodann den ›Hitlergruß‹ und werden in diesem performativen Akt des Einschwörens auf die projektierte ›Volksgemeinschaft‹ zu zukünftigen Handlungen verpflichtet.

(7) Der ab 1934 als ›Gedenk- und Ehrentag der deutschen Mütter‹ gefeierte ›Muttertag‹ wird namentlich in 13 Fibeln aufgenommen und dessen Bedeutung als öffentlicher Feiertag in einigen Fibeln dadurch hervorgehoben, dass die Kinder an diesem Tag ihre ›Dienstkleidung‹ tragen (vgl. Abb. 40).⁶⁴⁰ Sprachlich wird das Ereignis beispielsweise wie folgt unterstrichen: »Heute ist Muttertag. In ganz Deutschland danken die Kinder ihren Müttern. Auch wir möchten dir sagen, wie sehr wir dich lieben. Wir wollen dir, gute Mutter, immer Freude bereiten!«⁶⁴¹ Weitaus häufiger ergibt sich die Ehrung der Mutter hingegen aus der Würdigung ihrer Sorgearbeit sowie ihrem Geburtstag,⁶⁴² der für den von den Nationalsozialisten forcierten Mutterkult vereinnahmt wird. In den *Westermann*-Fibeln tritt die Mutter geradezu marienleich in folgender pathetischer Formulierung in Erscheinung: »Gerade blickt die Morgensonne durch das Fenster, und wie der goldene Schein die Mutter trifft, ist sie wie eine Königin, so schön! Die liebe Mutter!«⁶⁴³

Nicht zufällig sind die für den Geburtstag der Mutter und den ›Muttertag‹ verwendeten Texte und Sujets in den Erstlesebüchern vielfach identisch oder wurden in der Unterrichtspraxis aufeinander bezogen.⁶⁴⁴ So lauten die Anregungen zum Gebrauch des Textes »Die gute Mutter«, der in etlichen *Hirt*-Fibeln zu finden ist: »[...] mit den Lernanfängern wird gemäß Ministerialerlaß vom 12. Mai 1933 am ›Muttertage‹ von der Mutterliebe und den Muttersorgen gesprochen und ihnen ans Herz gelegt: »Nie ist sie müde, die gute Mutter!«⁶⁴⁵ (vgl. Abb. 41).

637 Vgl. Kap. 3.1.

638 F2, S. 68 und F34, S. 68 (vgl. dazu Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 322); F5, S. 64f.; F7, S. 78.

639 F7, S. 78.

640 Vgl. z.B. F42, S. 4; F56, S. 4.

641 F110, S. 139.

642 Vgl. z.B. F10, S. 46f.; F18, S. 54; F45, S. 87f.; F74, S. 94; F101, S. 87.

643 F108, S. 65.

644 Vgl. z.B. F108, S. 65 und F83, S. 114.

645 O.A., Pommernfibel 1935, S. 85; vgl. z.B. F28, S. 42.

Abbildungen 40 + 41: »Mutter-Tag«, Ill.: Johannes Thiel, in: F42, S. 4 (links),⁶⁴⁶ »Die gute Mutter«, Ill.: Julius C. Turner, in: F28, S. 42 (rechts)⁶⁴⁷



Diese im Kontext des »Muttertages« zu erarbeitenden Überlegungen sollten anhand des Gedichts »Muttersorgen« (Arthur Schoke) und des »Glückwunschs« zum Geburtstag der Mutter noch einmal vertieft werden.⁶⁴⁸ In der Fibel »Mein Buch« (Oldenbourg, Diesterweg, Korn, Lion, Zechner) von Hans Brückl ergeben sich inhaltliche Parallelen zwischen einem Text über eine traurige »Mai-Käfer-Mutter«, die ihre Kinder umsorgt hat und sie gleichwohl nicht vor dem Tod beschützen kann, dem nachfolgenden Lied »Mai-Käfer flieg!« und den sich anschließenden Texten »Zum Mutter-Tag« (J. Steck) sowie »Der lieben Mutter« (E. Schmidt), die den Sorgen, der Arbeit und der Dankbarkeit gegenüber der Mutter gelten.⁶⁴⁹ Im nächsten Lesestück

646 »Mutter-Tag. Anna liebt die Mutter. Kurt liebt die Mutter. Inge liebt die Mutter. Otto schenkt Mutter [Blumen]. Elsa schenkt Mutter [Blumen]. Alle beten für die Mutter. Otto schenkt Mutter [Blumen]. Elsa schenkt Mutter [Blumen].«

647 »m m m / Mutter arbeitet den ganzen Tag. Schon am frühen Morgen ist sie auf. Sie wärmt für Mariechen die Milch, auch Mittag kocht sie für uns. Am Abend macht sie Martins Anzug sauber, sie hilft Minchen und Manfred bei den Schularbeiten. Nie ist sie müde, die gute Mutter. / Montag, Mittwoch, Maurer, Markt. / Mund, Maul, Margarine, Markt, Müller. / Marsch, Musik, Morgenrot, Mitternacht. / Morgen macht mir meine Mutter Milchmus.«

648 Vgl. ebd.; z.B. F28, S. 82.

649 Vgl. F83, S. 113f.; F99, S. 113f. Vgl. Kap. 2.2.3.

mit dem Titel »Der Flieger« wird das Brummen eines Fliegers beschrieben, und für den Jungen steht fest: »Wenn ich groß bin, gehe ich zu den Fliegern!«⁶⁵⁰

In der Begleitschrift zur Fibel »Gute Kameraden« (*Crüwell*) wird mit Blick auf eine »nationalsozialistische Ausrichtung« der Unterrichtsstoffe ebenfalls betont, dass der Geburtstag der Mutter zur Verdeutlichung des ›Muttertages‹ eingesetzt und »das Gedichtchen zu Mutters Geburtstag (S. 94) sehr gut auf S. 6 (Muttertag) in den Unterricht eingebaut werden« könne.⁶⁵¹ Unter dem Motto »Fröhlich an die Arbeit« wurde die Ehrung der Mutter zudem als Ansporn funktionalisiert, die Kinder zu schulischem Fleiß und guten Leistungen zu bewegen und die an sie herangetragenen Erwartungen zu erfüllen: Denn so habe sie »der Führer gern (Hitlers Geburtstag)«, so dienten sie »dem Volke (1. Mai: Fest *aller* schaffenden Deutschen)« und so machten sie »den Eltern Freude (Muttertag)«. ⁶⁵²

(8) Die ›nationalsozialistischen Stoffe‹ ›Heldengedenktage‹ und Gedenktage für die ›Gefallenen der Bewegung‹ werden in insgesamt 21 Fibeln elementarisiert, wobei jeweils einer der nationalsozialistischen Feiertage herausgegriffen wurde. Im Übrigen dienten vor allem die Kriegs- und Heldenerzählungen des Vaters sowie familiäre Besuche von ›Ehrenmalen‹ wie dem ›Ehrentempel‹ in München der Glorifizierung kämpferischer Handlungen und der Ausbildung militärischer Vorstellungen.⁶⁵³ Teilweise werden die Kriegs- und Heldenerzählungen und die damit verbundene Verherrlichung des ›Opfertodes‹ auch ohne eine Einbindung in die kindliche Lebenswelt dargeboten.⁶⁵⁴

Die Veranschaulichung des ›Heldengedenktages‹ erfolgt zumeist über die Darstellung der feierlichen Handlungen am ›Ehrenmal‹ (mitunter als ›Kriegerdenkmal‹ bezeichnet) durch ausgewählte Gliederungen und Verbände der NSDAP.⁶⁵⁵ Zu Ehren der Toten werden Kränze mit Hakenkreuzschleifen abgelegt und Reden zum Gedenken an die Opfer des Ersten Weltkrieges gehalten, bevor die anwesenden Kinder der ›gefallenen Helden‹ verschiedentlich mit dem ›Hitlergruß‹ gedenken. Vereinzelt sind unter den Gefallenen Angehörige der Familien. Die Kinder geben wiederholt das Versprechen ab, im Geiste der Gefallenen für das deutsche Vaterland einzustehen und zu kämpfen, u. a. mit folgenden Worten: »Ihr toten Helden! Wir danken Euch. Nie werden wir vergessen, was Ihr für uns getan habt. Wir werden hüten und bewahren, was Ihr mit Eurem Blut erworben.«⁶⁵⁶ In einem Fall wird das Heldengedenken, an dem der kriegsversehrte Onkel der Kinder teilnimmt, in der Kirche be-

650 F83, S. 115; vgl. F99, S. 115.

651 O.A., Hinweise Gute Kameraden o.J. [1939], S. 2. Vgl. z.B. F74, S. 94, 6.

652 O.A., Hinweise Gute Kameraden o.J. [1939], S. 4. (Herv. i.O.).

653 Vgl. Kap. 2.3.3.

654 Vgl. Kap. 2.6.

655 Vgl. z.B. F47, S. 63; F74, S. 84; F77, S. 31; F94, S. 56f.

656 F98, S. 56; vgl. z.B. F42, S. 69.

gangen.⁶⁵⁷ Nach der Predigt des Pfarrers in der mit Hakenkreuzfahnen geschmückten Kirche hält ein Parteifunktionär der NSDAP eine Rede zu Ehren der im Ersten Weltkrieg gefallenen Soldaten. Anschließend erfolgt die Kranzniederlegung, umrahmt vom Gesang des Liedes »Ich hatt' einen Kameraden«, das nicht nur regelmäßig die Zeremonie am »Heldengedenktag« begleitete, sondern gleichfalls den am 9. November zelebrierten Gedenktag für die »Gefallenen der Bewegung«.

Eher selten wird die Wehrmacht als Motiv für die Illustration des »Heldengedenktages« gebraucht, indem beispielsweise einer Abbildung mit Soldaten, die an einem Friedhof vorbeimarschieren und von den am Straßenrand stehenden Kindern mit erhobenem rechtem Arm begrüßt werden, folgender Text beigelegt wird:

»Unsere Helden. Heil! Die Soldaten kommen! Wie stramm sie marschieren. Und die Musik spielt auch. Alle Leute bleiben stehen. Wir grüßen die Fahne der Wehrmacht. Sie marschieren zum Denkmal der toten Helden. Es soll uns immer an die gefallenen Soldaten erinnern. Sie waren tapfere Krieger und haben ihr Blut und Leben für Deutschland gegeben. Sie sind gestorben, damit Deutschland leben kann.«⁶⁵⁸

In der Fibel »Bei uns in Wien« (*Deutscher Verlag für Jugend und Volk*) erfahren die Sechsbis Siebenjährigen, dass das Heldendenkmal im alten Burgtor eingerichtet worden sei, an dem jährlich im März Soldaten aufmarschierten und ein Offizier einen Kranz niederlege. Zudem werden sie darüber informiert, dass Hitler auf dem Heldenplatz, vom Balkon der neuen Hofburg aus, Österreich 1938 »ins Deutsche Reich heimholt« habe.⁶⁵⁹

Der »Heldengedenktag« und der Gedenktag für die »Gefallenen der Bewegung« sind durch die Kulisse zu unterscheiden, indem etwa im ersten Fall die Ehrenhalle im Luitpoldhain⁶⁶⁰ oder im zweiten Fall die Feldherrnhalle in München für die beim Hitler-Putsch ums Leben gekommenen sogenannten »Blutzeugen« abgebildet ist.⁶⁶¹ Andernorts erlauben Verweise wie: »Horst Wessel, wir trauern um dich«⁶⁶² oder die Angabe des Datums eine Zuordnung des NS-Feiertages. Wie beim »Heldengedenktag« werden die Grundschul Kinder auch am Gedenktag für die »Gefallenen der Bewegung« mit dem »Vermächtnis der Toten« konfrontiert, wenn es heißt: »Die Fahnen wehen. Die Flammen lodern. Die Toten mahnen: Seid tapfer und treu!«⁶⁶³

657 Vgl. F38, S. 84.

658 F72, S. 68 (Herv. i.O.).

659 F105, S. 41f.

660 Vgl. z.B. F3, S. 23.

661 Vgl. z.B. F9, S. 12; F83, S. 28.

662 F7, S. 17; vgl. z.B. F51, S. 7.

663 F83, S. 28.

2.6 Präsentation der Welt

(1) Mit Ausnahme der Subkategorie ›Geo- und Biosphäre‹^(A), die auf eine Veranschaulichung der »deutschen Heimat« zielt und deren Verortung innerhalb der nationalsozialistischen Wissensordnung hinsichtlich der Erziehungsziele ›Heimat- und Vaterlandsliebe‹ bereits dargelegt wurde,⁶⁶⁴ sind die Inhalte der Kategorie 6 ›Präsentation der Welt (keine Darstellung von Kindern)‹ vergleichsweise selten. Folgende ›nationalpolitische Stoffe‹ werden auf diese Weise medialisiert:

- Präsentation der Wehrmacht, z.T. bei Kampfhandlungen,⁶⁶⁵
- Aufmärsche von SA-Formationen und SA-Reiterstaffeln,⁶⁶⁶
- Präsentation des Reichsarbeitsdienstes,⁶⁶⁷
- ›Führerporträts‹ (Illustrationen oder Fotografien),⁶⁶⁸
- Bau der ›Reichsautobahn‹⁶⁶⁹ und Präsentation von Militärtechnik wie Panzerkreuzern und dem Flugboot Do X,⁶⁷⁰
- ideologisierte Abbildungen wie Flugzeuge mit Hakenkreuzen,⁶⁷¹ Fahnen und Symbole des politischen Systems,⁶⁷²
- Denkmäler für die Gefallenen des Ersten Weltkrieges und die in der ›Kampfzeit‹ der ›Bewegung‹ getöteten Anhänger Hitlers,⁶⁷³
- Darstellung der Aufgaben und Leistungen der ›Volksgemeinschaft‹, insbesondere der Bauern (vgl. Abb. 3),⁶⁷⁴
- Darstellung der germanischen Monatsnamen.⁶⁷⁵

(2) In der Kategorie 7 ›Kinderwelt in literarischen Darstellungen und Spielobjekten (ohne sozialen Kontext)‹ sticht im Hinblick auf die Implementierung ›nationalpolitischer Stoffe‹ allein die Subkategorie ›Fabeln/Märchen/(Helden-)Erzählungen‹^(B) mit deutlich höheren prozentualen Werten heraus. Dabei handelt es sich um Texte und Bilder zu folgenden Themen:

664 Vgl. Kap. 2.2.3.

665 Vgl. z.B. F48, S. 88; F78, S. 89.

666 Vgl. z.B. F9, S. 7; F13, S. 35; F26, S. 78; F29, S. 52; F76, S. 16.

667 Vgl. z.B. F24, S. 97; F98, S. 73.

668 Vgl. z.B. F42, S. 3; F59, S. 78; F83, Frontispiz; F111, S. 57.

669 Vgl. z.B. F13, S. 38; F24, S. 98.

670 Vgl. z.B. F9, S. 62; F78, S. 92.

671 Vgl. z.B. F11, S. 92.

672 Vgl. z.B. F25, S. 8; F43, S. 6; F56, S. 82; F97, S. 5f.

673 Vgl. z.B. F52, o.S.; F56, S. 45.

674 Vgl. z.B. F24, S. 56, 98; F91, S. 81.

675 Vgl. z.B. F39, S. 77; F72, S. 65.

- Erzählungen über Hindenburg,⁶⁷⁶
- Erzählungen über Hitler⁶⁷⁷ sowie
- Erzählungen über die Helden des Ersten Weltkrieges und die sogenannten ›Blutzeugen‹ der ›Bewegung‹.⁶⁷⁸

Im sprachlichen und inhaltlichen Anforderungsniveau der Kriegs- und Heldenerzählungen zeigen sich zwischen den Verlagen ungemein große Differenzen. Ein frühes Beispiel einer eher stärker elementarisierten Konzeptualisierung stellt der Lesetext »Albert Leo Schlageter« aus der »Aachener Fibel« (ca. 1937) des Verlages *Schwann* dar:

»[...] Albert Leo Schlageter war im Leben und Sterben ein Held. Er lebte in einer ganz schlimmen Zeit. Der Feind stand in unserem Land mit vielen, vielen Soldaten. Er wollte unser schönes Rheinland haben. Da waren alle Leute im Lande traurig und verzagt. Aber Albert Leo Schlageter verlor den Mut nicht. Er zeigte allem Volke, wie ein tapferer Mann für sein Vaterland kämpft und stirbt. Alle Deutschen schauen mit Stolz auf Albert Leo Schlageter, den ersten Soldaten des Dritten Reiches.«⁶⁷⁹

Im Unterschied dazu ist die besonders umfangreiche Abhandlung über Horst Wessel in der von Emil Gärtner und Eduard Gerweck herausgegebenen »Kinderfibel« (*Konkordia*), auf die ein großer Teil der Kodierungen in der Subkategorie ›Fabeln/Märchen/(Helden-)Erzählungen‹^(B) entfällt, äußerst komplex. Dies betrifft sowohl die Ausgabe von 1935 als auch jene von 1940. Zudem wurden gegenüber der Erzählung von 1935 in dem vom Umfang her vergleichbaren, nun aber stärker gegliederten Text der 1940er-Ausgabe antisemitische Formulierungen aufgenommen:

»*Horst Wessel*. ›Die Fahne hoch! Die Reihen dicht geschlossen!‹ – Jeder Deutsche kennt dieses Lied, Horst Wessel hat es gedichtet. Es war in Berlin. In vielen Straßen flatterte nicht die deutsche Fahne, sondern die Kommunistenfahne. Und viele Menschen riefen dort nicht Heil Deutschland, sondern Heil Moskau. Durch diese Straßen zog Horst Wessel mit seinen SA.-Männern. Es kümmerte ihn nicht, wenn die Kommunisten schimpften und mit Steinen warfen. Er ließ die Hakenkreuzfahne stolz im Winde wehen. Einmal kam Horst Wessel zu seinen SA.-Männern und sagte: ›Ich habe mir ein neues Lied ausgedacht, das wollen wir singen, wenn wir durch die Straßen der Kommunisten marschieren!‹ [...]«.⁶⁸⁰

676 Vgl. z.B. F2, S. 67; F9, S. 11; F24, S. 103ff.; F33, S. 70.

677 Vgl. z.B. F7, S. 46; F9, S. 46; F14, S. 79; F22, S. 64; F59, S. 78; F65, S. 89; F70, S. 75; F76, S. 88.

678 Vgl. z.B. F2, S. 24; F9, S. 31; F29, S. 53; F42, S. 70f.; F68, S. 88f.; F72, S. 100f.; F76, S. 89f.

679 F47, S. 62.

680 F24, S. 106 (Herv. i.O.).

»Horst Wessel. 1. Es war eine böse Zeit in Berlin. Im Rathaus, in den Zeitungen, auf den Straßen und Plätzen, überall führten noch die Juden und Kommunisten das Wort. Und das Volk wurde belogen und betrogen. Es gab aber auch schon treue SA.-Männer in Berlin. Die zogen auch durch die Straßen. Stolz wehte ihre Hakenkreuzfahne im Wind. Und es kümmerte sie nicht, wenn die Kommunisten schimpften und mit Steinen warfen. Sie marschierten für Adolf Hitler. 2. In Berlin war ein Sturmführer Horst Wessel. Einmal kam er zu seinen SA.-Männern und sagte: ›Ich habe mir ein neues Lied ausgedacht, das wollen wir singen, wenn wir durch die Straßen der Kommunisten marschieren!‹ [...].⁶⁸¹

Im Gegensatz zu der Subkategorie ›Fabeln/Märchen/(Helden-)Erzählungen‹^(B) weist die Subkategorie ›Kinderreime/Rätsel‹^(B) im Untersuchungskorpus einen sehr geringen Umfang auf. Es handelt sich dabei um rassistisches und antisemitisches Gedankengut. Zum einen wird in der Fibel »Kinder! Wer liest mit?« (*Kamp*) auf zwei Seiten der Text des Zählreims »10 kleine Negerlein« wiedergegeben⁶⁸² und zum anderen in der »Schlesierfibel« von *Hirt* sowie der »Fibel für die deutsche Jugend« (*Deutscher Schulverlag Berlin*) ein Abzählreim abgedruckt, der mit den Zeilen endet: »Eine [Frau] macht Seide, / die andre macht Kreide, / die eine macht Hemden, / dir eins, mir eins, / und der Jude kriegt keins.«⁶⁸³ In der Mehrzahl der Fibeln wurde vor dem Hintergrund der administrativen Vorgaben zur Pädagogisierung der Rassenideologie und der Anforderungen in den Verfahren für die Zulassung der Fibeln auf andere Formen der rassenpolitischen Unterweisung zurückgegriffen.⁶⁸⁴

Das subtile Vorgehen bei der Transformation der Ideologie zeigt sich in den Gutachten zu den Fibeln sowie den Begleitschriften und kommt desgleichen immer wieder in den Entscheidungen der an der Schulbuchgestaltung und -produktion beteiligten Akteurinnen und Akteure zum Ausdruck.⁶⁸⁵ So gibt etwa Wilhelm Meil, der als »Mittler« zwischen dem Verlag *Westermann* und dem Reichserziehungsministerium eine »für alle Ausgaben mitentscheidende Stimme« besaß,⁶⁸⁶ zu Bedenken, dass die Geschichte vom kinderbringenden Klapperstorch möglicherweise beanstandet werden könnte, denn das Rassenpolitische Amt kämpfe »augenblicklich gegen das Storchmärchen [...], um die Menschwerdung nicht zu komplizieren.«⁶⁸⁷ Von der noch 1934 und 1935 in den Texten: »Die Störche« (vgl. Abb. 42) und »Was der Storch klappert« ausgebreiteten Storchenfabel⁶⁸⁸ blieb zusammen mit einer klei-

681 F76, S. 89 (Herv. i.O.).

682 F42, S. 36f.

683 F70, S. 82; vgl. F103, S. 80; F115, S. 80.

684 Vgl. Kap. 2.3.2.

685 Vgl. Heinze, *Steuerung* 2021.

686 Schreiben Zimmermann an Sandig v. 28. Januar 1939, WUA 3/27, o.P. (Herv. i.O.).

687 Schreiben Zimmermann an den Verlag Georg Westermann v. 24. Januar 1939, WUA 3/27, o.P.

688 Vgl. F5, S. 27, 48; F33, S. 27.

nen Illustration, die die Naivität der Geschichte herausstreichen sollte, schließlich nur noch der in die nationalsozialistische Familienpolitik passende Reim übrig: »Storch, Storch, guter, bring mir'n kleinen Bruder! / Storch, Storch, bester, bring mir 'ne kleine Schwester!«⁶⁸⁹

Wenige Kodierungen entfallen des Weiteren auf die Subkategorie ›Spielzeug‹^(B). Auch dieser Befund entspricht den konzeptionellen Überlegungen der meisten Autorinnen und Autoren für die Gestaltung der Fibeln, wonach wahllos eingefügte Symbole des NS-Regimes und als bloßer Buchschmuck gebrauchte Abbildungen – von wenigen Ausnahmen abgesehen⁶⁹⁰ – abgelehnt wurden.⁶⁹¹ Die pädagogisch-didaktischen Bestrebungen richteten sich vor dem Hintergrund einer rassen-theoretisch begründeten Persönlichkeitsentwicklung vielmehr auf eine »volkhafte Bildung« durch ›nationales Volksgut‹.⁶⁹² Wie den Begleitschriften zu entnehmen ist, ging es dabei allem voran um die Verortung der Kinder- und Hausmärchen der Gebrüder Grimm, die für eine »Heimat« stünden, »die allen Deutschen gemeinsam ist«,⁶⁹³ und in denen sich wie »in der einfachsten Spruchweisheit des Volkes (Kinderreim, Kinderlied usw.) die nationalen Güter« offenbarten, die zu vermitteln »Aufgabe der Schule in den ersten Schuljahren« sei (vgl. Abb. 43).⁶⁹⁴ Diese Fokussierung auf ›deutsches Volkstum‹, auf »Erbgut aus dem deutschen Hause und der deutschen Familie«,⁶⁹⁵ spiegelt sich in der Wissensordnung der NS-Fibeln in den in großer Breite abgebildeten Subkategorien ›Kinderreime/Rätsel‹^(A) sowie ›Fabeln/Märchen/(Helden-)Erzählungen‹^(A) wider (vgl. Kap. 1, Abb. 3), die jenseits einer vordergründigen Semantik der ›nationalsozialistischen Bewegung‹ die ›Volksgemeinschaft‹ als alltägliche Lebensform repräsentieren und ein aufschlussreiches Beispiel für die ›kinderorientierte‹ Transformation der nationalsozialistischen Ideologie abgeben.⁶⁹⁶ Nach den Worten Kriecks sind Kinderreime, Märchen, Kinder- und Volkslieder, Kindergebete, Spiele als Ausdruck des »mythisch-magischen Weltbildes in seiner völkisch-rassischen Prägung [...] als Urschicht der Volkskultur

689 Vgl. z.B. F96, S. 89; F97, S. 91.

690 Vgl. z.B. F25, S. 8.

691 Vgl. Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 26; Schultze, Leseunterricht 1940, S. 22. Vgl. Straube-Heinze, Ästhetisierung 2021; Kap. 3.3.

692 O.A., Schiff o.J. [1936], S. 17; vgl. ebd., S. 10 den Verweis auf den Erziehungs- und Unterrichtsplan des Gaues Westfalen-Süd im NSLB; Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 266.

693 Dieterich, Handbuch o.J. [1935], S. 9.

694 O.A., Schiff o.J. [1936], S. 16 (Herv. i.O.); vgl. z.B. o.A., Pommernfibel 1935, S. 12.

695 O.A., Schlesierfibel 1935, S. 13.

696 Vgl. zum Märchen die Ausführungen im Kap. 2.3. sowie Straube-Heinze, Kinderforschung 2021.

[...] kindgemäß[e] Formen« für eine »organische Bildung«, die »notwendig immer volkhafte Bildung [ist]«. ⁶⁹⁷

Abbildungen 42 + 43: »Die Störche«, Ill.: Eugen Oßwald, in: F5, S. 27 (links);⁶⁹⁸ »Reime rund und bunt«, Ill.: Andreas Meier, in: F37, S. 33 (rechts)⁶⁹⁹



697 Kriek, Erziehung 1936, S. 101. Vgl. Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 205, E II a 485 v. 10. April 1937 zur Einführung der Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule, Deutsche Wissenschaft 1937, S. 199–203, hier S. 201; vgl. ebd. S. 200 sowie ferner u.a. Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 19–24. Vgl. dazu Straube-Heinze, Kinderforschung 2021, S. 166f., 183f.

698 »Die Störche Ich mache es euch vor, sagte der Storchenvater. Das eine Bein vor – das andere Bein vor. Nur immer vor-sich-tig, vor-sich-tig und ja nicht vom Dache fallen ... Mama! Riefen die Storchkinder, hör, nun singen da unten die bösen Bengel wieder! Sie singen, sie wollen uns fangen und hängen und versengen ... Sie wollen euch nur bange machen, die dummen Bengel, sagte die Storchmutter. Sie sollen an uns denken, die Rangen! Wir werden keinem ein Kindchen schenken. / ng St... nk«.

699 »Reime rund und bunt«.

(3) Kaum vertreten sind ideologisierte Übungssequenzen mit einzeln dargebotenen Wörtern wie »opfern«, »Hitlerjugend«, »Heimabend«, »Kreuzer« und »Uboot«. ⁷⁰⁰ Während eine solche auf die Anwendung von Regeln gerichtete Lernform vor allem in einigen frühen Erstlesewerken des Verlages *Hirt* zu finden ist, ⁷⁰¹ spielt sie in ca. drei Viertel der Fibeln nur eine geringfügige oder gar keine Rolle. ⁷⁰² *Hirt* hatte sein Festhalten an Übungssequenzen 1935 damit begründet, dass es bei den zu übenden Wörtern darum gehe, »lesetechnische, sprachbildnerische und nicht zuletzt orthographische Gesichtspunkte in den Vordergrund« zu rücken, wohingegen das Verdammen vermeintlich »sinnloser Wortreihen« den Diskurs der »Systemzeit« fortschreibe. ⁷⁰³ Ferner könnten die Wörter und Wortgruppen als fakultative »Übungsmöglichkeit« im Anschluss an die Arbeiten an der Wandtafel sowie mit Leseapparaten genutzt und im Übrigen dafür eingesetzt werden, neue Geschichten zu erfinden oder bestimmte Erlebnisse wachzurufen. An dieser Position hielt der Verlag tendenziell und trotz aller Kritik in den späteren Ausgaben fest, so auch in der »Schlesierfibel« (*Hirt*), ⁷⁰⁴ die als Vorlage für die von Philipp Bouhler als reichseinheitliches »Kriegslernbuch« durchgesetzte »Fibel für die deutsche Jugend« (*Deutscher Schulverlag Berlin*) diene. ⁷⁰⁵

Literatur- und Quellenverzeichnis

Unveröffentlichte Quellen

Bayerisches Hauptstaatsarchiv (BayHStA)

MK (Kultusministerium): 42569, 42570, 42573

Bundesarchiv Berlin (BArch)

NS 12 (Hauptamt für Erzieher/Reichswaltung des Nationalsozialistischen Lehrerbundes): 1341

700 Vgl. z.B. F13, S. 37, 54; F114, S. 55. Vgl. zum Schriftspracherwerb in den Fibeln des Nationalsozialismus Straube-Heinze, *Kinderforschung* 2021.

701 Vgl. vor allem F13, F19, F28.

702 Vgl. zu den unterschiedlichen Vorstellungen über die Praxis des »Gesamtunterrichts« Kap. 2.1.

703 O.A., Pommernfibel 1935, S. 37f. Zum Folgenden ebd.

704 Vgl. F103.

705 Vgl. F115. Vgl. zur Umstrukturierung des Schulbuchmarktes und zur Einführung der »Schlesierfibel« als reichseinheitliches »Kriegslernbuch« im Jahr 1944 Heinze, *Steuerung* 2021, S. 126–144.

*Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Ostwestfalen-Lippe
(LAV NRW OWL)*

L 80 (Regierung/Landesregierung Lippe): III Nr. 2444

Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Oldenburg (NLA OL)

Best. 134 (Oldenburgisches Ministerium der Kirchen und Schulen): Nr. 1224

Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Osnabrück (NLA OS)

Rep 430 Dez 400 (Regierung Osnabrück – Kirchen und Schulen): Nr. 207

Verlagsarchiv Westermann (WUA)

3/ (Korrespondenz Zimmermann mit dem Verlag Westermann): 27, 30–1

Veröffentlichte Quellen und weiterführende Literatur

Albert, Wilhelm [Unterricht 1933]: Volkhafter Unterricht nach Lebenskreisen. Bd.1: Volkhafter Unterricht – Beispielhafte Lebenseinheiten im Sinne des deutschen Gesamtunterrichts. Donauwörth: Mager.

Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Amtlich hg. v. Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

Assmann, Jan [Gedächtnis 1992]: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck.

Barthes, Roland [Mythen 1957/1981]: Mythen des Alltags. 6. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Behrenbeck, Sabine [Opfer 2000]: Durch Opfer zur Erlösung. Feierpraxis im nationalsozialistischen Deutschland. In: dies. (Hg.): Inszenierungen des Nationalstaats. Politische Feiern in Italien und Deutschland seit 1860/71. Köln: SH-Verlag, S. 149–170.

Beyer, Curt [Leseunterricht 1935]: Der erste Leseunterricht nach phonetisch-grammatischen Grundsätzen. Als Begleitwort zur Fähnlein-Fibel im Auftrag einer Arbeitsgemeinschaft hg. v. Curt Beyer. Leipzig: Brandstetter; Leipzig: Klinkhardt.

Beyer, Curt/Löscher, Walter/Sammer, Friedrich/Schreier, Johannes [Leseunterricht 1941]: Der Leseunterricht im ersten Schuljahr. Begleitwort zur Sachsen-Fibel. Leipzig: Brandstetter; Leipzig: Klinkhardt; Chemnitz: Pickenhahn & Sohn.

Book, Paula [Fibel 1935]: Wie ich die neue Fibel »Von Drinnen und Draußen« im Gesamtunterricht gebrauchen kann. In: Book, Paula/Wittmann, Heinrich: Begleitschrift zur Fibel »Von Drinnen und Draußen«. Ausgabe B, Frankfurt a.M.: Diesterweg, S. 13–20.

Böttcher, Robert [Kunst 1933]: Kunst- und Kunsterziehung im neuen Reich. Breslau: Hirt.

- Böttcher, Robert [Kunsterziehung 1938]: Kunsterziehung als Lebensnotwendigkeit. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen, Jg. 3, S. 129–140.
- Broermann, Ernst [Volksschulalter I 1935]: Das Volksschulalter in charakterologischer, sozialpsychologischer und pädagogischer Beleuchtung. I. Band: Das Grundschulalter. Paderborn: Schöningh.
- Brückl, Adolf/Heil, Karl [Ganzheitsunterricht I 1938]: Der Ganzheitsunterricht im ersten Schuljahre. Bd. I. Nürnberg: Korn.
- Brückl, Adolf/Heil, Karl [Ganzheitsunterricht II 1938]: Der Ganzheitsunterricht im ersten Schuljahre. Bd. II. Nürnberg: Korn.
- Brückl, Hans [Gesamtunterricht 1933]: Der Gesamtunterricht im ersten Schuljahr mit organischem Einbau des ersten Lesens und Schreibens. München: Oldenbourg.
- Brückl, Hans [Lesen 1941]: Lesen und Schreiben nach der Ganzwort-Methode im Gesamtunterricht der ersten Klasse. Begleitschrift zur Fibel »Mein Buch«. München, Berlin: Oldenbourg.
- Bühler-Niederberger, Doris [Einleitung 2005]: Einleitung. Der Blick auf das Kind gilt der Gesellschaft. In: dies. (Hg.): Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–22.
- Debatin, Bernhard [Rationalität 1995]: Die Rationalität der Metapher. Eine sprachphilosophische und kommunikationstheoretische Untersuchung. Berlin u.a.: De Gruyter.
- Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichts-Verwaltungen der anderen Länder [Deutsche Wissenschaft], Jg. 1 (1935), H. 1 bis Jg. 4 (1938), H. 20.
- Dieterich, Jakob [Handbuch o.J. [1935]]: Handbuch zur Fibel »Deutsche Jugend«. Dritte Aufl. des Handbuchs »Im ersten Schuljahr«. Gießen: Roth.
- Dieterich, Jakob [Unterricht o.J. [1934]]: Zum Unterricht im ersten Schuljahr. Zugleich ein Wort zur Fibelgestaltung im Bild auf die geschichtliche Entwicklung des ersten Leseunterrichts. Gießen: Roth.
- Dittrich, Constance/Merkel, Kerstin [Ideologie 2011]: Einführung: Allgegenwärtig und ganzheitlich – Die Ideologie des Nationalsozialismus in Kindheit und Jugendzeit. In: Merkel, Kerstin/Dittrich, Constance (Hg.): Spiel mit dem Reich. Nationalsozialistische Ideologie in Spielzeug und Kinderbüchern. Wiesbaden: Harrassowitz, S. 9–15.
- Domarus, Max [Hitler 1973]: Hitler. Reden und Proklamationen 1932–1945. Kommentiert von einem deutschen Zeitgenossen. Band I: Triumph. Wiesbaden: Löwit.
- Drenckhahn, Benjamin/Schult, Werner [Unterrichtsgestaltung 1937]: Ganzheitliche Unterrichtsgestaltung im ersten Schuljahr. Theoretische Begründung einer

- mehnjährigen Versuchsarbeit und ein Einblick in die Praxis des ersten Schuljahres. Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz.
- Dudek, Peter [Grenzen 1999]: Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eckhardt, Karl [Grundschulbildung o.J. [1938]]: Die Grundschulbildung. Dortmund: Crüwell; München: Deutscher Volksverl.
- Eckhardt, Karl [Grundschule 1937]: Die Grundschule. Bilder und Entwürfe aus dem Gesamtgebiete des Grundschulunterrichts. Bd. 1: Das erste Schuljahr. Langensalza u. a.: Beltz.
- Eitze, Franz [Gesamtunterrichtsbewegung 1933]: Die Gesamtunterrichtsbewegung. Ein Querschnitt durch die Lösungsversuche im In- und Auslande. Breslau: Hirt.
- Erziehung und Unterricht in der Volksschule [Erziehung 1940]. Berlin: Zentralverl. der NSDAP, Franz Eher Nachf. [Erlass über die Richtlinien in der Volksschule v. 15. Dezember 1939].
- Eydt, Alfred [Erziehung o.J. [1943]]: Rassenpolitische Erziehung in der Volks- und Hauptschule. Betrachtungen und unterrichtspraktische Handreichungen für eine artgemäße Erziehung. 4. verb. u. erw. Aufl., Leipzig: Dürr'sche Buchhandlung.
- Eydt, Alfred [Grundfragen 1938]: Psychologische Grundfragen rassenpolitischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung des Grundschul- und Ausleseproblems. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen, Jg. 3, S. 577–590.
- Faulwasser, Arthur [Rasse 1938]: Rasse und Märchen. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen, Jg. 3, S. 334–348.
- Fikenscher, F.[ritz] [Vorwort 1941]: Vorwort. In: Keller, Christian/Reinlein, Barthel/Stanglmaier, Hans: Der neue Weg im ersten Lesen und Schreiben auf der Grundlage des Gesamtunterrichts. Unter Berücksichtigung der Reichsrichtlinien für die unteren Jahrgänge vom 15. Dezember 1939. 5. Aufl., Ansbach: Prögel, S. V–VII.
- Fischer, Aloys [Vorfragen 1923]: Psychologisch-ethische Vorfragen der Heimaterziehung. In: Schoenichen, Walter (Hg.): Handbuch der Heimaterziehung. Heft 1: Philosophisch-psychologische Vorfragen. Berlin: Borntraeger, S. 27–105.
- Fischer, Hans [Grundsätzliches 1935]: Grundsätzliches zu drei neuen Fibeln. In: Deutsches Bildungswesen, Jg. 3, S. 770–772.
- Fischer, Hans/Auer, Irma [Formalismus 1937]: Formalismus oder Leben – wohin geht der Weg im Erst-Unterricht? Eine Begleitschrift zu den beiden Anfangs-Fibeln »Schau und lies!« Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Gansberg, Fritz [Begleitwort 1940]: »Kinderleicht!« Ein Begleitwort zur neuen Bremer Fibel nebst den erforderlichen a-i-u-Geschichten. Bremen: Geist.
- Garbe, Heinrich [Kunsterziehung 1938]: Rassische Kunsterziehung. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen, Jg. 3, S. 659–670.

- Geschichten für kleine Leute. Versuchsfiabel für das Ganzheitslesen. [Geschichten 1937] Breslau: Hirt 1937. Die Fiabel erschien mit gleichem Inhalt und in gleicher Ausstattung bei Crüwell, Dortmund-Breslau.
- Götz, Margarete [Grundschule 1997]: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßnahmen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grosseck, Leo [Ganzheitslesen 1940]: Ganzheitslesen. Erfahrungsbericht über einen Großversuch und Handreichung zu der Versuchsfiabel »Geschichten für kleine Leute«. Dritte, durchges. und erw. Aufl., Dortmund: Crüwell; Breslau: Hirt.
- Häckh, Paul [Anleitung o.J. [1935]]: Anleitung zum Gebrauch der Fiabel für die Volksschulen Württembergs. Stuttgart: Holland & Josenhans.
- Harrington, Anne [Suche 1996/2002]: Die Suche nach Ganzheit. Die Geschichte biologisch-psychologischer Ganzheitslehren: Vom Kaiserreich bis zur New-Age-Bewegung. Reinbek bei Hamburg.
- Harsche, Joh. [Gestaltung 1939]: Zur Gestaltung der Fiabel. In: Die neue deutsche Schule, Jg. 13, S. 104–112.
- Hartlaub, Gustav Friedrich [Genius 1922]: Der Genius im Kinde. Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder. Breslau: Hirt.
- Hehlmann, Wilhelm [Kinde 1942]: Vom Kinde aus. In: ders.: Pädagogisches Wörterbuch. 3., durchges. und erg. Aufl., Stuttgart: Kröner, S. 452.
- Heinze, Carsten [Ganzheitspsychologie 2017]: Ganzheitspsychologie und politische Pädagogik. Die nationalsozialistische Instrumentalisierung des Konzepts der »Ganzheit« im Werk Hans Volkelts. In: Leugers-Scherzberg, August H./Scherzberg, Lucia (Hg.): Diskurse über »Form«, »Gestalt« und »Stil« in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts. Saarbrücken: Universitätsverl. des Saarlandes, S. 197–218.
- Heinze, Carsten [Kinder 2011]: »Wir wollen deutsche Kinder sein«. Die Fiabel im Nationalsozialismus zwischen Kindorientierung, Erziehung zur Volksgemeinschaft und Lesenlernen In: ders.: Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung – Pädagogischer Anspruch – Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 129–184.
- Heinze, Carsten [Steuerung 2021]: Bildungs- und verlagspolitische Steuerung des Lesenlernens. In: Straube-Heinze, Kristin/Heinze, Carsten: Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik. Bielefeld: transcript, S. 57–151.
- Heinze, Carsten/Straube-Heinze, Kristin [Heroism 2017]: Heroism and »Volksgemeinschaft« (ethnic community) in National Socialist education 1933–1945. In: Paedagogica Historica, Jg. 53, S. 115–136, <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1229351>.

- Heinze, Carsten/Straube-Heinze, Kristin [Zugänge 2021]: Theoretische und methodische Zugänge. In: Straube-Heinze, Kristin/Heinze, Carsten: Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik. Bielefeld: transcript, S. 11–55.
- Hitler, Adolf [Führer 1935]: Der Führer spricht zur deutschen Jugend. Fünf Reden. Hg. für den Schulgebrauch von Hans Dürkop. Wittenberg (Bez. Halle): Herrose.
- Huber, Franz [Schule 1937]: Volkhafte Schule und völkischer Ganzheitsunterricht. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Keller, Christian/Reinlein, Barthel/Stanglmaier, Hans [Weg 1933]: Der neue Weg im ersten Lesen und Schreiben auf der Grundlage des Gesamtunterrichts. Hg. v. F.[ritz] Fikenscher. Ansbach: Prögel.
- Keller, Christian/Reinlein, Barthel/Stanglmaier, Hans [Weg 1941]: Der neue Weg im ersten Lesen und Schreiben auf der Grundlage des Gesamtunterrichts. Unter Berücksichtigung der Reichsrichtlinien für Erziehung und Unterricht v. 15. Dezember 1939. Hg. v. F.[ritz] Fikenscher. 5. Aufl., Ansbach: Prögel.
- Kern, Artur [Idee 1933]: Die Idee der Ganzheit in der völkischen Schulreform. In: Die deutsche Schule, Jg. 37, S. 619–629.
- Kern, Artur [Lage 1936]: Die heutige Lage der Fibelfrage. In: Die deutsche Schule, Jg. 40, S. 161–167.
- Kirek, Hermann [Führer 1942]: Führer durch den Unterricht. In den vier unteren Jahrgängen der Volksschule. Eine auf wissenschaftlicher Grundlage aufgebaute Anleitung zur Gestaltung der Erziehung und des Unterrichts im heimatkundlichen Anschauungsunterricht, in Heimatkunde, Deutsch und Rechnen im Geiste der »Richtlinien für die Volksschule« vom 15. Dezember 1939. München: Deutscher Volksverlag, Dortmund-Breslau: Crüwell.
- Kluger, Alfons (Hg.) [Volksschule 1940/2000]: Die Deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich. Handbuch der Gesetze, Verordnungen und Richtlinien für Erziehung und Unterricht in Volksschulen nebst den einschlägigen Bestimmungen über Hitler-Jugend und Nationalpolitische Erziehungsanstalten nach aml. Quellen bearbeitet u. hg. v. A. Kluger. Breslau: Hirt 1940. Mit einer Einleitung hg. v. Hans-Jürgen Apel und Michael Klöcker u.d.T.: Die Volksschule im NS-Staat. Nachdruck des Handbuches ... Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Konrad, Claus [Rassengedanke 1936]: Der Rassengedanke in der Schule. Grundfragen, Stoffe und Wege für die Praxis. Erfurt: Stenger.
- Krämer, Steffen [Achsen 2009]: Achsen für den Aufmarsch. Zur politischen Inszenierung des urbanen Raumes im Dritten Reich. In: Kunst und Politik. Jahrbuch der Guernica-Gesellschaft, Jg. 11, S. 87–98.
- Krämer, Sybille [Performanz 2011]: Gibt es eine Performanz des Bildlichen? Reflexionen über ›Blickakte‹. In: Schwarte, Ludger (Hg.): Bild-Performanz. München: Fink, S. 63–89.

- Kramer, Walter/Bratfisch, Marianne [Ganzheitslesemethode 1935]: Ein Jahr Ganzheitslesemethode innerhalb des Gesamtunterrichts: Theorie und Praxis eines Versuchs in der Anschauungsklasse des Pädagogischen Instituts Jena. Erfurt: Stenger.
- Kriek, Ernst [Erziehung 1933]: Nationalpolitische Erziehung. 9. u. 10. Aufl., Leipzig: Armanen.
- Kriek, Ernst [Erziehung 1936]: Nationalpolitische Erziehung. 20. Aufl., Leipzig: Armanen.
- Kroh, Oswald [Entwicklungspsychologie 1935]: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes als Grundlage völkischer Jugenderziehung. 11. und 12. Aufl., Langensalza: Beyer & Söhne.
- Kroh, Oswald [Psychologie 1937]: Pädagogische Psychologie im Dienste völkischer Erziehung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde, Jg. 38, S. 1–13.
- Link, Jörg-W. [Erziehungsstätte 2011]: »Erziehungsstätte des deutschen Volkes« – Die Volksschule im Nationalsozialismus. In: Horn, Klaus-Peter/Link, Jörg-W. (Hg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus – Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 79–106.
- Mahamud, Kira [Indoctrination 2016]: Emotional indoctrination through sentimental narrative in Spanish primary education textbooks during the Franco dictatorship (1939–1959). In: History of Education, Jg. 45, S. 653–678, <https://doi.org/10.1080/0046760X.2015.1101168>.
- Mollenhauer, Klaus [Konjekturen 1993]: Konjekturen und Konstruktionen. Welche ›Wirklichkeit‹ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte? – Eine bildungstheoretische Reflexion im Anschluss an Svetlana Alpers. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion. Weinheim: Dt. Studien-Verl., S. 25–42.
- Muthig, Bernd [Gesamtunterricht 1978]: Gesamtunterricht in der Grundschule. Konzeptionen, Entwicklung, Problematik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- O.A. [Begleitschrift 1939]: Begleitschrift zur Danziger Heimafibel. Erarb. vom Fibel-Arbeitskreis des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, Gau Danzig. Danzig: Kafemann.
- O.A. [Gebet 1934]: Das Gebet des Kindes. In: Der Stürmer, Jg. 12, Nr. 21, o.S.
- O.A. [Hinweise Gute Kameraden o.J. [1939]]: Hinweise zur Fibel »Gute Kameraden«. Dortmund: Crüwell.
- O.A. [Kurmark 1935]: Die Fibel der Kurmark. Anregungen zum Gebrauch der Hirt'schen Schreiblesefibel. Breslau: Hirt.
- O.A. [Pommernfibel 1935]: Die Pommernfibel im Unterricht. Anregungen zum Gebrauch der Hirt'schen Schreiblesefibel. Breslau: Hirt.

- O.A. [Schiff o.J. [1936]]: Das goldene Schiff. Kurze Hinführung zur Bilder-Bogen-Fibel für deutsche Jungen und Mädchen. Bochum: Kamp.
- O.A. [Schlesierfibel 1935]: Die Schlesierfibel in Erziehung und Unterricht. Hg. von den Verfassern der Schlesierfibel. Breslau: Hirt; Dortmund: Crüwell.
- O.A. [Kürzel: drm] [Schule 1936]: »Schule und Luftfahrt«. In: Die Mittelschule, Jg. 50, S. 89–91.
- O.A. [Wegweiser Gute Kameraden o.J. [1935]]: Wegweiser in die Fibel Gute Kameraden. Dortmund: Crüwell.
- Obergebiet West der Hitler-Jugend [Sonne 1935]: Uns geht die Sonne nicht unter. Lieder der Hitler-Jugend. Hg. vom Obergebiet West der Hitler-Jugend. Duisburg: Mell.
- Oelkers, Jürgen [Reformpädagogik 2005]: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 4., vollst. überarb. und erw. Aufl., Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Otto, Alwin/Kempen, Hans [Grundschulernziehung o.J. [1937]]: Grundschulernziehung. Grundlagen – Aufgaben – Beispiele. Leipzig: Dürr'sche Buchhandlung.
- Pfalzgraf, Falco [Ausländer 2011]: Ausländer, Fremde(s) und Minderheiten in deutschen Fibeln 1933–1945. In: Muttersprache, Jg. 121, S. 161–192.
- Reichsjugendführung [Liederbuch 1939]: Unser Liederbuch. Lieder der Hitler-Jugend. Hg. von der Reichsjugendführung. 3. Aufl., München: Zentralverl. der NSDAP, Franz Eher Nachf.
- [Reichsleitung des N.S.L.B.] [Grundsätzliches 1933]: Grundsätzliches zum Erstunterricht. In: Pommersche Blätter für die Schule, Jg. 57, H. 34, S. 398–399.
- Sammer, Friedrich [Aufbau 1938]: Der methodische Aufbau der Fibel. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen, Jg. 3, S. 88–93.
- Schellack, Fritz [Nationalfeiertage 1990]: Nationalfeiertage in Deutschland von 1871 bis 1945. Frankfurt a.M.: Lang.
- Schirach, Baldur von [Geleit o.J. [1934]]: Zum Geleit. In: Hoffmann, Heinrich (Hg.): Jugend um Hitler. 120 Bilddokumente aus der Umgebung des Führers. Aufgenommen, zusammengestellt und hg. v. Heinrich Hoffmann, Reichsbildberichterstatte der NSDAP. 1.-30. Tsd., München: Zeitgeschichte, o.S.
- Scholz, Otto [Jungdeutschland o.J. [1935]]: Jungdeutschland. Leseleid' für kleine Leut'. Mit Bildern von Ernst Kutzer. Dortmund: Crüwell.
- Schramm, Fritz [Erläuterungen o.J. [1942]]: Erläuterungen zur Fibel »Durch Lied und Reim zum Lesen!« In: O.A.: Beiheft zur Fibel »Durch Lied und Reim zum Lesen!« für die Hand des Lehrers und der Eltern. Erläuterungen – Quellennachweis – Liedernoten. Berlin: Deutscher Schulverlag.
- Schultze, Walter (Hg.) [Jung-Deutschland-Fibel 1935]: Die Jung-Deutschland-Fibel. Begleitheft. Im Auftrag des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, Gau Hamburg hg. von Walter Schultze mit einem Anhang von Hartwig Fiege. Hamburg: Hartung.

- Schultze, Walter [Leseunterricht 1940]: Der erste Leseunterricht mit Hilfe einer Druckschriftfibel. Erläuterungen zur Jung-Deutschland-Fibel und Westmark-Fibel. Hamburg: Hartung.
- Schulze, Hermann [Schaffen 1937]: Frohes Schaffen und Lernen mit Schulanfängern. Gesamtunterrichtsbilder aus dem ersten Grundschuljahr mit vielen Textabbildungen, Lese- und Schreibstoffen. 5. Aufl. Langensalza: Beltz.
- Schumacher, W. [Entwicklung 1938]: Über die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen, Jg. 3, S. 649–658.
- Schumacher, W. [Lage 1939]: Die geistig-seelische Lage des Lernanfängers unter besonderer Berücksichtigung seines Verhaltens zur Gemeinschaft. In: Die deutsche Schule, Jg. 43, S. 201–205.
- Schüßler, Heinrich (Hg.) [Bildungsplan 1936]: Bildungsplan für die Grundschule für gesamtunterrichtlicher Grundlage. Aus der Arbeit der Gesamtunterrichtsschulen zu Frankfurt am Main. Unter besonderer Mitwirkung von Paula Book, Paul Garz und Georg Wolfart. 2., erw. Aufl., Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Schwägerl, Josef [Erstunterricht 1936]: Der Erstunterricht als Weg vom Erlebnis zur Beobachtung. München u. Berlin: R. Oldenbourg.
- Spranger, Eduard [Bildungswert 1923]: Der Bildungswert der Heimatkunde. In: Schoenichen, Walter (Hg.): Handbuch der Heimaterziehung. Heft 1: Philosophisch-psychologische Vorfagen. Berlin: Borntraeger, S. 3–26.
- Sprenger, Josef [Bildungsplan 1939]: Organischer Bildungsplan für den Anfangsunterricht. Eine schulpraktische Ergänzung des Werkes »Sprich und lies ausdrucksvoll«. Münster: Aschendorff.
- Sprenger, Josef [Wege 1939]: Sprich und lies ausdrucksvoll! Wege und Weisen der zielbewußten Sprechlesemethode. Münster: Aschendorff.
- Springer, Johannes [Fibelschaffen 1936]: Klasseneigenes Fibelschaffen. In: Neue Bahnen, Jg. 48, S. 42–47.
- Springer, Johannes [Formung 1936]: Zur Formung des Anfangsunterrichtes. In: Neue Bahnen. Zeitschrift der Reichsfachschaft IV im NSLB Leipzig, Jg. 47, S. 2–6.
- Straube-Heinze, Kristin [Ästhetisierung 2021]: Die Ästhetisierung des nationalsozialistischen Kindheitsbildes. In: Straube-Heinze, Kristin/Heinze, Carsten: Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik. Bielefeld: transcript, S. 245–362.
- Straube-Heinze, Kristin [Jugendmythos 2020]: Der Jugendmythos im Spiegel nationalsozialistischer Konstruktionen von Kindheit. In: Blumenthal, Sara-Friederike/Sting, Stephan/Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogische Anthropologie der Jugendlichen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 40–57.
- Straube-Heinze, Kristin [Kinderforschung 2021]: Psychologisch-pädagogische Kinderforschung zum Schriftspracherwerb. In: Straube-Heinze, Kristin/Heinze,

- Carsten: Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik. Bielefeld: transcript, S. 153–244.
- Sturm, Karl Friedrich [Erziehung 1942]: Deutsche Erziehung im Werden. Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung. 5., verb. u. verm. Aufl., Osterwieck/Harz und Berlin: Zickfeldt.
- Sturm, Karl Friedrich [Fibel 1935]: Welche Fibel soll von Ostern 1935 ab eingeführt werden? In: Die Volksschule. Beil. zu Politische Erziehung, Ausg. B, Jg. 1935, S. 163–166.
- Verlag L. Schwann [Geleitwort 1937]: Geleitwort zur Neubearbeitung der »Aachener Fibel« im Sinne des Min.-Erlasses E IIa 3204. In: Aachener Fibel. Den Text bearb. Jos[ef] Urhahn. Die Bilder schuf Else Wenz-Viëtor. Die Darstellungen auf den S. 20, 29, 47, 59, 82 stammen von [Leo Sebastian] Humer, den Einband und das Bild auf S. 49 schuf Richard Schwarzkopf. Düsseldorf: Schwann, o.S.
- Volkelt, Hans [Erziehung 1934]: Die Erziehung im nationalsozialistischen Staate und die Aufgabe der sozialpädagogischen Berufe. In: Kindergarten, Jg. 75, S. 117–130, 237–243.
- Volkelt, Hans [Grundbegriffe 1934]: Grundbegriffe der Ganzheitspsychologie. Unveränd. Abdruck aus Band 12 der neuen Psychologischen Studien, München 1934.
- Volkenborn, Mathias [Gedanken 1936]: Gedanken zum Neubau der Grundschule. In: Die deutsche Schule, Jg. 40, S. 112–119.
- Wittmann, Johannes [Theorie 1933]: Theorie und Praxis eines ganzheitlichen, analytisch-synthetischen Unterrichts in Grundschule, Hilfsschule, Volksschule. 2., sehr erw. Aufl., Potsdam: Müller & Kiepenheuer.

3. Unterwerfung in Anerkennungsverhältnissen. Die Medialisierung des ›Führers‹ in den Fibeln

Carsten Heinze

3.1 Die Elementarisierung der ›Führerbilder‹

Die Darstellung des ›Führers‹ in den Fibeln knüpft an die Strategie der nationalsozialistischen Propaganda an, Hitler in einer »kontrastiven Typologie«¹ zu inszenieren. Zum einen wurde Hitler als außergewöhnlicher, heldenhafter charismatischer ›Retter‹ des deutschen Volkes stilisiert, der zur Verwirklichung der ›Volkwerdung‹ absoluten Gehorsam einfordert und die Ziele des Regimes gegenüber Feinden mit Gewalt durchsetzt. Zum anderen ging es darum, die Erwartungen und Sehnsüchte der Menschen einzufangen, die sich einen ›volksnahen‹, ›gütigen‹ ›Führer‹ wünschten, der die Probleme der ›einfachen‹ Menschen löst, und ihnen durch die identitäre Konstitution von Zugehörigkeit Lebenssinn sowie Handlungssicherheit vermittelt.² Beide Dimensionen wurden in den Fibeln in ›kindgemäße‹ Motivgruppen transformiert, wenngleich für die Elementarisierung nicht das gesamte thematische Spektrum infrage kam. Dies betraf insbesondere die »Unterwerfungsrituale«,³ die sich für die Begründung einer emotionalen Bindung zwischen den Kindern und Hitler weniger eigneten. Programmatisch wurde vielmehr das generationale Verhältnis in

1 Herz, *Medienstar* 1995, S. 58; vgl. ders., *Fotografie* 1994, S. 333.

2 Vgl. Herz, *Medienstar* 1995, S. 57f.; ders., *Fotografie* 1994, S. 242; Kershaw, *Hitler-Mythos* 1987/1999, S. 15; Nitz, *Führer* 2013, S. 254–261; Seeßlen, *Hitler* 2008, S. 227. Vgl. z.B. die Rede von Josef Goebbels anlässlich Hitlers Geburtstag am 20. April 1933 »Unser Hitler!« (ders., *Signale* 1938, S. 144f., 148 (Herv. i.O.)): »Hart und unerbittlich in den *Grundsätzen*, weitherzig und verstehend *menschlichen Schwächen* gegenüber, ein erbarmungsloser Gegner seiner Widersacher, aber ein guter und warmherziger Freund seiner Kameraden: *das ist Hitler*. [...] *Niemals* sah ich bei einem Menschen zwei Welten so nebeneinander wohnen wie bei *ihm*. Am Tage des Reichstagsbrandes saßen wir zu Hause zum Abendessen zusammen. [...] Hitler war ganz Mensch unter Menschen. Zwanzig Minuten später schon stand er auf den lodernden und rauchenden Trümmern des Mallotbaues und erteilte mit schneidender Stimme seine Befehle [...].«

3 Herz, *Fotografie* 1994, S. 214; vgl. Ronge, *Bild* 2010, S. 118; Knoch, ›Volksgemeinschaft‹ 2014, S. 158f.

der ›Volksgemeinschaft‹ und zugleich ein Bild Hitlers avisiert, das von Fürsorge, Liebe und Vertrauen geprägt ist.

Als Teil »eines dynamischen, emotionalisierenden Medienverbunds«⁴ kam den Fibeln eine große Bedeutung für die Image-Bildung Hitlers als ›Führer‹ zu.⁵ Gleichwohl wurde diese Quelle bisher kaum in die Erforschung der diskursiven Produktion des ›Führerbildes‹ einbezogen.⁶ Dies erstaunt umso mehr, als der ›Führer‹ in den Fibeln als Unterrichtsgegenstand medialisiert und pädagogisch-didaktisch konzeptualisiert worden ist. Die Erstlesebücher dokumentieren in der stereotypen Stilisierung der ›Volksgemeinschaft‹ und insbesondere in Hitlers vermeintlicher ›Liebe‹ zu Kindern die ideologische Projektion eines ›menschlichen‹ ›Führers‹, der sich für die Zukunft des ›deutschen Volkes‹ aufopfert. Mit der Aufforderung, zu Hitler eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, wird der gewaltsame Anspruch der kindlichen Selbstunterwerfung an die Sechs- bis Siebenjährigen herangetragen. Die mediale Ästhetisierung des Führer-Gefolgschaftsverhältnisses, bis hin zur Überhöhung des ›Opfertodes‹, verweist auf das hinter der Maske des Menschlichen verborgene Unmenschliche eines »Systems«, »dessen Realität Auschwitz war«.⁷

Für die Medialisierung des ›Führers‹ griffen die Pädagoginnen und Pädagogen auf Methoden zurück, mit denen sie die »Bildungs-Verletzlichkeit«⁸ der Kinder instrumentalisieren. Da das Lernen der Schulanfängerinnen und -anfänger durch Prozesse der Nachahmung bestimmt wird, können diese zumeist nicht einschätzen, ob die imitierten Handlungen eigenen Interessen entsprechen oder nicht.⁹ Auch sind sie noch nicht in der Lage zu beurteilen, inwieweit erzieherische Zuwendungen manipulativen Zwecken dienstbar gemacht werden, sodass sie indoktrinierende Impulse in ihr Selbstkonzept integrieren und ihr Handeln daran ausrichten. Die Ideologisierung machte sich die Verletzlichkeit der Kinder im Bildungsprozess zunutze und konzentrierte sich auf deren Streben nach Orientierung und Zugehörigkeit, auf deren Empfänglichkeit für Liebe und Anerkennung sowie die Freude am Spiel. Durch außergewöhnliche Erlebnisse in der ›Volksgemeinschaft‹ und dem ›Führer‹ zugeschriebene besondere Eigenschaften sollten sie für Hitler begeistert werden.

Im Untersuchungskorpus haben die Führerdarstellungen insgesamt einen Anteil von ca. drei Prozent aller Inhalte, wobei sich auf der Ebene der einzelnen Erstle-

4 Knoch, ›Volksgemeinschaft‹ 2014, S. 134.

5 Vgl. zur Untersuchung der Ausbildung und Rezeption des Image Hitlers als ›Führer‹ Kershaw, Hitler-Mythos 1987/1999.

6 Vgl. zum Forschungsstand zur Darstellung Hitlers in den Fibeln Heinze/Heinze, Conceptualisation 2014, S. 192–197.

7 Seeßlen, Hitler 2008, S. 216. Vgl. ebd., S. 231; Imdahl, Pose 1988/2017; Fuhrmeister, Ikonografie 2010, S. 94; Thamer, Inszenierung 2010, S. 18; ders., Macht 2009.

8 Giesinger, Autonomie 2007, S. 74; vgl. ebd., S. 74–79.

9 Vgl. ebd.

sebücher ein eher uneinheitliches Bild ergibt. Während dieser Unterrichtsinhalt in einigen Fibel gar nicht vorkommt, werden in anderen Erstlesebüchern verschiedene Motive des ›Führerbildes‹ in unterschiedlichem Umfang miteinander kombiniert.¹⁰ Allerdings zeigt die diskursanalytische Untersuchung der Strategien zur Vermittlung des ›Führers‹, dass dieser Unterrichtsinhalt stark vernetzt wurde und die Behandlung der zentralen ›nationalpolitischen Stoffe‹ auf Hitler zulief, selbst wenn dieser nicht explizit in den Fibelstoffen auftritt.¹¹ Die Führerthematik wurde curricular als Horizontaldimension konzipiert, mit der alle anderen ›Gesinnungsstoffe‹ ideologisch aufeinander bezogen werden konnten. Ein Beispiel für die Allgegenwart des ›Führers‹ im Schulalltag ist die performative Praktik des ›Hitlergrußes‹, der nach 1933 als ›Deutscher Gruß‹ etabliert und allen Menschen im öffentlichen Raum als Pflicht auferlegt worden ist.¹² Die Anordnung des Reichsinnenministers Wilhelm Frick, dass durch den ›Hitlergruß‹ die »Verbundenheit des ganzen deutschen Volkes mit seinem Führer auch nach außen hin klar in Erscheinung treten« soll, wurde von den Kultusverwaltungen der Länder auf die Schulen übertragen und durch Ausführungsbestimmungen, bis hin zur Regulierung der Körperhaltung, operationalisiert.¹³

10 In folgenden Fibel wird der ›Führer‹ nicht thematisiert: F1, F21, F31, F53, F58, F64, F67, F78, F86. Die Fibel F29 stellt einen Sonderfall dar, da sie mit sechs Fotos von Hitler und entsprechenden Lesetexten außergewöhnlich viele Verweise auf Hitler enthält. In 64 Fibel werden Fotos oder Zeichnungen von Hitler verwendet. 32 davon enthalten ein Foto (26) oder eine Zeichnung (6) des ›Führers‹ als Frontispiz. Auf diese Praxis griff vor allem der Verlag *Hirt* zurück, ebenso u.a. die Verlage *Diesterweg*, *Schroedel*, *Roth*, *Oehmigke*, *Union Deutsche Verlagsgesellschaft* und *Kafemann*. Ansonsten setzten die Verlage auf ein bis zwei Fotos bzw. Zeichnungen im Leselehrgang. Die Gesamtzahl von 83 Abbildungen Hitlers im Korpus verteilt sich auf 49 Fotos und 34 Zeichnungen.

11 Vgl. z.B. Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 207.

12 Vgl. Allert, Gruß 2005, S. 13–17; Behrenbeck, Heil 2005, S. 293ff.

13 Erlass des Preuß. Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung A1717 v. 22. Juli 1933, Zentralblatt, S. 203; vgl. Erlass des Kultministers über den Hitlergruß in den Schulen Nr. 10 679 v. 24. Juli 1933, Amtsblatt des Württembergischen Kultministeriums, S. 86; Bekanntmachung des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. VIII 41568 v. 27. September 1933, Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, S. 262: »Künftig haben sich in allen Schulen Lehrer und Schüler des deutschen Grußes zu bedienen. Der deutsche Gruß wird durch Erheben des rechten Armes erwiesen. Bei Beginn und Ende der Unterrichtsstunden grüßen die Schüler den Lehrer durch Aufstehen, Einnehmen aufrechter Haltung und Erheben des rechten Armes. In gleicher Weise werden die während des Unterrichts das Klassenzimmer [sic] betretenden Vorgesetzten, Gäste usw. begrüßt. Die Lehrer erwidern den Gruß der Schüler und der anderen Lehrer usw. auch ihrerseits mit dem deutschen Gruß. Dieser Gruß ist im gesamten Schulbereiche anzuwenden, also auch z.B. im Schulhof und auf Schulwanderungen.« Vgl. u.a. Grosseck, Ganzheitslesen 1940, S. 16; Schulze, Schaffen 1937, S. 75.

In den Fibeln wird der ›Deutsche Gruß‹ im Kontext der verschiedenen ›nationalpolitischen Stoffe‹ verarbeitet, um die Kinder in die ritualisierten Praktiken des Bekenntnisses zum ›Führer‹ einzugewöhnen. Hier finden sich u. a. Massenaufmärsche, Grußrituale gegenüber Marschformationen der Gliederungen und Organisationen der NSDAP, Fahnenappelle in der Schule, alltägliche Situationen des Grüßens sowie Grußformeln unter Briefen. Bei der Kategorisierung aller Fibelinhalte wurde der ›Hitlergruß‹ nicht gesondert erhoben, sondern im Zusammenhang mit den ›Äußerungsmodalitäten‹ des jeweiligen ›Gesinnungsstoffs‹ interpretiert. Diese Vorgehensweise bildet ebenfalls die Grundlage für die vertiefte Analyse der Medialisierung des ›Führers‹ und knüpft überdies an die theoretische Prämisse an, dass die Beziehungen im Führer-Gefolgschaftsverhältnis als Anerkennungsverhältnisse aufzufassen sind, in denen die Kinder durch die Reartikulation der Bedingungen von Zugehörigkeit lernten, sich selbst als Angehörige des ›deutschen Volkes‹ zu verstehen.¹⁴

Die Thematisierungen Hitlers in den Fibeln lassen sich in fünf Motivgruppen unterteilen (vgl. Abb. 1). Der Schwerpunkt der Pädagogisierung liegt auf einer gefühlsbetonten Beziehung zwischen dem ›Führer‹ und den Kindern (1).¹⁵ Hier sind folgende zwei Beziehungsmuster zwischen Hitler und den Kindern zu unterscheiden: (a) ›Liebe-Fürsorge-Vertrauen als Voraussetzung für die Unterwerfung der Kinder‹ sowie (b) ›Dienst und Gehorsam als Einübung von Unterwerfung‹ (einschließlich der Führerbekenntnisse im Kontext der Religion sowie der kindlichen Proklamationen des Gehorsams bis in den Tod). Die Motivgruppen zwei bis fünf umfassen: Situationen, in denen die ›Volksgemeinschaft‹ dem ›Führer‹ gegenüber ihre ›Liebe‹ und ›Gefolgschaft‹ bekundet (2), Nothilfeaktionen der ›Volksgemeinschaft‹ und Anerkennung durch den ›Führer‹ (3), Porträts des ›Führers‹ in Erzählungen und Bildern (4) und situative Verweise auf den ›Führer‹ (5).

Obleich die Ikonografie der ›Volksgemeinschaft‹ durch eine starke Hierarchisierung zwischen ›Führer‹ und ›Volk‹ nach dem Muster des bedingungslosen Verwiesenseins von ›Führer‹ und ›Gefolgschaft‹ geprägt ist,¹⁶ findet sich in der ersten Motivgruppe überwiegend eine Stilisierung Hitlers als fürsorglicher Mensch, der gemeinsam mit Kindern veranschaulicht wird, die ihm ›Liebe‹ und ›Vertrauen‹ entgegenbringen.¹⁷ Diese Ereignisse werden als außergewöhnliche Erlebnisse inszeniert, die sich jedes ›deutsche‹ Kind wünscht. Mit der anerkennenden Hinwendung

14 Vgl. Kap. 1.3.2. u. 1.3.3.

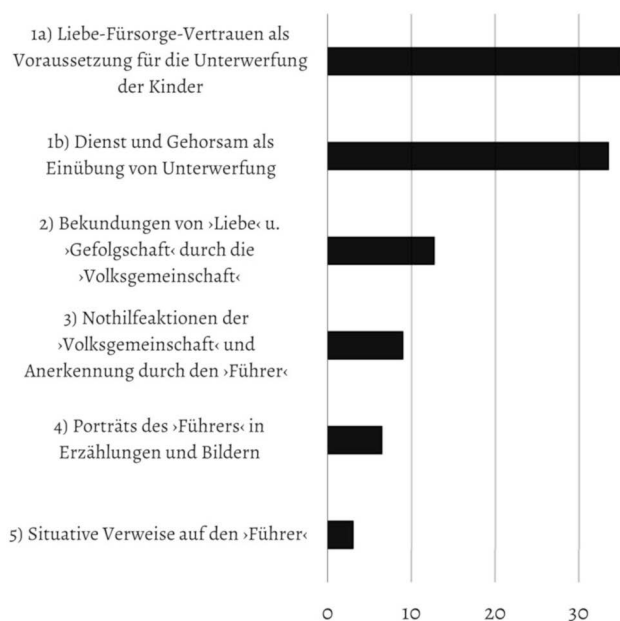
15 Vgl. zur methodischen Vorgehensweise bei der Analyse der Thematisierungen Hitlers Heinze/Heinze, *Conceptualisation* 2014; Heinze/Straube-Heinze, *Heroism* 2017.

16 Vgl. Herz, *Fotografie* 1994, S. 217.

17 Vereinzelt wird Hitler auch als ›Tierfreund‹ gezeigt, der zwei Rehkitze füttert (vgl. F80, S. 85; F107, S. 85; vgl. Herz, *Fotografie* 1994, S. 244). Vgl. dazu auch die Darstellung des Futter-suchenden Rehs »im Winterwald« (F80, S. 62; F107, S. 62).

des ›Führers‹ zu den Kindern und ihrem Liebesbeweis gegenüber Hitler wurden die Voraussetzungen für die Einwilligung in die konstitutiven Bedingungen der ›Volksgemeinschaft‹ geschaffen. Die Pädagogisierung des Verhältnisses zwischen Hitler und den Kindern zielte auf die Zuwendung Hitlers als eine Subjektivierungsweise, die den Sechs- bis Siebenjährigen ein Gefühl der Geborgenheit in der ›Gemeinschaft‹ suggeriert und unbedingtes Vertrauen in den ›Führer‹ als Bedingung kindlicher Selbstgewissheit etabliert.

Abbildung 1: Prozentuale Verteilung der Subkategorien in der Kategorie ›Inszenierung des Führers‹ in den Fibeln 1933–1944, N=115



Für die Ausgestaltung des ersten Beziehungsmusters ›Liebe-Fürsorge-Vertrauen als Voraussetzung für die Unterwerfung der Kinder‹ wurden die Aufnahmen von Hitlers Fotograf Heinrich Hoffmann prägend, die Hitler in Situationen menschlicher Nähe abbilden. Eine Auswahl dieser Bilder findet sich in dem von Hoffmann 1934 herausgegebenen Fotobuch »Jugend um Hitler«, in dessen Vorwort der Reichsjugendführer Baldur von Schirach mit der Aussage, dies sei ein »Buch von der Liebe der Jugend zu Adolf Hitler, ihrem treuesten Freund«, für die entsprechende Einord-

nung sorgte.¹⁸ Als idealisierte Projektionsfolie für die Wünsche der ›Volksgenossinnen‹ und ›-genossen‹ entwickelte sich das Fotobuch mit einer Gesamtauflage von über 280.000 Stück nicht nur kommerziell erfolgreich, sondern wurde ebenso zu einem bedeutsamen Bildungsmedium für die emotionale Verankerung des Führerkultes in der Schule. Das Fotobuch wurde in diversen Verzeichnissen des Reichserziehungsministeriums für die Anschaffung in Schulbüchereien und zur Verwendung in der Ausbildung der Lehrkräfte aufgeführt.¹⁹ Überdies traf der Reichserziehungsminister Bernhard Rust 1936 mit dem Verlag eine Vereinbarung über die Herstellung einer Sonderausgabe für Schulen und forderte diese zugleich auf, ihre »Sammelbestellung« bei den jeweiligen Unterrichtsverwaltungen einzureichen.²⁰

Die Verklärung von Hitlers ›Liebe‹ zum ›deutschen‹ Kind ist im Kontext einer Kampagne von Joseph Goebbels zu sehen, der sich bereits seit 1932 bemüht hatte, für Hitler ein Image aufzubauen, das ihn stärker als eine offene und den Menschen zugewandte Persönlichkeit herausheben sollte.²¹ Goebbels verfolgte mit der Integration von Führer- und Kindheitsmythos das Ziel, Hitler als ›ehrbaren‹, ›redlichen‹ und ›warmherzigen‹ ›Menschen‹ zu inszenieren, der das restlose Vertrauen des ›Volkes‹ verdiene,²² und griff dabei auf das rassenideologische Konstrukt eines intuitiven

-
- 18 Schirach, v., Geleit o.J. [1934], o.S. Vgl. zur Bedeutung der Liebe in der Erziehung der Franco-Diktatur Mahamud, *Motherhood* 2006, S. 174ff.
- 19 Verzeichnis der zur Beschaffung für Schulbüchereien (Lehrer- und Schülerbüchereien) geeigneten Bücher und Schriften. Deutsche Wissenschaft 1935, S. 71, lfd. Nr. 860; Erlass Nr. 54, E II a 3296 V (b), v. 29. Januar 1937, Aufbau des Schülerbüchereiwesens an Volksschulen, Deutsche Wissenschaft 1937, S. 48–53, »Grundliste für Schülerbüchereien der Volksschulen«, hier S. 50, lfd. Nr. 32; Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 362, L 73 V, v. 14. Mai 1936, Büchereien in Landjahrslagern, Deutsche Wissenschaft 1936, S. 286–289, hier S. 288; Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 168, E I f 1638 Z II a, v. 2. Januar 1940 und E I f 180 v. 23. Februar 1940, Einrichtung von Lehrerbüchereien und der Büchereien für die Jungmannen der Staatlichen Aufbaulehrgänge, Deutsche Wissenschaft 1940, S. 194–207, hier S. 202, lfd. Nr. 16 im Abschnitt »Das nationalpolitische Deutschland«.
- 20 Erlass Nr. 352, E III a 957 E II a, M, v. 11. Juni 1936, Sammelbestellung für das Buch »Jugend um Hitler« von Heinrich Hoffmann, Deutsche Wissenschaft 1936, S. 278.
- 21 Vgl. Herz, *Fotografie* 1994, S. 244f.; Kershaw, *Hitler-Mythos* 1987/1999, S. 16, 94f.; Bramsted, *Goebbels* 1965/1971, S. 287–291.
- 22 Vgl. Goebbels' Beitrag »Hitler als Mensch« v. 4. April 1932 (ders., *Wetterleuchten* 1939, S. 275): »Adolf Hitler ist seiner Natur nach ein gütiger Mensch. Bekannt ist, daß seine besondere Vorliebe den Kindern gilt, denen er überall der beste Freund und väterliche Kamerad ist.« Vgl. ebenso Goebbels' Rede »Unser Hitler« anlässlich Hitlers Geburtstag am 20. April 1937 (ders., *Wetterleuchten* 1939, S. 389): »Höchstes Glück aber einer geschichtlichen Persönlichkeit ist, von einem Volk geliebt zu werden. Und der stolzeste Ruhm eines Mannes besteht darin, mit seinem Volk so verbrüdet und eins zu sein, daß er zu jeder Stunde und in jeder Situation in seinem Namen sprechen kann. Das ist beim Führer der Fall.«

Gespürs ›deutscher‹ Kinder zurück, die das ›wahre‹ Wesen des ›Führers‹ von Natur aus erkennen würden, wenn er schreibt:

»In voller Zutraulichkeit treten sie an ihn [Hitler, C.H.] heran, und mit derselben Zutraulichkeit begegnet er ihnen. Kinder müssen wohl das natürliche Empfinden haben, daß er mit dem Herzen und mit der Seele zu ihnen gehört. Vielleicht sagt ihnen eine dunkle Ahnung, daß es *ihm allein* zu verdanken ist, wenn für deutsche Kinder ein deutsches Leben wieder lebenswert wurde.«²³

Für diesen neuen Aspekt in der Führerdarstellung hatte Hoffmann die passenden Bilder geliefert und mit seinen Fotobüchern einen wesentlichen Beitrag für deren Verbreitung geleistet.²⁴ Goebbels' Kampagne fiel in der nationalsozialistischen Pädagogik auf fruchtbaren Boden und dokumentiert sich z. B. in einem Erlass Rusts, der den Unterrichtsverwaltungen empfahl, bei der »Neuanschaffung von Bildern des Führers für die unteren Klassen der Schulen solche Bilder zu verwenden, die den Führer [...] mit Kindern zeigen.«²⁵

Im pädagogischen Diskurs wurden die sprachlich und bildlich emotional aufgeladenen Begegnungen zwischen Hitler und Kindern als sehr Erfolg versprechend für die Veranschaulichung der Führeridee im ersten Schuljahr eingeschätzt, sodass ein Großteil der Fibelautorinnen und -autoren darauf zurückgriff. Zur Vermittlung des Beziehungsmusters wurden in den Fibeln verschiedene Sujets verwendet, bei denen der kindliche Wunsch im Zentrum steht, dem ›Führer‹ persönlich zu begegnen, um von ihm als vorbildliches ›deutsches Kind‹ anerkannt zu werden. Zugleich wird das

23 Goebbels, Führer 1936 (Herv. i.O.). Die Figur der untrügerischen Intuition der Kinder verwendete Goebbels in seiner Rede »Unser Führer!« anlässlich Hitlers Geburtstag am 20. April 1936, in der er Hitler vor allem in »seiner tiefen und ergreifenden Menschlichkeit« propagandistisch in Szene setzte (vgl. ebd.). Vgl. ebenso die Rede von Goebbels anlässlich Hitlers Geburtstag am 20. April 1933 »Unser Hitler!« (ders., Signale 1938, S. 147 (Herv. i.O.)): »Nicht *umsonst* hängt die deutsche Jugend ihm mit ganzer Inbrunst an. Sie weiß, daß *dieser* Mann jung ist in seinem Herzen, und daß ihre Sache bei ihm in guten Händen liegt.« Vgl. Kershaw, Hitler-Mythos 1987/1999, S. 102.

24 Vgl. Herz, Fotografie 1994, S. 242f., 248–251. Der Anteil der Bilder Hitlers mit Kindern erreichte in den Illustrierten 1936 mit 10 Prozent seinen höchsten Stand, sank dann bis 1940 auf knapp zwei Prozent ab und schwankte dann auf einem niedrigen Niveau zwischen zwei und vier Prozent (vgl. Nitz, Führer 2013, S. 167). In den Fibeln bildete die Inszenierung der ›lieb-vollen‹ Begegnung zwischen Hitler und ›seinen‹ Kindern ein konstantes Motiv.

25 Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 471, E I a 1891 E III, M v. 2. September 1935, Bilder des Führers in den Schulen, Deutsche Wissenschaft 1935, S. 384; vgl. für die Unterrichtsverwaltungen der Länder, die den Erlass des REM übernahmen z. B. den Erlass des Württembergischen Kultministers Nr. 14363 über Bilder des Führers in den Schulen v. 25. September 1935, Amtsblatt des Württembergischen Kultministeriums 1935, S. 206.

Zusammentreffen regelmäßig als wechselseitige Liebesbekundung stilisiert. Paradigmatisch für dieses Beziehungsmuster ist eine Fotoserie Hoffmanns, die er bereits im Herbst 1933 auf Postkarten veröffentlicht und 1934 mit der Bildunterschrift »Das bevorzugte Geburtstagskind – aus der Menge« mit fünf Fotos prominent in das Fotobuch »Jugend um Hitler« aufgenommen hatte.²⁶ Hoffmann fotografierte Hitler mit der siebenjährigen Bernardine (Bernile) Nienau, die am gleichen Tag wie Hitler Geburtstag hatte und deshalb bei einem Besuch in Obersalzberg mit dem »Führer« in Kontakt kam. Gefördert durch die Mutter des Mädchens, hatte dieses mit Hitler einen von seiner persönlichen Adjutantur geführten Briefwechsel begonnen und Hitler mehrmals besucht.²⁷ Dass Hoffmann und Hitler die Bilderserie für die Repräsentation des wechselseitigen Verbundenseins zwischen Hitler und »seiner« Jugend als besonders wirksam für die Erweiterung der Führertypologie erachteten, verdeutlicht das außergewöhnliche Arrangement der Bilder als Fotogeschichte, die dazu im Geleitwort durch von Schirach hervorgehoben und als »Märchen« charakterisiert wird:

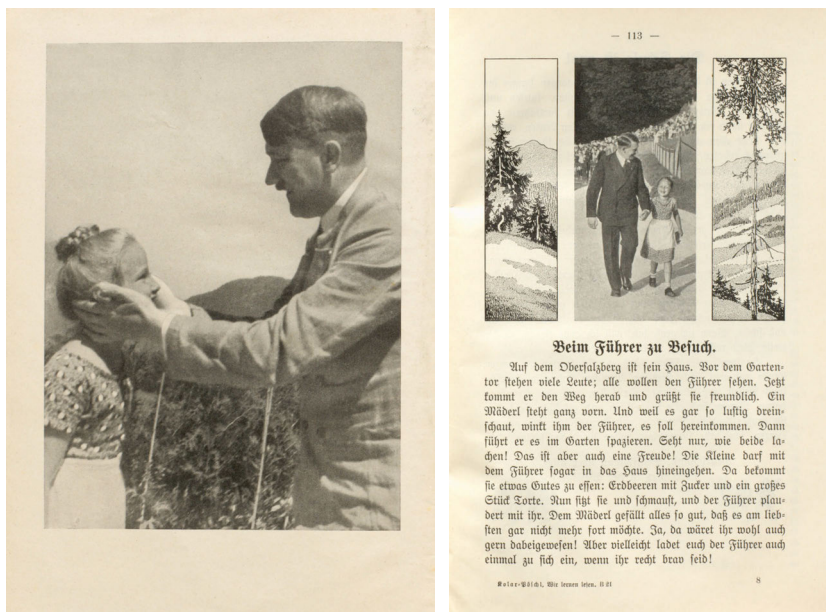
»Sommer 1933 in Haus Wachenfeld. Unten am Gatter stehen viele Hundert Menschen und warten Stunden um Stunden auf den Augenblick, wo der Führer her austreten könnte und sie ihn von Angesicht zu Angesicht erblicken. Und schließlich kommt er doch und geht durch das ganze Spalier dieser treuen deutschen Menschen, gibt diesem alten Mitkämpfer die Hand und jenem einen langen Blick, kurz, es ist alles Jubel und Begeisterung. Da piepst dicht vor ihm eine helle Kinderstimme: ›ich hab heute Geburtstag!‹ Aus dem dichten Menschenhaufen fischt sich der Führer ein kleines blondes Mädchen, das steht nun mit strahlenden blauen Augen vor ihm. Und der Führer nimmt das kleine Ding bei der Hand und geht mit ihm langsam, seine großen Schritte ihren kleinen anpassend, durchs Gattertor hinauf aufs Haus. Dort gibt er der Kleinen Erdbeeren und Schlagsahne und sie ißt und ißt. So, nun ist das Märchen zu Ende, aber noch nicht ganz, denn nun sagt sie ›Auf Wiedersehen‹ und ›Danke schön‹, steigt auf die Zehenspitzen, schlingt die

26 Vgl. Herz, Fotografie 1994, S. 252; Steiner/Cornberg v., Willkür 1998, S. 162f.; Irrgang, Fotograf 2020, S. 130–137; Lankheit, Obersalzberg 2001, S. 55.

27 Vgl. den Briefwechsel von Bernile Nienau mit der persönlichen Adjutantur Hitlers. Das Mädchen hatte kontinuierlich an den Chefadjutanten Wilhelm Brückner Briefe geschrieben und diesen jeweils einen Brief oder ein Päckchen an Hitler beigelegt. Im Bundesarchiv sind davon einige kombinierte Briefe jeweils an Brückner und Hitler, vereinzelt auch nur an Hitler, aus den Jahren 1935, 1936, 1938 und 1939 überliefert, auf die seitens der Adjutantur z.T. ein Dankschreiben folgte (vgl. BArch NS 10/176, Bl. 174, 177–186; NS 10/230, Bl. 110–129; NS10/371, Bl. 61f.; NS10/463, Bl. 80–85). Brückner und Hitler scheinen zu Bernile ein freundschaftliches Verhältnis aufgebaut zu haben. So teilte z. B. Brückner der Mutter mit Schreiben vom 26. Juni 1936 mit, dass er den Ferientaufenthalt »der kleinen Berni« in Obersalzberg »schon aus egoistischen Gründen gerne [...] übernehmen möchte«, da sie ihm »durch ihre Zeilen und ihre netten Geschenke so oft eine große Freude bereitet« habe (BArch NS 10/176, Bl. 169).

Arme um des Führers Hals und – das kleine Mädchen gibt dem großen Kanzler einen langen Kuß.«²⁸

Abbildungen 2 + 3: [Hitler mit Bernile Nienau], Foto: Heinrich Hoffmann, in: F73, Frontispiz (links); »Beim Führer zu Besuch«, Foto: Heinrich Hoffmann, in F59, S. 113, (rechts)²⁹



Einzelne Bilder sowie die Erzählung von Schirachs wurden in den Fibeln aufgegriffen bzw. adaptiert und zum Prototyp der Medialisierung des ›Führers‹ in den Leselehrgängen, angefangen von ganzseitigen Abbildungen oder ausführlichen Schilderungen (vgl. Abb. 2, 3) bis hin zu kleinen Versen wie z. B. den folgenden in der Fibel »Fröhlicher Anfang« (Diesterweg): »Ich möchte einmal beim Führer sein / und ihm

28 Schirach, v., Geleit o. J. [1934], o. S.

29 »Beim Führer zu Besuch. Auf dem Obersalzberg ist sein Haus. Vor dem Gartentor stehen viele Leute; alle wollen den Führer sehen. Jetzt kommt er den Weg herab und grüßt sie freundlich. Ein Mädel steht ganz vorn. Und weil es gar so lustig dreinschaut, winkt ihm der Führer, es soll hereinkommen. Dann führt er es im Garten spazieren. Seht nur, wie beide lachen! Das ist aber auch eine Freude! Die Kleine darf mit dem Führer sogar in das Haus hineingehen. Da bekommt sie etwas Gutes zu essen: Erdbeeren mit Zucker und ein großes Stück Torte. Nun sitzt sie und schmaust, und der Führer plaudert mit ihr. Dem Mädel gefällt alles so gut, daß es am liebsten gar nicht mehr fort möchte. Ja, da wäret ihr wohl auch gern dabeigewesen! Aber vielleicht ladet euch der Führer auch einmal zu sich ein, wenn ihr recht brav seid!«

meine Hände geben / und zu ihm sagen: »Mein Herz ist dein! / Für dich und mein Volk will ich leben!«³⁰

Der propagandistische Erfolg dieser Bilderserie wurde indes durch die intern bekannt gewordene jüdische Herkunft von Bernile Nienau schon bald infrage gestellt. Am 22. September 1933 hatte der Hilfskriminalbeamte der Bayerischen Politischen Polizei (BPP) Lorenz Mesch die Familie des Mädchens denunziert, indem er bei seiner Dienststelle anzeigte, dass die Großmutter des mit Hitler abgebildeten Kindes eine »getaufte Jüdin« sei, zugleich belastete er die Mutter, die sich »[v]or dem Umsturz [...] in der schamlosesten Weise mit *gemeinen Ausdrücken* über Adolf Hitler verleumderisch« geäußert und »sich dann plötzlich umgestellt« haben soll.³¹ Die Bayerische Politische Polizei bezog sich bei der Bearbeitung des Falls insbesondere auf eine Postkarte, für die Hoffmann im »Völkischen Beobachter« vom 10. Oktober 1933 geworben hatte.³² Allerdings verzichteten die Verantwortlichen auf deren »Beschlagnahme [...] mit Rücksicht auf den Führer u.[nd] um Aufsehen zu vermeiden«, setzten aber die »Kanzlei des Führers [...] in Kenntnis«.³³ Zudem wurde ein Beamter

30 F55, S. 89. In der Forschung ist die Verbreitung der Geschichte in Text und Bild in den nationalsozialistischen Fibeln und anderen Bildungsmedien sowie die dadurch erweiterte Reichweite der Bilderserie bisher unberücksichtigt geblieben (vgl. Herz, *Fotografie* 1994, S. 251f.; Irrgang, *Fotograf* 2020, S. 128–137; Thiele, *Beitrag* 2005, S. 135–169). In den meisten Fibeln, die auf die Serie Hoffmanns zurückgreifen, wird ein Bild aufgenommen, das Hoffmann in seinem Fotobuch nicht verwendet hatte: F33, S. 71; F4, F36, F48, F51, F63, F93 jeweils als Frontispiz: Hitler beugt sich in seitlicher Ansicht lächelnd zu Bernile hinunter, schaut ihr ins Gesicht und hält ihre Hände (vgl. Abb. 16); F43 als Frontispiz: Bernile an der Hand Hitlers (frontal), freigestellt in einem gezeichneten Blumenkranz; F59, S. 113: Bernile an der Hand Hitlers (frontal); F73, F92 jeweils als Frontispiz: Hitler hält Berniles Gesicht in Seitenansicht mit beiden Händen. Für die Adaption der Geschichte in den Fibeln vgl. F14, S. 115f.; F54, S. 66; F55, S. 89; F59, S. 113; F60, S. 73f.; F62, S. 73f.; F80, S. 107f.; F91, S. 62; F104, S. 91; F107, S. 107f. Vgl. ferner die Verarbeitung der Geschichte mit Bild (Hitler hält Bernile stehend im rechten Arm und schaut seitlich auf sie herab) in Neumeister, *Hitler o.J.*, S. 14f. sowie das Bild als Cover für Stiehler, *Geschichte o.J.* (Hitler beugt sich in seitlicher Ansicht zu Bernile hinunter, schaut ihr ins Gesicht und hält ihre Hände).

31 Schreiben Hilfskriminalbeamter Lorenz Mesch v. 22. September 1933 an die Bayerische politische Polizei, StA München Polizeidirektion München 6969, o.P. (Herv. i.O.). Vgl. Herz, *Fotografie* 1994, S. 251f.

32 Ein Ausschnitt der Werbeanzeige Hoffmanns ist der Akte beigelegt.

33 Aktenvermerk Inspektor Seyfried v. 20. Oktober 1933, StA München Polizeidirektion München 6969, o.P. Mit dem Verweis auf die »Kanzlei des Führers«, kann zu diesem Zeitpunkt nicht die Kanzlei des Führers der NSDAP unter der Leitung von Philipp Bouhler gemeint gewesen sein, da diese erst im November 1934 begründet wurde. Ggf. ging der Hinweis an die Privatkanzlei Hitlers, die 1933 von Albert Bormann geleitet und mit der Einrichtung der Kanzlei des Führers dort eingegliedert worden war (vgl. Rebentisch, *Verwaltung* 1985, S. 736; Noakes, *Kanzlei* 1986, S. 210f.).

in das Münchner Geschäft Hoffmanns geschickt, um diesen zu »ersuchen«, die entsprechende Karte nicht noch einmal neu aufzulegen.³⁴ Die Denunziation blieb aber zunächst folgenlos. Hoffmann stellte auch die Vermarktung der Bilder vorerst nicht ein, sondern verbreitete diese ganz im Gegenteil auf allen Kanälen weiter: in seinem Fotobuch »Jugend um Hitler«, in Fibeln, in Kinder- und Jugendbüchern sowie als Postkarte.

In dieser Angelegenheit muss sich Hoffmann mit Hitler verständigt haben, der seinerseits den Kontakt mit dem Mädchen zunächst hielt. Bernile schrieb Hitler noch bis Ende 1939 ausführliche Briefe, die das von Hoffmann visualisierte Narrativ der kindlichen ›Liebe‹ zum ›Führer‹ widerspiegeln. So zieht Bernile in einem Brief vom 10. März 1935 einen Vergleich zwischen dem »liebe[n], liebe[n] Onkel Hitler« und ihrem verstorbenen Vater, den sie nicht hätte »lieber haben können« als Hitler.³⁵ In einem Brief vom 2. Februar 1938 bekennt sich die inzwischen Elfjährige dazu, als ›Jungmädel‹ im ›Bund Deutscher Mädels‹ (BDM) für den »liebe[n] Onkel Hitler« »leben« und »sterben« zu wollen.³⁶ Eine Neubewertung der Bilderserie ergab sich erst, nachdem die Mutter sich als Arztwitwe bei der Reichsärztekammer, Westfalen-Lippe mit Verweis auf Berniles Besuche bei dem ›Führer‹ und die Bilder Hoffmanns um die Zurücknahme der Kürzung ihrer Unterstützung bemüht und ferner an den Adjutanten Hitlers Fritz Wiedemann gewandt hatte.³⁷ Der von der Reichsärztekammer informierte Leiter der Kanzlei des Führers Philipp Bouhler bat daraufhin Wiedemann am 9. März 1938 darum, den Fall Hitler persönlich zur Entscheidung vorzulegen.³⁸ In diesem Schreiben ließ Bouhler zudem mitteilen, dass er »über Foto-Hoffmann veranlassen« werde, die Bilder mit Bernile nicht mehr zu vervielfältigen.

Wiedemann berichtete dann am 19. April 1938 an die Kanzlei des Führers über die Ergebnisse seines Vorsprechens bei Hitler bzw. dass diesem die jüdische Herkunft von Mutter und Tochter Nienau bereits »seit zwei Jahren bekannt sei, und [...] er sich nicht veranlasst gesehen habe, seine Haltung dem Kinde Nienau gegenüber

-
- 34 Aktenvermerk des Polizei-Hauptwachtmeisters Stephan Böhm v. 6. Oktober 1933, StA München Polizeidirektion München 6969, o.P. Böhm hatte das Ersuchen der Bayerischen politischen Polizei Hoffmanns technischem Betriebsleiter Hermann Ege mitgeteilt.
- 35 Brief Bernile Nienau an Hitler v. 10. März 1935, BArch NS 10/176, Bl. 179.
- 36 Brief Bernile Nienau an Hitler v. 2. Februar 1938, BArch NS 10/371, Bl. 61f.
- 37 Schreiben an die Reichsärztekammer, Westfalen-Lippe v. 25. Juni 1937, BArch NS 10/371, Bl. 84f. sowie Schreiben an den Adjutanten des Führers Fritz Wiedemann v. 26. August 1937, ebd., Bl. 66f.
- 38 Schreiben der Kanzlei des Führers der NSDAP (i.A. Dr. Hefelmann) an Wiedemann v. 9. März 1938, BArch NS 10/371, Bl. 50. Dem Schreiben von Wiedemann an die Reichsärztekammer Westfalen Lippe v. 31. August 1937 ist zu entnehmen, dass Hitler Frau Nienau auch »persönlich zugesagt« hatte, »daß er sich ihrer Sache annehmen will« (ebd., Bl. 65). Am 6. Januar 1938 kontaktierte Hitlers Adjutant Julius Schaub Frau Nienau »wegen evtl. Aussetzung einer Rente« (ebd., Bl. 63).

zu ändern.«³⁹ Parallel zu diesen Vorgängen versendete die Adjutantur an die Mutter zwei gleichlautende Schreiben, in denen sie wegen ihrer jüdischen Herkunft aufgefordert wird, den schriftlichen und persönlichen »Verkehr [...] mit den Parteistellen [zu] vermeiden.«⁴⁰ Dessen ungeachtet existieren noch eine Weihnachtskarte und zwei Briefe Berniles an Hitler aus den Jahren 1938 und 1939.⁴¹ Bei der weiteren Befassung mit dem »Fall« scheint die Entscheidung getroffen worden zu sein, den Kontakt zwischen der Familie und Hitler abzubrechen und die Bilder nicht mehr zu verwenden. Die Bilderserie mit Hitler und Bernile veröffentlichte Hoffmann in seinem Fotobuch »Jugend um Hitler« zuletzt in der Ausgabe 186. bis 210. Tsd., bevor in der folgenden Ausgabe 211. bis 260. Tsd. ca. 1939/40 statt der ursprünglichen fünf Bilder mit Bernile nur noch zwei mit einem anderen Mädchen abgedruckt wurden.⁴² Allerdings tauchen noch bis 1942 in drei Fibeln Bilder der ursprünglichen Serie als Frontispiz auf.⁴³

Neben diesem Motiv wurde in dem Beziehungsmuster »Liebe-Fürsorge-Vertrauen« auf eine allegorische Figur zurückgegriffen, die vor allem durch Hoffmanns fotografische Arrangements eine fast inflationäre Verbreitung fand und Kinder zeigt, die Hitler zu seinem Geburtstag, aber auch anlässlich seines Besuches vor

39 Schreiben Wiedemann an die Kanzlei des Führers der NSDAP v. 19. April 1938, BArch NS 10/371, Bl. 47f. Vgl. zu den Ausnahmeregelungen bei der Anwendung der »Nürnberger Gesetze« Steiner/Cornberg v., Willkür 1998; Meyer, Regel 2017.

40 Schreiben Julius Schaub an Line Nienau v. 4. Februar 1938, BArch NS10/371, Bl. 46 und Schreiben P. Wernicke an Line Nienau v. 27. Mai 1938, BArch NS10/371, Bl. 46.

41 Zuletzt hat Bernile am 12. November 1939 gegenüber Hitler ihr Glück und ihre Dankbarkeit zum Ausdruck gebracht, dass er den Attentatsversuch vom 8. November 1939 überlebt hat (BArch NS 10/463, Bl. 84). In der Adjutantur wurde dazu ein Vermerk angefertigt, der die Bitte Berniles dokumentiert, Hitler den Brief zu übergeben. Ob er diesen tatsächlich erhalten hat, ist der Akte nicht zu entnehmen.

42 Vgl. Hoffmann, Jugend o.J. [211.-260. Tsd.]. Irrgang, Fotograf 2020, S. 135f. In den Interviews mit Joe J. Heydecker erzählt Hoffmann wider besseres Wissen eine eigene Version des Vorgangs (Heydecker, Hitler-Bild 2008, S. 82f.) und entzog sich dabei ebenso wie bei der Reflexion seines gesamten Wirkens in der Zeit des Nationalsozialismus ohne jegliche Einsicht seiner Verantwortung (vgl. Seßlen, Hitler 2008, S. 217). Nach seiner Darstellung hätte der Stabsleiter von Rudolf Heß, Martin Bormann, der Mutter die Besuche von Bernile bei Hitler untersagt und von Hoffmann die Entfernung der Bilder aus dem Fotobuch gefordert, die dann jedoch nach einer Rücksprache mit Hitler, der sich über die Eigenmächtigkeit Bormanns geärgert habe, darin verbleiben können. Inwieweit Hoffmanns Schilderung den Tatsachen entspricht, lässt sich nicht überprüfen. Aus den Akten ist nur zu entnehmen, dass Bormann über den Fall informiert gewesen sein könnte, da die Kanzlei des Führers am 30. Mai 1938 die betreffenden Akten, die vom Stab des Stellvertreters des Führers dorthin abgegeben worden waren, an die Adjutantur des Führers und Reichskanzlers zurückreichte (Schreiben der Kanzlei des Führers der NSDAP (i.A. Dr. Hefelmann) an die Adjutantur des Führers und Reichskanzlers v. 30. Mai 1938, BArch NS 10/371, Bl. 45).

43 Vgl. F63, 1939 (vgl. Abb. 2); F73, 1940; F93, 1942 (vgl. Abb. 2).

Ort Blumen überreichen und dabei einem ihnen ›freundlich‹, ›fürsorglich‹ zugewandten ›Führer‹ begegnen.⁴⁴ Mit dem Blumengeschenk wird oft ein Bekenntnis zu Hitler verbunden und damit das weiter unten beschriebene Beziehungsmuster ›Dienst und Gehorsam als Einübung von Unterwerfung‹ aufgerufen:

»Adolf Hitler ist der Führer, / alle Deutschen folgen froh; / alle wollen ihm gehorchen, / alle Deutschen rufen so: / Heil Hitler! // Adolf Hitler liebt die Kinder, / alle Kinder lieben ihn; / wollen rechte Deutsche werden, / mutig stellen wir uns hin: / Heil Hitler! // Und wenn dann die Feinde kommen, / stehen alle Deutschen da; / Deutschland kann nichts mehr geschehen, / Adolf Hitler führt uns ja: / Heil Hitler!«⁴⁵

Ferner wird der sehnliche Wunsch der Kinder veranschaulicht, Hitler bei seinen ›Führerbesuchen‹ zu erleben. Im Zentrum der spannungsreich aufgebauten Geschichten steht ein Kind, das es kaum erwarten kann, Hitler von Angesicht zu Angesicht gegenüberzustehen (vgl. Abb. 4). Zumeist gehen diese Begegnungen mit einer anerkennenden Handlung des ›Führers‹ gegenüber dem Kind einher, sodass sich dieses in seinem kindlichen Vertrauen bestätigt fühlen kann.

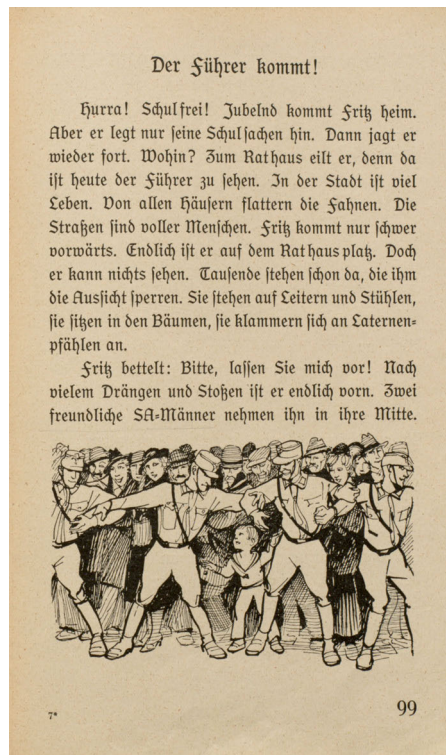
»*Der Führer kommt!* Heute ist keine Schule. Alle Kinder sind hinausmarschiert. Sie wollen den Führer sehen. Fritz wohnt in der Straße, durch die der Führer kommt. [...] Fritz ist noch im Garten. Einen großen Strauß mit weißen Rosen hat er. Den will er dem Führer geben. Ob er durch die vielen Menschen hindurch kann, wenn der Führer kommt? [...] Fritz hat sich schnell hindurchgedrängt und steht mit seinem Blumenstrauß am Straßenrand. Der Führer sieht ihn. Das Auto hält, und der Führer hebt Fritz auf das Trittbrett. Er gibt dem Führer den Blumenstrauß, und der Führer gibt Fritz die Hand und blickt ihn freundlich an. Dann darf Fritz noch ein Stück auf dem Trittbrett mitfahren.«⁴⁶

44 Vgl. z.B. die Frontispize in folgenden Fibeln: F13, F28, F61, F69, F81 sowie des Weiteren F17, S. 64; F27, S. 65; F40, S. 64; F41, S. 64; F44, S. 65; F14, S. 115; F80, S. 86; F107, S. 86, 107f.; F2, S. 14; F38, S. 95; F57, S. 66; F94, S. 2; F103, S. 74; F105, S. 80; F109, S. 60f.; F110, S. 119.

45 Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 323. Hier war eine chorische Aufführung vorgesehen, um die »Kinder fühlen [zu] lassen, daß sie zum Ganzen gehören« (ebd.). Vgl. u.a. F8, S. 60; F42, S. 3; F2, S. 14. Vgl. auch Neumeister, Hitler o.), S. 12f.

46 F57, S. 66 (Herv. i.O.). Vgl. u.a. F12, S. 99f. (»Der Führer kommt!«); F26, S. 77 (»Hurra, ich habe den Führer gesehen!«); F68, S. 90 (»Adolf Hitler kommt!«); F77, S. 54 (»Der Führer kommt.«); F85, S. 89f. (»Der schönste Tag. Der Führer kommt.«); F105, S. 80 (»Ein schöner Traum«).

Abbildung 4: »Der Führer kommt!«, Ill.: Kurt Rübner, in: F12, S. 99⁴⁷



Das zweite Beziehungsmuster ›Dienst und Gehorsam als Einübung der Unterwerfung‹ ist durch eine innere Dynamik geprägt, die auf der Grundlage der anerkennenden, ›fürsorglichen‹ Zuwendung Hitlers eine Transformation in eine neue Form des Verhältnisses bewirkt und durch ein selbstständiges Einordnen der Kinder in die Führer-Gefolgschaftsstruktur gekennzeichnet ist. Die Kinder werden in diesen Zusammentreffen von Hitler in ihrem Bestreben anerkannt, sich in den Gliederungen der ›Hitlerjugend‹ (HJ) dienstbar und gehorsam zu erweisen. Zugleich

47 »Der Führer kommt! Hurra! Schulfrei! Jubelnd kommt Fritz heim. Aber er legt nur seine Schulfächer hin. Dann jagt er wieder fort. Wohin? Zum Rathaus eilt er, denn da ist heute der Führer zu sehen. In der Stadt ist viel Leben. Von allen Häusern flattern die Fahnen. Die Straßen sind voller Menschen. Fritz kommt nur schwer vorwärts. Endlich ist er auf dem Rathausplatz. Doch er kann nichts sehen. Tausende stehen schon da, die ihm die Aussicht sperren. Sie stehen auf Leitern und Stühlen, sie sitzen in den Bäumen, sie klammern sich an Laternenpfähle an. Fritz bittet: Bitte, lassen Sie mich vor! Nach vielem Drängen und Stoßen ist er endlich vorn. Zwei freundliche SA-Männer nehmen ihn in ihre Mitte.«

positionieren sie sich selbst in der ›Volksgemeinschaft‹ und überschreiten damit die Grenzen des Moratoriums. Bei den verwendeten Motiven finden sich wiederum Kinder, die Hitler Blumen überreichen, nun indessen als erkennbare Mitglieder der Jugendorganisationen, die ›ihrem‹ ›Führer‹ ein uneingeschränktes Vertrauen entgegenbringen und ihrem Willen Ausdruck verleihen, ihm bedingungslos zu folgen. Diese Haltung wird teilweise mit dem ersten Beziehungsmuster kombiniert, indem bei der ritualisierten Handlung des Schenkens von Blumen verschiedene Generationen zusammenwirken (vgl. Abb. 7).⁴⁸ Überdies versuchten die Autorinnen und -autoren ideologische Verhaltensanforderungen an die Kinder heranzutragen, was jedoch teilweise zu überfordernden Lesetexten führte wie z.B. bei der Adaption einer Rede des ›Führers‹ in den Fibeln des Verlags *Westermann* (vgl. Abb. 14).⁴⁹ Insgesamt waren die Verlage aber um eine ›kindgemäße‹ Elementarisierung bemüht. Sie bedienten sich dabei außerordentlicher Erlebnisse, die *dem* ›deutschen Kind‹ so widerfahren sein könnten:

»Werner wartet auf dem Flugplatz. Achtung, Achtung, nun kommt die Maschine. Der Führer steigt aus. Werner steht stramm und grüßt. Du gefällst mir, sagt der Führer, solche Jungen kann ich brauchen. Werner ist sehr stolz.«⁵⁰

Das kindliche Bekenntnis für den ›Führer‹ wurde desgleichen über eingängige Lieder der NS-Jugendorganisationen transportiert, von denen in der Regel nur der Textanfang abgedruckt wurde als Impuls, das Lied zu singen.⁵¹ Daneben werden u.a. formale Führerehrungen wie z.B. bei Schulappellen⁵² oder der ›Deutsche Gruß‹ in verschiedenen Situationen konzeptualisiert.⁵³ Für die Subjektivierung der Kinder wurden darüber hinaus Führerbekenntnisse im Kontext der Religion als eine ritualisierte performative Praxis der gedanklichen Begegnung mit dem ›Führer‹ eingesetzt, der wie selbstverständlich in die Gebete eingeschlossen wird. Hitler wird in diesen Bekenntnissen als Person präsentiert, von der das Wohlergehen der

48 Vgl. u.a. F72, S. 76; F76, S. 87. Vgl. Straube-Heinze, *Jugendmythos 2020*, S. 48–54.

49 Vgl. »Hör, der Führer spricht!« u.a. in F11, S. 82f.; F17, S. 64; F18, S. 64f.; F20, S. 64f. Vgl. F55, S. 95 (»Der Führer spricht«). Vgl. zur Kritik an dieser Adaption Kap. 3.3.

50 F29, o.S. [82]. Diese Begegnungen werden zuweilen in der Form eines »wunderschönen« Traumes verarbeitet, in dem ein Junge infolge eines Zusammentreffens mit dem ›Führer‹ bereits in der ›Hitlerjugend‹ mitwirken darf, obwohl er eigentlich noch zu klein ist (vgl. F45, S. 91–93; F55, S. 85–87).

51 Vgl. z.B. F77, S. 56 u. F106, S. 101: »Singend wollen wir marschieren / in die neue Zeit. / Adolf Hitler soll uns führen. / Wir sind stets bereit.« (Dichtung und Weise Will Decker, *Reichsjugendführung, Liederbuch 1939*, S. 218).

52 Vgl. z.B. F26, S. 79.

53 Vgl. z.B. F25, S. 60.

›Volksgemeinschaft‹ abhängt und der daher von Gott besonders beschützt werden müsse.

»Gebet eines deutschen Jungen. Lieber Vater im Himmel, laß mich ein rechter deutscher Junge sein! Mach mich stark und hart! Gib, daß ich stets wahr und treu und im Wollen gerade und fest! Erfülle mein Herz mit einer heißen Liebe zu meinem Volk und Vaterland und laß nicht zu, daß ich jemals handle gegen meine oder meines Volkes Ehre! Schütz unsern Führer! Du gabst ihn uns in größter Not. Erhalt uns ihn, du lieber Gott!«⁵⁴

Mit der kindlichen Proklamation des Gehorsams gegenüber Hitler bis in den Tod, die nur eine geringe Ausprägung in den Führerdarstellungen aufweist, wird die Unterwerfung im ›Führer-Gefolgschaftsverhältnis‹ in ihrer letzten Konsequenz dargestellt. Die für die Kinder im ersten Schuljahr kognitiv schwer fassbare Opferbereitschaft sollte emotional z.B. über das Lied der HJ »Vorwärts! Vorwärts!« empfunden werden, in dem die Jugend als »der Zukunft Soldaten« stilisiert wird, die der »Fahne« als Symbol des Verbundenseins mit Hitler bis in den Tod folgen.⁵⁵ In den Fibeln, die diese Referenz aufgreifen, geschieht dies oft mit der ersten Zeile des Refrains, dem Liedanfang oder einer anderen markanten Textstelle,⁵⁶ mitunter wird eine ganze Strophe abgedruckt.⁵⁷ In einer Fibel »geloben« die »deutschen Jungen und Mädels im Feuerleuchten der Sonnenwendfeuer [...] dem Führer Treue bis in den Tod.«⁵⁸

Die zweite Motivgruppe der Thematisierung Hitlers umfasst Situationen, in denen die ›Volksgemeinschaft‹ dem ›Führer‹ ihre ›Liebe‹ und ›Gefolgschaft‹ bekundet.⁵⁹ Zumeist erfolgt die Darstellung in intergenerationalen Konstellationen des gemeinschaftlichen Erlebens von Besuchen Hitlers, bei denen die Kinder die ›Verbundenheit‹ der Erwachsenen zum ›Führer‹ erfahren, dessen Eintreffen in Geschichten mit Überschriften wie »Die Stadt ist geschmückt« oder »Hitler ist im Flugzeug« verarbeitet wird.⁶⁰ Im Aneignungsprozess lernen die Kinder, die

54 F56, S. 99 (Herv. i.O.); vgl. F94, S. 69: »Behüt uns, Gott, auf allen Wegen, / reich unserm Führer deine Hand, / schenk aller Arbeit deinen Segen / und schirme unser Vaterland!«

55 Reichsjugendführung, Liederbuch 1939, S. 21f. Vgl. u.a. F6, S. 35. Vgl. ferner z.B. F7, S. 3: »Durchs Pfälzer Land marschieren wir. / Für Adolf Hitler kämpfen wir.« Dieses Lied wurde textlich für verschiedene Regionen adaptiert. Die zweite Strophe beginnt wie folgt: »So stehen wir im Kampf allein, durch Blut geschweißt sind unsre Reihn [...]«. In der dritten Strophe folgt das Bekenntnis, »[...] für Deutschlands Zukunft gehen wir in den Tod« (Dichtung: Herbert Hammer, Weise: Argonnerwald, Reichsjugendführung, Liederbuch 1939, S. 11f.).

56 Vgl. u.a. F6, S. 35; F10, S. 60; F22, S. 89; F30, S. 82; F75, S. 62.

57 Vgl. u.a. das Fibelwerk »Hand in Hand ...« aus dem Verlag *Westermann* (F11, S. 83; F17, S. 65; F18, S. 65; F20, S. 65; F22, S. 65). Vgl. zur Kritik an der Verwendung des Liedes Kap. 3.3.

58 F98, S. 93.

59 Vgl. Herz, *Fotografie* 1994, S. 258.

60 F32, S. 70f.

Handlungsmuster der älteren Generation in ihr Selbstkonzept zu übernehmen und in der diskursiven Praxis eine Position zu beziehen, von der aus sie an der Vergemeinschaftung mitwirken können (vgl. Abb. 5).

Abbildung 5: »Der Führer kommt«, Ill.: Margret Wolfinger, in: F77, S. 54⁶¹



61 »Der Führer kommt. Heute ist schulfrei. Der Vater geht mit Otto in die Stadt. Der Führer kommt. Von allen Häusern flattern die Fahnen. Die Straßen sind dick voll Menschen. Sie stehen auf dem Gehsteig. Sie sitzen auf Bäumen. Sie klammern sich an den Laternenpfahl. Otto drängt sich durch die Leute und kommt ganz vorn hin. Die SA hält Ordnung. Auf einmal hört Otto Heilrufe. Sie werden stärker. Ein Auto kommt. Der Führer steht aufrecht darin und grüßt nach allen Seiten. Heil, Heil, Heil! ruft Otto. Das Auto fährt langsam um die Ecke. Otto geht zum Vater zurück und sagt voll Freude: Ich hab den Führer gesehen!«

Immer wieder werden dabei Situationen des ›Jubels‹ und kollektive Führer-
 bekenntnisse inszeniert:

»*Warum die Trommeln gehen.* Habt ihr es schon vernommen, / warum die Trommeln
 gehen? / Der Führer, der will kommen, / laßt hoch die Fahnen wehn. // Die Männer
 und die Frauen, / die halten gleichen Schritt, / sie rufen voll Vertrauen, / und wir,
 wir rufen mit: / Heil Hitler!«⁶²

Die unverbrüchliche Beziehung zwischen ›Volk‹ und ›Führer‹ wird weiterhin an-
 hand nationaler Feier- und Festtage wie z. B. dem Führergeburtstag gezeigt, an dem
 die ›Volksgemeinschaft‹ Hitler Glückwünsche entgegenbringt (vgl. Abb. 6).⁶³

Zur dritten Motivgruppe der Hitlerdarstellungen zählen Situationen, in denen
 die ›Volksgemeinschaft‹ sich an den Nothilfeaktionen für Bedürftige beteiligt und
 auf diese Weise das propagandistische Projekt Hitlers unterstützt, die Gleichheit
 der ›Volksgenossinnen‹ und ›-genossen‹ herzustellen. Hier stehen die Unterrichts-
 stoffe ›Winterhilfswerk‹, ›Eintopfsonntag‹ und das Sammeln von Altstoffen im
 Mittelpunkt. Die Kinder werden u. a. mit dem Slogan des ›Führers‹ »Keiner soll
 hungern! Keiner soll frieren!« aufgefordert, sich in der ›Volksgemeinschaft‹ zu be-
 wahren⁶⁴ und selbst kleine ›Helden‹ des Alltags zu werden.⁶⁵ Diese performativen
 Akte stehen im Zusammenhang mit der nationalsozialistischen Reproduktion des
 Heldenmythos, dem eine wichtige Funktion bei der Konstitution der ›Volksgemein-
 schaft‹ zukam. Hitler hatte versucht, die Opfer der ›Gefallenen für die Bewegung‹
 in den Gründungsmythos des ›Dritten Reiches‹ zu integrieren, indem er deren Tod

62 F29, o.S. [81] (Herv. i.O.): Joseph Koch, E. Koch, M. Schmidt: »Warum die Trommeln gehn«. Vgl.
 F32, S. 71 (Herv. i.O.): »Die Stadt ist *geschmückt* An allen Fenstern hängen Fahnen: Fahnen mit
 dem Hakenkreuz, schwarz-weiß-rote Fahnen. Über die Straße ist ein weißes Tuch gespannt.
 Darauf steht: Heil Hitler! Hitler kommt in die Stadt. Darum hängen überall die Fahnen. Die
 ganze Stadt wartet auf den Führer.« Vgl. F14, S. 115: »[...] Alles reckte die Arme. Alles rief: Heil!
 Heil! Heil! Näher und näher kam der Führer. [...]« F24, S. 63: »Die Rede des Führers war so
 gewaltig, daß alle riefen: Wir wollen dem Führer folgen! Heil Hitler!«

63 Vgl. z.B. F82, S. 61 (Herv. i.O.): »*Zum 20. April.* Wo deutsche Herzen wieder höher schlagen,
 wo deutsche Arme wieder rüstig schaffen und deutsche Kinder wieder fröhlich lachen, bist
 du. Wir tragen dich in unsern Herzen! Du bist der Führer, Deutschlands Retter! Du bist die
 Hoffnung, bist die Treue! Du bist die Liebe, unser Glaube! Ich liebe dich aus Herzensgrund!
 Dein will ich sein! Dir will ich dienen jeden Tag und jede Stunde als treuer Kämpfer, tapferster
 Soldat!« Dieses Bekenntnis zum Führer, in dem u. a. die Motive der Liebe, des Gehorsams und
 der Unterwerfung kombiniert werden, war »zum Vortrag« vorgesehen und sollte nicht als
 »Leseübung« dienen. Vgl. u. a. F72, S. 76; F110, S. 120f.; Schulze, Schaffen 1937, S. 74f.

64 Vgl. z.B. F16, S. 78; F110, S. 93; F42, S. 69.

65 Vgl. Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung
 Nr. 205, E II a 485 v. 10. April 1937 zur Einführung der Richtlinien für die unteren Jahrgänge
 der Volksschule, Deutsche Wissenschaft 1937, S. 199–203, hier S. 200. Vgl. F69, S. 81

als notwendige Voraussetzung für die ›Erlösung‹ des ›deutschen Volkes‹ instrumentalisierte.⁶⁶ Bei der Etablierung des Führermythos stilisierte sich Hitler als einzig überlebender »Führer-Held« und nahm für sich in Anspruch, das Vermächtnis der im Ersten Weltkrieg gefallenen Soldaten und der ›Parteimartyrer‹ aus der ›Kampfzeit‹ weiterzutragen.⁶⁷ Die Grundidee des ›heldischen‹ ›Blutopfers‹, »durch Opfer zur Erlösung« zu gelangen, wurde in den Fibel dahingehend transformiert, zugunsten der ›Volksgemeinschaft‹ alltägliche Entbehrungen auf sich zu nehmen.⁶⁸ Zugleich wurde das ›Heldentum‹ des Alltags inhaltlich mit dem möglichen ›Blutopfer‹ für das ›Vaterland‹ verbunden, um die Kinder darauf vorzubereiten, dass die Interessen des ›Volkes‹ auch gewaltsam durchgesetzt werden und den Tod für das ›Vaterland‹ erfordern können.⁶⁹ So adressiert z. B. der Vater den Sohn in einem Feldpostbrief als Kameraden im Krieg, der an der ›Heimatfront‹ Opfer für den ›Führer‹ bringt:

»Feldpostbrief eines Vaters an seinen Sohn. [...] Sammelt nur fleißig weiter Metall und Knochen! So helft Ihr [sic] uns mit, dass wir den Krieg gewinnen. [...] Morgen müssen wir nun wieder in den Kampf. Da werde ich an meinen kleinen Kameraden zu Hause denken. Denn Kameraden sind wir doch jetzt miteinander, Du und ich, weil wir beide helfen, daß der Führer den Sieg erringt. [...]«⁷⁰

Im vierten Schwerpunkt der Thematisierungen Hitlers finden sich Bilder und Erzählungen, die in Form eines Märchens ein Porträt Hitlers entwerfen, der auf sei-

66 Vgl. Behrenbeck, Opfer 2000, S. 151f.

67 Behrenbeck, Kult 1996/2011, S. 91f., 105f.; dies., Helden 2014, S. 60f. Vgl. Herbst, Charisma 2011, S. 212ff.

68 Vgl. Behrenbeck, Kult 1996/2011, S. 245, 298f.

69 Vgl. Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 317; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht II 1938, S. 74. Vgl. z. B. in der Fibel »Gute Kameraden« (*Crüwell*) den Hinweis auf das Lesebuch »Jungdeutschland. Lesefreud' für kleine Leut'« von Otto Scholz (F38, S. 54). Dieses enthält u. a. das Gedicht »Dem Führer!«, in dem der Transfer des Opferritus in typischer Weise elementarisiert wird (Scholz, Jungdeutschland o. J. [1935], S. 7): »Wir bringen dir zum frohen Fest / die schönsten Blumengaben; / doch als der Gaben allerbest' / sollst unser Herz du haben. // Wir folgen dir, wohin es sei, / in herzlichem Vertrauen; / denn du wirst Deutschland groß und frei / als starkes Reich erbauen. // Und sind wir auch noch jung und klein, / wir kommen an die Reihe; / nichts soll in Deutschland größer sein / als unsre Lieb' und Treue. // Willst du für unser Heimatland / ein Opfer von uns haben, / steh'n wir zu dir mit Herz und Hand, / wir Mädchen und wir Knaben.«

70 F102, S. 80 (Herv. i.O.). Hitler verdeutlichte in seinen Reden an die ›deutsche Jugend‹ immer wieder den Zusammenhang von Opferbereitschaft und Sieg: »Dann erfaßt uns alle das stolze Glück, in euch die Vollendung unserer Arbeit sehen zu können und damit das Bewußtsein, daß die Millionen des großen Krieges, die zahlreichen Kameraden unter uns, nicht umsonst ihr Opfer für Deutschland gebracht haben, daß uns in allem am Ende doch erhebt wieder ein einigtes, freies, stolzes, ehrliebendes Volk« (Hitler, Führer 1935, S. 17).

nem Weg zum ›Führer‹ des ›deutschen Volkes‹ Entbehrungen auf sich nimmt und am Ende als »Deutschlands Retter« erscheint.⁷¹ Dieser Ursprungsmythos wird in den Fibeln durch die unterschiedliche Kombination folgender Motive mehr oder weniger ausführlich präsentiert: Hitlers ›schwere‹ Kindheit,⁷² sein ›heldenhafter‹ Kampf im Ersten Weltkrieg⁷³ und die sich anschließende ›Kampfzeit.⁷⁴ sowie die ›Erlösung‹ des deutschen Volkes mit seiner Ernennung zum Reichskanzler, die in den Fibeln aus der ersten Phase des Untersuchungszeitraums noch mit Hindenburg und Hitler gemeinsam zelebriert wird⁷⁵ und sich in dem ikonografischen Code des Fackelzugs durchs Brandenburger Tor am Abend des 30. Januars 1933 manifestiert.⁷⁶ Mit dem Narrativ des Aufstiegs Hitlers, das den Kindern bewusst machen sollte, dass die Anerkennung des Führungsanspruchs Hitlers zur Bestätigung der eigenen Positionierung in der Gemeinschaft führt, wurde die zunächst emotional vermittelte positive Haltung der Kinder zum ›Führer‹ gefestigt (vgl. Abb. 6). Neben den expliziten Thematisierungen der ersten vier Motivgruppen finden sich in der fünften Gruppe Texte mit kurzen Verweisen auf Hitler, durch welche der jeweilige Sinnzusammenhang weltanschaulich kontextualisiert wird.⁷⁷

71 F82, S. 61.

72 Vgl. z.B. F76, S. 88 (Herv. i.O.): »*Der Führer*. Als Adolf Hitler ein kleiner Junge war, starben ihm Vater und Mutter. Er hatte darum harte Jahre. Da lernte er früh, wie schwer es ist, wenn man sein Brot selbst verdienen muß. [...]« (Eduard Gerweck)

73 Vgl. z.B. F7, S. 46 (Herv. i.O.): »*Hitler im Krieg*. [...] Hitler, Sie sind ein Held, spricht der General, als er die Gefangenen bringt. Dafür bekommen Sie das Eiserne Kreuz.«

74 Vgl. z.B. F20, S. 82f. (Herv. i.O.): »*Der Vater erzählt vom großen Krieg und vom Führer* [...] Doch fast zwei Millionen deutsche Männer mußten den Tod erleiden und starben als Helden für das deutsche Vaterland. *Sie starben für uns!* [...] Einer aber hieß *Adolf Hitler*, den tötete keine Kugel; aber giftiges Gas machte ihn viele Wochen blind. [...] *Ich will euch retten*, sagte Adolf Hitler, als eben seine Augen wieder sehend geworden waren, *Deutschland, erwache!*« (teilweise nach »Hilf mit«)

75 Vgl. z.B. F7, S. 58 (Herv. i.O.): »*Hitler wird Reichskanzler*. Im Januar wurde Adolf Hitler Reichskanzler. Gott sei Dank! sagten die Leute. Nun wird alles besser. Abends machten sie einen großen Fackelzug. [...] Hindenburg und Hitler standen am Fenster und winkten den jubelnden Menschen. Heil! Heil! Heil! riefen tausend Stimmen. Und immer wieder erklangen Lieder: *Die Fahne hoch!* und *Deutschland, Deutschland über alles*.«

76 Vgl. z.B. ebd.; F9, S. 10; F24, S. 104f.; F34, S. 67.

77 Vgl. z.B. F61, S. 79: »[...] Viele Leute aus den Dörfern und Städten fahren nach dem Bückeberg. Dort spricht der Führer. [...]«; F84, S. 60: »[...] In der Stube hörten sie vom Radio die Übertragung von der schönen Feier auf dem Bückeberg, auf der auch Adolf Hitler sprach! Aber nun rasch ins Dorf! [...]«; F91, S. 64: »[...] Der Führer spricht und alles lauscht.«

3.2 Lehr-/Lernsettings im ›Gesamtunterricht‹ des ersten Schuljahrs

Die Beziehung der Kinder zum ›Führer‹ wurde bereits ab dem ersten Schultag mit ›erlebnisorientierten‹ und auf die ›ganzheitliche‹ Wahrnehmung des Kindes abgestimmten Konzepten entwickelt.⁷⁸ Als besonders geeignet erschien die Ausgestaltung einer von den Kindern herbeigesehnten persönlichen Begegnung mit Hitler.⁷⁹ Im grundschuldidaktischen Diskurs wurden demnach Ansätze präferiert, die Hitler in Sprache und Bild in seiner »Zuneigung zum Kind« zeigen, das sich ihm freudig zuwendet,⁸⁰ während die lesen lernenden Kinder aufgefordert waren, sich zum ›Führer‹ zu bekennen (vgl. Abb. 7).⁸¹ Als effektives Instrument zur Vorbereitung des Führer-Gefolgschaftsverhältnisses galt die Übertragung des familialen Erziehungs- und Autoritätsverhältnisses auf die Beziehung zu Hitler, mit der die kindliche Verletzlichkeit durch die Funktionalisierung des Bedürfnisses nach emotionaler Nähe ausgenutzt wurde. Ein Beispiel für diese Vorgehensweise ist das Gelöbnis »Mein Führer (Das Kind spricht)« von Heinrich Schulz, das in allen Fibeln des Verlags *Westermann* Verwendung fand. Die in diesem Bekenntnis geforderte Selbstpositionierung demonstriert den Subjektivierungsraum, in dem sich die Kinder nur dann der ›Gemeinschaft‹ zugehörig fühlen konnten, wenn sie die normativen Bedingungen für die soziale Teilhabe erfüllten.

»*Mein Führer* (Das Kind spricht): Ich kenne dich wohl und habe dich lieb / wie Vater und Mutter. / Ich will dir immer gehorsam sein / wie Vater und Mutter. / Und wenn ich groß bin, helfe ich dir / wie Vater und Mutter, / und freuen sollst du dich an mir / wie Vater und Mutter!«⁸²

78 Vgl. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 46f.

79 Vgl. die Motivgruppe ›Liebe-Fürsorge-Vertrauen als Voraussetzung für die Unterwerfung der Kinder‹, Kap. 3.1.

80 O.A., Schiff 1936, S. 21; vgl. F37, S. 71f.

81 Vgl. die didaktische Anleitung zur Bildbetrachtung bei Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 208f.: »[W]ir sehen, wie sich die Kinder zu ihm drängen, wo es nur möglich ist, wie gütig er sie ansieht und wie freundlich er mit ihnen spricht. Stets sollte solch ein Bild mit strahlenden Kindern im Zimmer ausgehängt sein, in allen Herzen den Wunsch erweckend, auch einmal den Führer sehen zu wollen.« Vgl. u.a. Schüßler, Bildungsplan 1936: »[...] Wie Hitler die Kinder liebt – Bilder: Hitler und die Kinder – Unser Klassenbild – Ein Bild am Schuleingang«; o.A., Hinweise 1939, S. 10: »Der Führer ist ein Freund aller deutschen Kinder.«; Spohn, Hitler 1933, S. 254: »[U]nser Führer [ist] einer der größten Kinderfreunde [...] und [bringt] der Jugend ein Herz voll reiner, inniger Liebe« entgegen. Vgl. z.B. F15, S. 44.

82 F17, S. 64 (Herv. i.O.; Heinrich Schulz: »Mein Führer«). Vgl. die Adaption in F72, S. 76 und die didaktische Anleitung für die Lehrkräfte bei Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 33: »Hitler hat die Kinder gern. Bilder! Aber nur die braven, die ihre Arbeit schön tun, immer aufs Wort folgen und nie eine Lüge sagen. Dann sagt er: Du bist ein liebes deutsches Kind.«

Im Leselehrgang wurde die positive emotionale Grundstimmung sukzessive durch ideologische Wissensselemente erweitert, indem die Kinder wie z.B. in der Fibel »Mein Buch« (*Oldenbourg, Diesterweg, Korn, Lion, Zechner*) Bilder Hitlers mit dessen Namen versehen und aus den Wortverbindungen »Adolf Hitler« sowie »Sieg Heil« den »Deutschen Gruß« »Heil Hitler« bilden müssen.⁸³ Diese Sprachhandlung verdeutlicht die frühzeitige Aneignung der Unterwerfungsgeste des »Hitlergrußes« und die Dynamik des sich in der Ästhetisierung von »Liebe«, »Fürsorge« und »Vertrauen« gründenden Anerkennungsverhältnisses zwischen den Kindern und dem »Führer«.

Das imaginäre Erleben des »Führers« wird in Abhängigkeit von den zunehmenden kognitiven Fähigkeiten der Kinder mit weiteren »nationalpolitischen Stoffen« vernetzt und in größere Zusammenhänge eingebettet. Oft wurde wie in dem folgenden Beispiel einer Unterrichtseinheit zum »Reichsparteitag« ein eindrückliches »ganzheitliches« Ereignis des nationalsozialistischen Feiertages als Lernanlass gewählt. Bei der didaktischen Aufbereitung des Themas gehen die Autoren der Fibel »Bei uns in Nürnberg« (*Korn*), Adolf Brückl und Karl Heil, von dem Grundsatz aus, dass die Kinder zwar das »Ideenmäßige« des »Reichsparteitages« noch nicht erfassen, aber »gefühlsmäßig doch die Ganzheit, das Wesentliche« dieser Massenveranstaltung; dass sie also wahrnehmen, »[w]as in Nürnberg sich abspielt, ist Ausdruck des starken, geeinten Willens des ganzen deutschen Volkes.«⁸⁴ Um die Aufmerksamkeit der Kinder auf das Thema zu lenken, sollten u.a. Erfahrungsberichte der Eltern einbezogen und »das große Erlebnis [...] mit den Augen der Sechsjährigen« betrachtet werden. Dementsprechend wurden für die Unterrichtseinheit »kindgemäße« Geschichten aus der Perspektive eines Nürnberger Jungen verfasst. Zugleich enthalten die Episoden spielerische Übungen, die sich aus dem Handlungsverlauf ergeben und durch performative Praktiken der Vergemeinschaftung gekennzeichnet sind.⁸⁵

Die Begegnung des Jungen mit Hitler wird im Rahmen des »großen Vorbeimarschs« der NS-Formationen anhand der zweiten Motivgruppe inszeniert, in der die »Volksgemeinschaft« gegenüber dem »Führer« ihre »Liebe« und »Gefolgschaft« bekundet.⁸⁶ Als Teil derer, die das Geschehen begleiten, kann der Junge auf den Schultern des Vaters aus der Ferne den »Führer« sehen. Um die ritualisierten Praktiken des »Führerkults« zu verlebendigen, betrachten die lesen lernenden Kinder in

83 Vgl. Brückl, Lesen 1941, S. 78; ders., Lesen 1943, S. 79; F83, S. 3f.; F99, S. 3f. Vgl. F94, S. 3: »Die Kinder grüßen den Führer. Sie haben den rechten Arm hoch und rufen: Heil Hitler! Das ist unser Gruß, der deutsche Gruß. Heil Hitler! So grüßen auch Vater und Mutter, Bruder und Schwester, Oma und Opa, Onkel und Tante. So grüßen alle, alle Leute.«

84 Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht II 1938, S. 9; das Folgende ebd.

85 Vgl. Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht II 1938, S. 9–25.

86 Ebd., S. 21; vgl. ebd., S. 21–25; das Folgende ebd.

der Fibel die Zeichnung »Ein Fest« von Margret Wolfinger (vgl. Abb. 8, 9),⁸⁷ erhalten Impulse für »Sprechübungen« zur Benennung der teilnehmenden Formationen, zeichnen sie, machen Rechenübungen zur Marschordnung der Sturmabteilung (SA) und üben marschieren.

Abbildungen 6 + 7: »Der Führer feiert Geburtstag«, Foto: Heinrich Hoffmann, in: F59, S. 78 (links),⁸⁸ »Adolf Hitler ist unser Führer«, Ill. Ernst Kutzer, in: F94, S. 2 (rechts)



87 Vgl. F3, S. 5; F35, S. 5. Es ist davon auszugehen, dass Margret Wolfinger die Fibelzeichnung nach einer fotografischen Vorlage anfertigte, die z.B. Hoffmanns Fotobuch zum Reichsparteitag 1934 entnommen sein könnte (vgl. Abb. 9).

88 »Der Führer feiert Geburtstag. Morgen ist ein schönes Fest: Unser Führer Adolf Hitler feiert seinen Geburtstag. Wir sind stolz darauf, daß er in Österreich geboren wurde. Hier ist er als kleiner Junge in die Schule gegangen. Beim Spielen war er immer der Anführer seiner Kameraden. Später hat er als einfacher Soldat den großen Krieg mitgemacht und vier Jahre lang tapfer gekämpft. Nach dem Kriege ging es allen Leuten recht schlecht; da half er ihnen aus ihrer Not und machte das deutsche Volk froh und glücklich. Wir danken unserem Führer von ganzem Herzen dafür. Wir denken jeden Tag an ihn und wollen ihm nur Freude machen. Gott erhalte uns den Führer noch viele, viele Jahre gesund und froh!«

Abbildungen 8 + 9: »Ein Fest«, Ill.: Margret Wolfinger, in: F35, S. 5 (links),⁸⁹ »Durch Nürnbergs alte Tore marschiert die neue Zeit«, in: Hoffmann, Parteitag, 1934, o.S., Bildunterschrift »[...] marschiert die neue Zeit« (rechts)



In einem weiteren Beispiel, einer Unterrichtseinheit zur Fibel »Wir Kinder« (Kellerer), wird auf den 9. November Bezug genommen, den Gedenktag der NSDAP für die 1923 beim Putschversuch Hitlers in München Getöteten.⁹⁰ Der 9. November entwickelte sich bis 1935 zu einem Höhepunkt der nationalsozialistischen Heldenehrung und gewann eine zentrale Bedeutung für die Verbreitung des »nationalsozialistischen Erlösungsmythos«, durch »Blutopfer« den »Sieg« zu erringen.⁹¹ Die Übertragung des Erlösungsgedankens auf die rituelle Handlungspraxis gipfelte in der Aufforderung, die »Märtyrer« nachzuahmen und im »Vollzug der *imitatio heroica*« die eigene Opferbereitschaft zu beschwören.⁹² Bei den Feierlichkeiten 1935 auf dem Königsplatz in München wurde das Totengedenken mit dem Aufrufen der 16 toten »Helden« zelebriert, woraufhin sich die angetretenen Mitglieder der HJ sowie die »alten Kämpfer« jedes Mal im Chor mit einem »Hier!« zu melden hatten.⁹³

89 »Ein Fest / ein langer Zug / Fahnen im Zug / Fahnen in allen Straßen«.

90 Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 207–210.

91 Behrenbeck, Opfer 2000, S. 152; vgl. Baird, Heroes 1990, S. xiii, 40; Ueberhorst, Feste 1989, S. 165–170. Vgl. für die Fibeln u.a. F9, S. 12; F56, S. 46; F99, S. 28.

92 Behrenbeck, Kult 1996/2011, S. 298.

93 Vgl. Baird, Heroes 1990, S. 62; Behrenbeck, Kult 1996/2011, S. 277f.

Der Erlösungsmythos wurde ebenso auf die toten ›Helden‹ der HJ übertragen, die mit ihrem ›Opfer‹ den Wiederaufstieg des ›deutschen Volkes‹ ermöglicht hätten.⁹⁴

Für die Elementarisierung der Ereignisse am 9. November 1923 ließen sich die Autoren Christian Keller, Barthel Reinlein und Hans Stanglmaier von der entwicklungspsychologisch gegründeten Prämisse leiten, die »Idee des Opfers« über das Empfinden zu vermitteln.⁹⁵ Durch die Beantwortung der Fragen, was die Erwachsenen fühlen und »warum sie zusammenkommen und eine ernste Feier halten«, gelangte die Klasse schließlich »ganz von selber« zur »Person des Führers«. ⁹⁶ Die Unterrichtseinheit strukturiert sich in drei Teile: »1. Die Feier«, »2. der Führer« sowie »3. Vom Vaterland«. In der einführenden Erzählung, in der die Lehrkraft den Anlass der »Feier« erklären sollte, werden die ursprünglichen Ereignisse so weit simplifiziert, dass nur noch eine ernste, aber märchenhafte Geschichte übrigbleibt, die sich »vor langer Zeit« zugetragen habe und deren ›kindgemäße‹ Dramaturgie dem von Hitler propagierten Erlösungsmythos durch Opfer zum Sieg folgt. Dieses Narrativ wurde mit dem ›Horst-Wessel-Lied‹ untermauert, was gleichzeitig eine affektive Aufladung der Stimmung erwarten ließ.

»[...] Wer aber sind die Toten? Männer, tapfere Männer, die für den Führer gekämpft haben und dabei getötet worden sind. Das war vor langer Zeit, als ihr noch nicht auf der Welt waret. Da gab es böse Menschen, die von Adolf Hitler nichts wissen wollten, die ihn am liebsten umgebracht hätten. Aber Adolf Hitler hatte solche Männer als Freunde, die sagten: ›Eher sterben wir, als daß unserem Führer etwas geschieht.‹ Heute können wir alle den Führer durch den Rundfunk hören, und wenn er in irgendeine Stad kommt, da können alle herbei und ihn sehen und hören. Aber damals wollte man ihn nicht einmal reden lassen, ja man hat ihn sogar einmal eingesperrt, ein ganzes Jahr lang. Da sind tapfere Männer mit ihm gegangen, die haben seinen Weg frei gemacht, die haben dafür gesorgt, daß er sprechen konnte, die haben ihn geschützt vor den bösen Menschen. Und weil diese den Führer nicht selbst umbringen konnten, haben sie seine treuen Freunde getötet.«⁹⁷

Im zweiten Teil »Der Führer« ging es auf der Grundlage des ›Gesamtunterrichts‹ darum, Hitler mit den gängigen Zuschreibungen in Erzählungen und Bildern als

94 Vgl. Baird, *Heroes* 1990, S. 119, 127. Vgl. z.B. F11, S. 37 (Kleinschreibung i.O.): »sie lernen vom vater viel schönes vom deutschen volk und vaterland, von herbert norkus und horst wessel, die für adolf hitler fielen. sie sind eure vorbilder, kein kind darf sie vergessen!« oder F29, S. 53: »[...] Albert Leo Schlageter war ein Held. Er ist für Deutschland gefallen, für uns. [...] Auch wir werden mit der Schule zum Denkmal von Albert Leo Schlageter gehen. Einen Strauß schöne Kornblumen wollen wir dort niederlegen. Er starb für uns alle!«

95 Keller/Reinlein/Stanglmaier, *Weg* 1941, S. 207.

96 Ebd.; vgl. Eckhardt, *Grundschulbildung o.* [1938], S. 47.

97 Keller/Reinlein/Stanglmaier, *Weg* 1941, S. 207.

›Führer-Held‹ zu stilisieren, der die ›Kampfzeit‹ überlebt und gesiegt habe, sich um sein Volk Sorge, den jeder kenne und dem alle »dankbar« seien.⁹⁸ Die in der Fibel befindliche Zeichnung Wolfingers greift das weitverbreitete Motiv von Hitler in Ober-salzberg auf, dem Kinder Blumen schenken. Unter dem Bild wird das Beziehungs-muster ›Liebe-Fürsorge-Vertrauen‹ mit folgendem ›Führerbekanntnis‹ verbalisiert: »Adolf Hitler liebt die Kinder. Wir haben ihn auch gern. Wir geben ihm Blumen und rufen: Heil Hitler!«⁹⁹ Daran schließt sich der dritte ›Erlebniskreis‹ »Vom Vaterland« mit der Frage an, auf welche Weise sich die Kinder gegenüber Hitler und den ge-fallenen ›Helden‹ »dankbar zeigen« können.¹⁰⁰ Mit einem Vergleich von Hitler, der »nichts für sich«, sondern alles für das »schöne« »Deutschland« tue, in dem die Kin-der und ihre Eltern geboren seien und ihre Großeltern lebten, werden die Kinder aufgefordert, selbst aktiv zu werden, indem sie fleißig lernten und folgsam seien, um später »tapfer und mutig« im ›Jungvolk‹ »hinter der Fahne des Führers [zu] mar-schieren«. In der Antizipation des Erlebnisses singen die Kinder das Lied der HJ: »Vorwärts! Vorwärts!«¹⁰¹

Die im ›Gesamtunterricht‹ wiederholt vollzogene gemeinschaftliche Rearti-kulation des Opfermythos erweist sich im Rahmen unterschiedlicher emotional verankerter Praktiken kindlicher Unterwerfung als eine Subjektivierungsweise, die das ›heldische Opfer‹ zum Maßstab der eigenen Existenz erhob. Bei der Imple-mentierung des Opferbegriffs verfolgten die nationalsozialistischen Pädagoginnen und Pädagogen z.T. die Strategie, die Kinder durch Bezugnahmen auf den Tod von Familienangehörigen zu erschüttern, um aus dem erfahrenen bzw. vorgestellten Leid die Opferbereitschaft der Kinder zu entwickeln.¹⁰² Von Adolf Brückl und Karl Heil wurde dieses Vorgehen in der Unterrichtseinheit »Wir gedenken der Toten« didaktisch operationalisiert.¹⁰³ Um das familiäre Totengedenken für die Ausbildung von Heldentum und Opfergeist zu adaptieren, wird der Tod Familienangehöriger ausführlich in verschiedenen ›gesamtunterrichtlichen‹ Lernsettings bearbeitet wie z.B. durch Erlebnisberichte, Zeichnungen, Schreibübungen zu Grabsteininschriften und das Formen von Gräbern aus Knetmasse. Im Anschluss daran sollen die

98 Ebd., S. 208.

99 Keller/Reinlein/Stanglmaier, *Kinder o.J.* [1941], S. 14. Wolfinger musste die Zeichnung nach kritischen Einwänden zur Darstellung des ›Führers‹ in der ersten Fassung neu gestalten (vgl. Kap. 3.3; F2, S. 14).

100 Keller/Reinlein/Stanglmaier, *Weg 1941*, S. 209f.; das Folgende ebd.

101 Vgl. Reichsjugendführung, *Liederbuch 1939*, S. 21f.

102 Vgl. z.B. F3, S. 22f; F11, S. 104ff.; F17, S. 86ff.; F20, S. 86ff.; F25, S. 34f.; F40, S. 86ff.; F65, S. 94f. Vgl. zur Kritik an der ›gesamtunterrichtlichen‹ Erarbeitung des »Erlebnisses« Sterben Keller/Reinlein/Stanglmaier, *Weg 1941*, S. 205. Trotzdem wurde der »Soldatentod« auch hier als der »schönste Tod« etikettiert, »den ein Mann erleiden kann« (ebd., S. 317; vgl. Kap. 2.1.3).

103 Brückl/Heil, *Ganzheitsunterricht II 1938*, S. 69–75.

Kinder den nationalsozialistischen Opferritus im Gedenken an die im Ersten Weltkrieg gefallen Soldaten und die getöteten Putschisten gemeinsam mit der Lehrkraft nacherleben bis hin zum namentlichen Erinnern an die 16 ›Parteimärtyrer‹ und dem Singen des ›Horst-Wessel-Liedes‹:

»Wir denken aber in diesen Tagen auch an jene Toten, die für uns alle gestorben sind, die für uns kämpften. (Das sind die Soldaten, die im Krieg gefallen sind. Mein Vater ist auch im Krieg gewesen. Mein Vater ist nicht mehr heimgekommen.) [...] In Nürnberg haben wir auch ein großes Denkmal für unsere toten Soldaten. (Das ist draußen im Luitpoldhain. Ich habe es schon gesehen.) Ja, da sollen Vater und Mutter mit ihren Kinderlein gerade jetzt hinausgehen! Unser Führer besucht dieses Denkmal auch jedes Jahr. (Am Reichsparteitag. Da legt der Führer immer einen schönen großen Kranz nieder. Einen Lorbeerkranz.) Auch viele Hitlermänner sind immer bei ihm. Und alle singen dann ein schönes Lied vom braven Soldaten. (Ich hatt' einen Kameraden, singen sie.) (Herr Lehrer, singen wir es auch!) — Das Lied wird eingelernt. [...] In diesen Tagen denkt aber der Führer und wir mit ihm noch an Tote, die der Führer über alles liebt, weil sie für ihn und auch für uns das Leben hergegeben haben. (Horst Wessel, Hitlerjunge Herbert Norkus.) Der Lehrer nennt die 16 Namen der Toten vom 23. November [sic!]. Zum Schluß singen wir das Lied: ›Die Fahne hoch.«¹⁰⁴

Die Unterrichtseinheit sollte anhand zweier Seiten der Fibel »Bei uns in Nürnberg« (*Korn*) erarbeitet werden.¹⁰⁵ Die erste Seite bietet ein Lesestück zum Tod der Mutter mit einer Zeichnung von Wolfinger, auf der zu sehen ist, wie die Tochter auf dem Friedhof einen Kranz auf das Grab legt (vgl. Abb. 10). Auf der folgenden Seite veranschaulicht Wolfinger den Höhepunkt des ›Heldenkultes‹ auf dem ›Reichsparteitag‹ 1934, auf dem Hitler gemeinsam mit dem Reichsführer der SS Heinrich Himmler und SA-Stabschef Viktor Lutze an einem überdimensionierten Kranz vor der ›Ehrenhalle‹ im Luitpoldhain der gefallenen Soldaten sowie der toten ›Märtyrer‹ der NS-Bewegung gedachte (vgl. Abb. 11, 12).¹⁰⁶ Unter der Zeichnung wurde die erste Strophe des Liedes »Der gute Kamerad« (»Ich hatt' einen Kameraden«) platziert,

104 Ebd., S. 74f.

105 F3, S. 22f.; F35, S. 22f.

106 Vgl. Herz, Fotografie 1994, S. 234f. Wolfinger orientierte sich wahrscheinlich an einem Foto des Reichsparteitages 1934, wie es z.B. Hoffmann in seinem Fotobuch mit der Bildunterschrift des Wahlspruchs der Schutzstaffel (SS) »Unsere Ehre heißt Treue« veröffentlicht hatte (vgl. Hoffmann, Parteitag 1934, o.S.; vgl. Abb. 12). In der ersten Auflage der Fibel (ca. 1934) wurde das Totengedenken noch nach dem Ablauf des Reichsparteitages 1933 gestaltet, auf dem Hitler gemeinsam mit dem damaligen Stabschef der SA Ernst Röhm die rituelle Handlung vollzog (vgl. Hoffmann, Parteitag 1933, o.S., Foto mit der Bildunterschrift »Den toten Helden«; vgl. F3, S. 23). Nach der Ermordung Röhm's wurde die Zeichnung überarbeitet.

das die Kinder neben dem ›Horst-Wessel-Lied‹ lernten, um emotional auf die Verklärung des Opfertods eingestimmt zu werden, auch wenn der Text für die Kinder im ersten Schuljahr schwer zu verstehen war.¹⁰⁷

Abbildungen 10+11+12: »Am Grab«, Ill.: Margret Wolfinger, in: F35, S. 22 (links);¹⁰⁸ »Der gute Kamerad«, Ill.: Margret Wolfinger, in: F35, S. 23 (Mitte),¹⁰⁹ Hitler mit dem Reichsführer der SS Heinrich Himmler und SA-Stabschef Viktor Lutze vor der Ehrenhalle im Luitpoldhain, in: Hoffmann, Parteitag 1934, o.S. (rechts)



Dass die einzelnen Elemente der beiden Zeichnungen nicht willkürlich gewählt, sondern aufeinander bezogen sind, lässt sich mit der Bedeutung der »stillen Kranzniederlegung« als »symbolische Geste« des Opferritus der Nationalsozialisten belegen.¹¹⁰ Nach dem Unterrichtsentwurf von Brückl und Heil sollten sich die Kinder mit Grabschmuck beschäftigen und die Bedeutung des Kranzes, den sie selbst binden und zeichnen, reflektieren.¹¹¹ Mit dem Lied »Kranz will ich winden ...« wird die

107 In den Zulassungsverfahren des Reichserziehungsministeriums gab es in den 1940er-Jahren Regelungen, die das ›Horst-Wessel-Lied‹ (›Die Fahne hoch‹) erst dann als Unterrichtsgegenstand erlaubten, wenn die Kinder den Inhalt verstehen können. Keinesfalls durfte das Lied für Leseübungen verwendet werden (vgl. Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 5164, v. 8. April 1940 an den Regierungspräsidenten in Osnabrück, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.).

108 »Am Grab. Die Mutter ist gestorben. Ein Jahr ist um. Gerta steht am Grab und legt einen Kranz mit roten Rosen nieder. Mutter, Mutter, ich hab dich lieb, immer lieb! Ich denk an dich und bete!«

109 »Der gute Kamerad. Ich hatt einen Kameraden, / einen bessern findst du nit. / Die Trommel schlug zum Streite, / er ging an meiner Seite / im gleichen Schritt und Tritt.« (Text: Ludwig Uhland, Weise: Friedrich Silcher; vgl. Obergebiet West der Hitler-Jugend, Sonne 1935, S. 8)

110 Vgl. Kaiser, Helden 2010, S 198–209.

111 Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht II 1938, S. 71f.

im Kranz versinnbildlichte Liebe der Tochter zur verstorbenen Mutter hervorgehoben, sodass es dann nur noch ein kleiner Schritt zur ideologischen Instrumentalisierung des Totengedenkens war (vgl. Abb. 10, 11). Zur Kontextualisierung der Fibelseite findet sich in der Begleitschrift ein Hinweis, der die Bedeutung des Kranzes als Symbol für Opfer und Sieg unterstreicht und den Bogen zu Hitler schlägt, der »immer« einen »schönen großen Kranz« am Denkmal für die »toten Soldaten« niedergelegt habe.¹¹²

3.3 Kritik an der Medialisierung Hitlers in den Zulassungsverfahren

Bei der Ausgestaltung der Gemeinschaftserziehung in den Fibeln bewegten sich die Verlage, die Autorinnen und Autoren sowie die Künstlerinnen und Künstler auf dem schmalen Grat zwischen einer ›kindorientierten‹ Elementarisierung der nationalsozialistischen Ideologie und einer ungewollten Diskreditierung der Weltanschauung durch eine Medialisierung, die die Inhalte zu stark infantilisiert und verkitscht oder auch so weit simplifiziert, dass diese nicht mehr den kanonisierten ideologischen Deutungsmustern entsprechen.¹¹³ Dieser Balanceakt war im Kontext der Selbstgleichschaltung nicht einfach zu bewältigen, da die Meinungen darüber, welche Gestaltungsformen als ›kindgemäß‹ anzusehen sind und wann die Grenze zum Kitsch überschritten ist, auf den verschiedenen Ebenen der Fibelgestaltung, der Kultusadministration und der parteiinternen Prüf- und Kontrollinstanzen der NSDAP z.T. weit auseinandergehen konnten.

Besonders diffizil erwies sich die ›kindgemäße‹ Medialisierung des ›Führers‹, da diese im Kontrollregime der NS-Propaganda eine besondere Aufmerksamkeit erfuhr. Um die Darstellungen Hitlers ideologisch zu überwachen und im Sinne des NS-Regimes vor »unwürdiger Verwendung und entehrenden Mißbräuchen« zu bewahren, wurde am 19. Mai 1933 das »Gesetz zum Schutz der nationalen Symbole« erlassen.¹¹⁴ Deren »Achtung und Hochhaltung« sollte durch das neu definierte ideo-

112 Ebd., S. 74. Vgl. Kaiser, *Helden* 2010, S. 157, 203ff. Die indoktrinierende Praxis der Übertragung des Totengedenkens für einen nahen Angehörigen auf die zu Helden stilisierten Gefallenen des Ersten Weltkrieges und der NS-Bewegung dokumentiert sich in dem Briefwechsel von Berhardine Nienau mit Hitler, in dem sie beschreibt, wie sie nach dem Besuch am Grab ihres Vaters am Mahnmal für die »Gefallenen« Blumen niederlegen durfte (Brief v. 18. Januar 1935, BArch NS 10/176, Bl. 185f.). Vgl. zur nationalsozialistischen Umdeutung des Gedenkens an die Gefallenen des Ersten Weltkrieges Koch, *Helden* 2013, S. 119–122.

113 Vgl. z.B. die Diskussion im Verlag *Westermann* zwischen dem Verlagsdirektor Sandig und dem Autor Zimmermann: Schreiben Sandig an Zimmermann v. 19. Juni 1933, WUA 3/23, o.P.; Schreiben Zimmermann an Sandig v. 19. November 1933, WUA 3/23–2, o.P.

114 Hiltl, *Schutz* 1936, S. 8. Reichsgesetzblatt, Nr. 52, v. 20. Mai 1933, S. 285f. Vgl. zum Kontext Ronge, *Bild* 2010, S. 61–75.

logisch aufgeladene »Rechtsgut« der »Volksehre« gewährleistet werden, wonach die »Symbole des Staates und der Bewegung« als die »vergegenständlichte Ehre des Volkes selbst« aufzufassen wären.¹¹⁵ Die Entscheidung über eine missbräuchliche Nutzung der »nationalen Symbole« wurde an der Frage gemessen, inwieweit die Verwendung deren »Würde« angreife. In der Praxis ging es insbesondere um die Prüfung, ob die mit dem Symbol »verbundenen Gefühls- und Gemütswerte zu geschäftlichen Zwecken« ausgenutzt oder »die Gefühle des Volkes gegenüber den Ehrenzeichen seiner Geschichte, seiner Bewegung und der Nation durch grobe Geschmacklosigkeit« verletzt werden.¹¹⁶ Letztendlich bestand das Ziel der Kontrolle aller Führerdarstellungen darin, die Ästhetisierung Hitlers in jedem Medium zu steuern.

Auch wenn sich in den Zulassungsverfahren der Fibeln bisher keine direkten Verweise auf das »Gesetz zum Schutze der nationalen Symbole« finden lassen, können für die Beurteilung der Medialisierung des »Führers« Rückschlüsse gezogen werden, da in den didaktischen Diskursen vergleichbare Argumentationsmuster verwendet wurden. Bei den Abbildungen des »Führers« wird u.a. mit der Kategorie des Kitsches argumentiert oder allgemein darauf verwiesen, dass die sprachliche oder bildliche Umsetzung nicht den weltanschaulichen Anforderungen genüge.¹¹⁷ Auch die Nutzung zentraler Symbole wurde kritisch überwacht. So wurde etwa sowohl im fachdidaktischen Diskurs als auch in der Anwendung des »Gesetzes zum Schutze der nationalen Symbole« eine »aufdringlich[e]«, nur »äußerlich[e]« Verwendung des Hakenkreuzes bei der »Verzierung« von Spielzeug, auf Wimpeln an Rollern oder auf Lampions u.a. vergleichbaren Dingen abgelehnt.¹¹⁸

115 Hiltl, Schutz 1936, S. 8, 15; das Folgende ebd.

116 Ebd., S. 20; vgl. Gottschick, Kitsch 1934, S. 237.

117 Vgl. z.B. Gottschick, Kitsch 1934; vgl. die fortlaufende Dokumentation der »Entscheidungen aufgrund der §§ 2 und 4 des Gesetzes zum Schutze der nationalen Symbole« im Deutschen Reichsanzeiger und Preußischen Staatsanzeiger sowie unten die Rekonstruktion der Kritik in ausgewählten Verfahren für die Zulassung von Fibeln. Als unzulässig wurden z.B. Abbildungen des »Reichskanzlers« auf Lampions erachtet (vgl. z.B. die Entscheidungen im Deutschen Reichsanzeiger und Preußischen Staatsanzeiger Nr. 64 v. 16. März 1934, S. 1f.; lfd. Nr. 4 »Zuglaternen (Lampions) mit dem Bild des Reichskanzlers«, lfd. Nr. 5 »Ballonlaternen (Lampions) mit dem Bildnis des Reichskanzlers, Hakenkreuz und Eisernes Kreuz«).

118 O.A., Pommernfibel 1935, S. 33. Vgl. Gottschick, Kitsch 1934, S. 238 sowie die Kritik an der Darstellung eines Hakenkreuzes auf einem Lampion in F40, S. 40: »Man könnte hier von einem Mangel an Ehrfurcht vor unserem heiligsten Symbol sprechen« (Bericht des Schulaufsichtsbezirks II Braunschweig an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung, Bewährung der Fibel in den Volksschulen v. 4. Juni 1936, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.). Bezüglich der Darstellung des Hakenkreuzes auf Lampions werden in der Dokumentation der »Entscheidungen aufgrund der §§ 2 und 4 des Gesetzes zum Schutze der nationalen Symbole« im Deutschen Reichsanzeiger und Preußischen Staatsanzeiger sowohl unzulässige als auch zulässige Verwendungsformen aufgelistet: z.B. Nr. 234 v. 6. Oktober 1933, S. 1, Zulässig, lfd. Nr. 7; Nr. 116 v. 22. Mai 1934, S. 1, Unzulässig, lfd. Nr. 1.

Um sicher zu gehen, dass sich die Abbildungen Hitlers im Referenzrahmen der Führerikonografie bewegten, griffen viele Verlage auf Fotografien Hoffmanns zurück, der das offiziell anerkannte ›Führerbild‹ bereits seit den 1920er-Jahren maßgeblich geprägt und die Mythisierung des ›Führers‹ befördert hatte.¹¹⁹ Entschieden sich die Verlage für die zeichnerische Darstellung Hitlers, so konnten sie bei dem Versuch, eine ›kindgemäße‹ Führerfigur künstlerisch gestalten zu lassen, schnell die Grenze des Machbaren überschreiten hinsichtlich der Erwartung, wie der ›Führer‹ zu visualisieren ist. Von dieser Problematik zeugen die Zeichnungen Eugen Oßwalds, der insbesondere durch die Bebilderung der bei *Westermann* erschienenen »Hansa-Fibel« in der Weimarer Republik ein gefragter Fibelillustrator war.¹²⁰ Geschätzt wurde an Oßwald, dass es ihm treffsicher gelungen sei, die Perspektive der Kinder im Wahrnehmen und Erleben einzunehmen und sie mit seinen humorvollen Bildern zum Lesenlernen anzuregen.¹²¹ Oßwalds reformpädagogisch orientierte künstlerische Gestaltung war in den 1930er-Jahren zunächst weiterhin gefragt, bevor es nach 1933 zunehmend kritische Einwände gegenüber der Darstellung der nationalsozialistischen Ideologie gab bis hin zu einer vollständigen Ablehnung seines Stils Ende der 1930er-Jahre. Im Folgenden wird dies anhand seiner Hitlerillustrationen verdeutlicht, die er für die zwei im Amtsbereich des Bayerischen Kultusministeriums zugelassenen Fibeln »Guck emol!«¹²² (*Zechner*) sowie »Lies mit!«¹²³ (*Seyfried*, ab 1937 *Diesterweg*) sowie für das bei *Westermann* für verschiedene Länder und Landesteile verlegte Fibelwerk »Hand in Hand fürs Vaterland« geschaffen hatte.¹²⁴

Da in Bayern Anfang der 1930er-Jahre das Lesenlernen neu geregelt wurde, fanden sich die entsprechenden Fibeln zur Zeit des politischen Umbruchs 1933 in den Zulassungsverfahren und mussten gemäß der vom Bayerischen Staatsminister für Unterricht und Kultus Hans Schemm angeordneten neuen Regelungen für den Unterricht im Schreiben und Lesen im Verfahrensablauf kurzfristig an die nationalsozialistische Ideologie angepasst werden.¹²⁵ Was sich zunächst für die Verlage als schwieriger Kraftakt darstellte, erwies sich nach 1933 als Vorteil, da in Bayern im Gegensatz zu den anderen Ländern relativ schnell regimekonforme Fibeln auf den Markt gebracht werden konnten. Oßwald hatte für die Fibeln »Guck emol!«

119 Vgl. Herz, *Medienstar* 1995, S. 51. Vgl. außerdem Herz, *Fotografie* 1994; Schmolders, *Gesicht* 2000, S. 130f., 144f.; Irrgang, *Fotograf* 2020; Straube-Heinze, *Jugendmythos* 2020, S. 50–55.

120 Vgl. *Hansa-Fibel* 1925.

121 Vgl. Straube-Heinze, *Ästhetisierung* 2021, S. 302ff.

122 F7.

123 F9.

124 Z.B. F11, F17, F20, F27, F40, F41, F44.

125 Bekanntmachung Nr. IV 13885 v. 5. April 1933 über die Durchführung der Richtlinien für den Schreibunterricht und für den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen v. 29. Oktober 1931, *Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus* Nr. 4 v. 12. Mai 1933, S. 40f. Vgl. zum bildungspolitischen Kontext Heinze, *Steuerung* 2021, S. 75–81.

und »Lies mit!« im Laufe des Jahres 1933 verschiedene Bilder der »NS-Bewegung« ergänzt, unter denen sich auch eine Illustration von Hitler befand. Als Motiv wählte er die in der Führerikonografie weit verbreitete Abbildung von Kindern, die Hitler Blumen schenken: Vor dem Hintergrund einer in einem »Block« stehenden Kindergruppe, die den »Deutschen Gruß« ausführt, ist Hitler leicht vorgebeugt im Profil in SA-Uniform zu sehen, der sich einem Mädchen im rosa Kleid zuwendet. In der Hand hält er einen rosafarbenen Blumenstrauß, während ein Junge mit brauner kurzer Hose, weißem Hemd und blauem Pullunder darauf wartet, Hitler seinen blauen Blumenstrauß überreichen zu können (vgl. Abb. 13).¹²⁶

Die Aufträge von *Zechner* und *Seyfried* bestätigten Oßwalds Bedeutung als Künstler, sodass der Verlag *Westermann* die Geschäftsbeziehung mit ihm Ende 1933 erneuerte, um die »Hansa-Fibel« an die NS-Ideologie anzupassen bzw. »nationalpolitische Inhalte« ergänzen zu lassen. Mit dem Verweis auf mögliche »geschäftliche Vorteile« gegenüber der Konkurrenz hatte der Autor Otto Zimmermann den Verlagsdirektor Ernst Sandig nachdrücklich darum gebeten, Oßwald wieder zu verpflichten.¹²⁷ Die nationalsozialistische Umarbeitung der »Hansa-Fibel« erschien 1935 unter dem Titel »Hand in Hand fürs Vaterland« und wurde 1935/36 als »Stammfibel« für verschiedene Länder und Landesteile in »Heimatausgaben« adaptiert durch die Bearbeitung des ab Seite 41 beginnenden Regionalteils. Oßwald verwendete für seine Hitlerdarstellung das gleiche Motiv wie in den zwei bayerischen Fibern, veränderte dabei jedoch einzelne Bildelemente gegenüber der ursprünglichen Zeichnung. Während die Darstellung Hitlers beibehalten wurde, entfällt die den »Hitlergruß« präsentierende Kindergruppe, und anstelle des abgebildeten Mädchens und Jungen in Zivil sind vor einem blassblauen Hintergrund ein »Jungmädle« und ein »Jungvolkjunge« in den entsprechenden Uniformen in Schwarz-Weiß zu sehen (vgl. Abb. 14).¹²⁸

Bei der Einführung der Fibern, die bis 1935/36 noch in der Verantwortung der Unterrichtsverwaltungen der Länder lag, hatte es für die Oßwald'sche Medialisierung Hitlers nur in zwei Regionen Bedenken gegeben, die bei der Darstellung Hitlers Abweichungen zur »Stammfibel« nach sich zogen. Oßwald musste das Bild für die Regionalausgabe von »Hand in Hand fürs Vaterland« retuschieren, die ab 1935 in der preußischen Provinz Sachsen mit dem Titel »Jung-Deutschland« vertrieben wurde.¹²⁹ Unter Beibehaltung aller Bildelemente wird Hitler hier jünger und schlanker illustriert (vgl. Abb. 15). Für die ebenfalls 1935 bei *Westermann* erschienene anhaltinische Regionalausgabe »Wir lesen« wurde statt der Oßwald'schen Zeichnung ein Foto Hoffmanns verwendet, auf der sich Hitler zu dem Mädchen Bernile Nienau

126 Vgl. F9, S. 6.

127 Brief Zimmermann an Sandig v. 28. November 1933, WUA 3/23-2, o.P.; vgl. die Briefe von Zimmermann an Sandig v. 3. u. 10. Dezember 1933, ebd.

128 Vgl. F11, S. 82; F17, S. 64; F18, S. 64; F20, S. 64; F27, S. 65; F41, S. 64; F44, S. 65.

129 F22, S. 64.

hinunterbeugt, dessen Hände hält und ihm dabei in die Augen schaut (vgl. Abb. 16). In der Mehrzahl der Regionalausgaben des Verlages *Westermann* aus dem Jahr 1936 wurde nach wie vor die ursprüngliche Fassung des Hitlerbildes aus dem Erstlesebuch »Hand in Hand fürs Vaterland« verwendet.¹³⁰

Abbildungen 13 + 14: »Sieg Heil!«, Ill.: Eugen Oßwald, in: F7, S. 4 (links),¹³¹
 »Mein Führer!«, »Hör, der Führer spricht!«, Ill.: Eugen Oßwald, in: F40,
 S. 64 (rechts)¹³²



130 Vgl. FN 128.

131 »Sieg Heil! Sieg Heil! Sieg Heil! Heil Hitler!«

132 »Mein Führer! (Das Kind spricht): Ich kenne dich wohl und habe dich lieb / wie Vater und Mutter. / Ich will dir immer gehorsam sein / wie Vater und Mutter. / Und wenn ich groß bin, helfe ich dir / wie Vater und Mutter, / Und freuen sollst du dich an mir / wie Vater und Mutter! // Hör, der Führer spricht! / >... Wir wollen ein Volk sein, und ihr, meine Jungens und Mädchen, sollt dieses Volk nun werden. Wir wollen, daß dieses Volk einst *treu* ist, und ihr müßt diese Treue lernen. Wir wollen, daß dieses Volk einst *gehorsam* ist, und ihr müßt gehorchen lernen. Wir wollen, daß dieses Volk *friedliebend*, aber auch *tapfer* ist, und ihr müßt deshalb friedfertig sein und mutig zugleich. Wir wollen, daß dieses [Volk einst nicht weich und schlaff, sondern *hart* sei, und ihr müßt schon in den jüngsten Jahren lernen, hart zu sein.« (ebd., S. 65)

Abbildung 15: »Mein Führer!«, »Der Führer feiert seinen Geburtstag«, Ill.: Eugen Oßwald, in: F22, S. 64¹³³



133 »Mein Führer! (Das Kind spricht): Ich kenne dich wohl und habe dich lieb / wie Vater und Mutter. / Ich will dir immer gehorsam sein / wie Vater und Mutter. / Und wenn ich groß bin, helfe ich dir / wie Vater und Mutter, / Und freuen sollst du dich an mir / wie Vater und Mutter! // Der Führer feiert seinen Geburtstag. / Am Abend vor seinem Geburtstag fuhr unser Führer mit seinen Freunden im Auto nach München. In der dunklen Nacht ging es durch viele Dörfer und Städte. In der Nacht um 12 Uhr waren sie mitten im Walde. Seine Freunde drückten ihm die Hand. Die Fahrt ging weiter. In einem kleinen Gasthaus blieb man über Nacht. Am Geburtstagsmorgen, als der Führer erwachte, waren alle Leute [aus dem Dörfchen schon wach.« (ebd., S. 65)]

Abbildung 16: »Unser Führer«, Foto: Heinrich Hoffmann, in: F33, S. 71¹³⁴



- 134 »Unser Führer Lene zeigte Heini eine Photographie. Du, sagte Heini, wenn der Führer so seine Hand auf meinen Kopf legte! Ich würde, ich würde erst mal, – Hacken zusammen! Einen Knall gäbe das, sage ich dir. Ich würde mich mächtig zusammenreißen. Und wenn der Führer dann sagte: Na, Heini! Dann würde ich brüllen: Heil Hitler! Und wenn er dann fragte, was machst du denn so, Heini? Dann würde ich sagen: Ich spiele mit meinen Soldaten und mit meiner SA. Erst lasse ich sie marschieren. Dann mache ich ein großes Geländespiel. Die [Soldaten fahre ich mit meinem Auto heran. Zwei Tanks ziehe ich auf. Und dann geht's los. Und wenn er dann fragen würde: was willst du denn mal werden, Heini? Dann, weißt du, Lene, ich würde sagen: Flieger bei Junkers oder Sturmführer oder Straßenbahnschaffner oder Bauer, der reiten kann, oder Schmied oder Glücksmann. Und wenn der Führer dann sagen würde: Wünsche dir was, Heini! Lene, was sollte ich mir da wünschen? Du ratest es bestimmt nicht, Lene. Ich möchte ein kleines Stück in seinem Auto mitfahren. Die Menschen auf der Straße rufen: Heil Hitler! Heil Hitler! Es lebe unser Führer! Und sie jubeln ihm zu. Lene, schenke mir doch das Bild! Du kriegst auch meinen Kuchen dafür.« (ebd., S. 72)]

Auch wenn die Hitlerdarstellung Oßwalds in den meisten regionalen Zulassungsverfahren zunächst nicht moniert wurde, kam es nach dem Erscheinen der Erstlesebücher vereinzelt zu kritischen Rückmeldungen. So diskutierten Zimmermann und Sandig im Januar 1936 die Einwände eines Hilfslehrers, welcher die Zeichnung Oßwalds als »kitschig« bezeichnet und gar als »Verspottung« aufgefasst hatte.¹³⁵ In der Abwägung nun notwendig gewordener Maßnahmen verwies Zimmermann darauf, dass es für ihn »ganz unmöglich« sei, an die Stelle eine »Hoffmannsche Photographie« zu setzen. Jene sei »in dieser Umrahmung erst ›Kitsch‹«, so die Begründung Zimmermanns – obgleich in der Regionalausgabe »Wir lesen. Mitteldeutsche Fibel« bereits dieser Weg gewählt worden war –, ferner erachte er die in der »Jung-Deutschland«-Fibel »zum ›schönen Mann‹ frisiert[e]« Hitlerabbildung als »kitschig!« (vgl. Abb. 15, 16).

Zimmermann und Sandig einigten sich für das weitere Vorgehen darauf, zunächst abzuwarten, ob sie mit weiteren Urteilen dieser Art konfrontiert werden würden, obgleich ihnen auch klar war, dass sie auf grundsätzliche Beanstandungen an der Elementarisierung der nationalsozialistischen Ideologie reagieren mussten, um die Zulassung des Fibelwerks nicht zu gefährden. Entscheidend war dabei, von wem bzw. welcher Stelle die Kritik geäußert wurde. Die kritischen Einwände begannen sich allerdings 1935/36 in dem vom Reichserziehungsministerium angeordneten zentralen Verfahren zur Überprüfung der von den Unterrichtsverwaltungen der Länder eingeführten Fibeln zu häufen.

Zur Überprüfung der »Bewährung« eingeführter Fibeln hatten die Unterrichtsverwaltungen der Länder an das Reichserziehungsministerium zu berichten.¹³⁶ Dazu wurden die verantwortlichen Personen der Schulaufsicht, i.d.R die Schulräte, aufgefordert, die Praxistauglichkeit der Erstlesebücher zu bewerten. Diese erhielten ihre Informationen wiederum über die Konferenzen der Lehrkräfte, sodass es in einem solchen Verfahren zu einer Vielzahl an gelegentlich recht heterogenen Rückmeldungen kam, die von der jeweiligen Kultusadministration für eine Stellungnahme gegenüber dem Reichserziehungsministerium verarbeitet wurden. Unter Beteiligung des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht wurde auf dieser Grundlage vom Reichserziehungsministerium bei dem zuvor eingerichteten Prüfausschuss ein Gutachten eingeholt, das den Unterrichtsverwaltungen mit dem Hinweis übersandt wurde, gegenteilige Auffassungen geltend machen zu können.

In Oldenburg wurden im Rahmen des von April bis Juli 1936 durchgeführten ministeriellen Verfahrens zur Beurteilung der Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« (*Westermann*) bis auf wenige Ausnahmen keine schwerwiegenden Mängel

135 Vgl. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 22. Januar 1936, WUA 3/25, o.P., das Folgende ebd.

136 Vgl. Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 259, E II a 714 v. 26. März 1936, Neueinführung von Fibeln, Deutsche Wissenschaft 1936, S. 186. Vgl. zum bildungspolitischen Kontext Heinze, Steuerung 2021, S. 88–97.

festgestellt.¹³⁷ Hinsichtlich des ›Führerbildes‹ Oßwalds kritisierte zwar der Schulrat Spiekermann, dass dieses »nicht den Anforderungen« entspreche, die sich aus den »vielen schönen Bildern des Führers mit Kindern« ergeben würden, und forderte, das Bild »durch ein besseres« zu ersetzen.¹³⁸ In seinem Bericht an den Reichserziehungsminister vom 6. Juli 1936 gewichtete der Minister der Kirchen und Schulen die positiven Rückmeldungen dann aber stärker und bezeichnete die Bilder »mit einigen Ausnahmen« als gut.¹³⁹ Diese Einschätzung änderte sich, nachdem das Reichserziehungsministerium mit Schreiben vom 4. Dezember 1937 das Gutachten des zentralen Prüfausschusses vorgelegt hatte, in dem nicht nur die Bebilderung der »nationalpolitischen Stoffe«, sondern ebenso der Malstil Oßwalds mit der Begründung abgelehnt wurde, dass die künstlerische Ausführung insgesamt nicht den Ansprüchen der »Kindesgemäßheit und der Kunsterziehung« genüge.¹⁴⁰ Die Kritik endete mit der Forderung, die »größtenteils seit Jahrzehnten« verwendeten Bilder zu ersetzen.

In den erneut eingeforderten Berichten von Lehrkräften und Schulräten finden sich jetzt weitaus mehr Beanstandungen. Spiekermann bezeichnete die Bilder mit »nationalsozialistischen Symbolen« in der Zusammenfassung aller Stellungnahmen seines Bezirkes als »üble[n] Kitsch«.¹⁴¹ Schulrat Korthage intervenierte gegen die rein äußerliche Form der bildlichen Gestaltung des ›Führers‹ sowie der anderen »nationalpolitischen Stoffe« und sprach der gesamten Bebilderung eine kunsterzieherische Wirkung ab.¹⁴² Auf der anderen Seite gab es auch positive Rückmeldungen

-
- 137 Vgl. die Stellungnahmen und Kommentare zum Erlass des Reichserziehungsministeriums vom 26. März 1936 an den Minister für Kirchen und Schulen in Oldenburg, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 19–27.
- 138 Bericht des Schulrats Spiekermann an den Minister der Kirchen und Schulen Oldenburg v. 14. Mai 1936, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 25.
- 139 Entwurf für den Bericht des Ministers der Kirchen und Schulen an den Reichs- und Preuß. Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 6. Juli 1936 auf den dortigen Erlass v. 26. März 1936 E II a 714/36, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 28.
- 140 Gutachten zur Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« zum Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 3329 v. 4. Dezember 1937, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 35, 60f.; das Folgende ebd.
- 141 Bericht des Kreisschulrates Spiekermann an den Minister der Kirchen und Schulen in Oldenburg v. 30. Januar 1938, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 36. Vgl. dazu u.a. den Bericht der Konferenz Delmenhorst-Ost an den Kreisschulrat Spiekermann, Beurteilung der Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« v. 26. Januar 1938, ebd., Bl. 37f.: »Seite 64 bringt ein Bild des Führers, das in keiner Weise den Ansprüchen genügt, die man an ein solches Bild stellen muß.« Pleus, Arthur (Konferenz und AG Hasbergen), Versuch einer Kritik der Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« v. 24. Januar 1938, ebd., Bl. 45–51: »Bild Adolf Hitlers verfehlt. Viel besser ist Wiedergabe einer guten Photographie.«
- 142 Bericht des Schulrates Korthage in Vechta v. 7. Februar 1938, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 55f.

der Art, dass »jedes Fibelbild« zu den Kindern spreche,¹⁴³ »die meisten Bilder sehr kindlich, farbfreudig und künstlerisch gut« seien und der »Veranschaulichung des Stoffes« dienen.¹⁴⁴ In seinem Bericht vom 9. Mai 1938 nahm der Minister der Kirchen und Schulen nun eine kritische Haltung ein, bestätigte das Gutachten des Reichserziehungsministeriums und erwog sogar die »Neueinführung einer anderen Fibel«, die er aber wegen der Hindernisse, die sich aus der »Verbindlichen Vereinbarung der Fibelverleger« ergeben hätten, wieder verwarf.¹⁴⁵ Der Verlag wurde schließlich dazu aufgefordert, bei einer Neubearbeitung entsprechende Änderungen vorzunehmen.

Da sich der Verlag *Westermann* für die Strategie entschieden hatte, die Regionalausgaben als Bearbeitungen der Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« zu produzieren, wirkten sich negative Beurteilungen auf alle »Heimatausgaben« aus. In den Verfahren zu den einzelnen Regionalausgaben bediente sich das Reichserziehungsministerium i. d. R. des Gutachtens für die »Stammfibel« und übertrug die dort aufgeführten Monita auf die anderen Fibern.¹⁴⁶ Beispielhaft kann hierfür die Überprüfung der *Westermann*-Fibel »Deutsche Kinderwelt« durch das Braunschweigische Ministerium für Volksbildung herangezogen werden.¹⁴⁷ In den Berichten äußern Lehrkräfte und Schulräte teilweise Bedenken zum »Führerbild« Oßwalds in dem Sinn, dass »sicherlich ein besseres« zu finden sei,¹⁴⁸ oft wurde das Bild auch nicht

143 Bericht des Kreisabschnitts Dötlingen-Hatten an den Kreisschulrat Spiekermann, betr. Beurteilung der Fibel v. 25. Januar 1938, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 41f.

144 Bericht der Konferenz Delmenhorst-West an den Kreisschulrat Spiekermann, Beurteilung der gegenwärtig gebrauchten Fibel v. 21. Januar 1938, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 39f.

145 Entwurf für den Bericht des Ministers der Kirchen und Schulen an den Reichs- und Preuß. Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 9. Mai 1938 auf den dortigen Erlass v. 4. Dezember 1937 E II a 3329, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 59. Vgl. die handschriftliche Anmerkung v. 20. Juni 1938 auf dem Schreiben des Verlags Westermann an die Regierung in Oldenburg, Abt. für Kirchen und Schulen v. 18. Juni 1938, ebd., Bl. 63. Vgl. zur Einführung der »Verbindlichen Vereinbarung der Fibelverleger« Heinze, *Steuerung* 2021, S. 88–94.

146 Vgl. Schreiben des Verlagsdirektors Sandig an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung v. 23. Juli 1938, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.

147 F11.

148 Bericht des Schulaufsichtsbezirks Braunschweig I an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung, Bewährung der Fibel in den Volksschulen des Landes v. 28. Mai 1936, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P. Vgl. Bericht des Schulaufsichtsbezirks II Braunschweig an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung, Bewährung der Fibel in den Volksschulen v. 4. Juni 1936, ebd.: »Die Wiedergabe des Bildes vom Führer auf Seite 82 ist nicht als gut zu bezeichnen.« Bericht des 5. Schulaufsichtsbezirks Wolfenbüttel an den Minister für Volksbildung Braunschweig v. 28. Mai 1936, ebd.: »Der Fibel ist ein gutes Bild des Führers anzufügen.« Bericht des Schulaufsichtsbezirks 10 Holzminden an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung, Bewährung der Fibel v. 30. Mai 1936, ebd.: »Ein gutes Bild vom Führer, wie auch seiner nächsten Mitarbeiter halte ich für erforderlich.«

explizit thematisiert, vereinzelt existieren positive Äußerungen, die sich auf die Ergänzung der Bilder der NS-Bewegung insgesamt beziehen.¹⁴⁹ In der Würdigung der Argumente machte sich der Braunschweigische Minister für Volksbildung in seiner Stellungnahme gegenüber dem Reichserziehungsministerium Ende Juni 1936 die missbilligenden Stimmen zu eigen und empfahl, selbst wenn der Bildschmuck allgemein gelobt werde, das »Führerbild [...] durch ein besseres zu ersetzen«.¹⁵⁰ 1938 übersandte das Reichserziehungsministerium dem Braunschweigischen Minister für Volksbildung zudem das Gutachten zur Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« und verlangte für den Fall, dass im Ministerium in Braunschweig die Weiterbenutzung der Fibel angestrebt werde, der Verlag die »angeführten Mängel« beseitigen müsse.¹⁵¹

Die Überprüfung der Erstlesebücher »Guck emol« (*Zechner*) und »Lies mit« (*Seyfried*) durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus zeitigte ähnliche Effekte. In dem Ende November 1937 vom Reichserziehungsministerium übersandten Gutachten zur Fibel »Guck emol« wird deutlich, dass Oßwalds Bilder zu den »nationalpolitischen Stoffen«, darunter die Illustration Hitlers, »auszuscheiden und durch bessere zu ersetzen« seien.¹⁵² In der Stellungnahme des Bayerischen Kultusministeriums werden die Bedenken gegen die Bilder bestätigt. Statt der Abbildung Hitlers wird vorgeschlagen, eine Fotografie zu Beginn des Leselehrgangs einzufügen.¹⁵³ In der Neuauflage des Erstlesebuchs »Lies mit!« von 1937 war dagegen das Oßwald'sche Hitlerbild bereits durch das auch in der Regionalausgabe »Wir lesen. Mitteldeutsche Fibel« (*Westermann*) verwendete Foto Hoffmanns ersetzt worden. Hier hatten sich die erste Begutachtung durch den vom Reichserziehungsministerium eingesetzten Ausschuss und das Erscheinen der Neuauflage zeitlich über-

-
- 149 Vgl. Bericht des Schulaufsichtsbezirks 4 Braunschweig an den Minister für Volksbildung v. 25. Mai 1936, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.
- 150 Entwurf für die Stellungnahme des Braunschweigischen Ministers für Volksbildung an den Reichs- und Preuß. Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 25. Juni 1936 auf den dortigen Erlass E II a 714/36 v. 26. März 1936, Betr.: Neueingeführte Fibel, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.
- 151 Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 3548 II/37 an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung v. 4. Juli 1938 und beigefügte Abschrift des Gutachtens, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P. Die Bilder wurden als »meist flach und zu wenig durchgearbeitet und auch in der Farbe nicht erfreulich« charakterisiert.
- 152 Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus E II a Nr. 2771 v. 30. November 1937 mit der Abschrift des Gutachtens zu der Fibel »Guck emol«, BayHstA MK 42575, o.P.
- 153 Vgl. Entwurf zur Stellungnahme des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus v. 2. März 1938 zu dem Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 2771 v. 30. November 1937, BayHstA MK 42575, o.P.

schnitten.¹⁵⁴ Im weiteren Verlauf des Prüfverfahrens kam es dann in der zweiten Begutachtungsrunde ebenfalls zu einer grundsätzlichen Ablehnung der Oßwald'schen Bebilderung durch den Prüfausschuss, der dem Maler eine »künstlerisch[e] Unzulänglichkeit« attestierte, weshalb er »in keiner Weise geeignet [sei], [...den] bedeutenden Auftrag« einer Neubebilderung der Fibel mit »erzieherische[m] Wert« zu erfüllen.¹⁵⁵

Bei den Unterrichtsverwaltungen der Länder, welche die Überarbeitung oder auch die Neugestaltung von Fibeln mit den Verlagen abzustimmen hatten, führten solche Urteile z.T. dazu, die betreffenden Künstler nicht mehr zu beauftragen. So findet sich in einem Vermerk des Braunschweigischen Volksbildungsministeriums zum aktuellen Sachstand der Neubearbeitung der Fibel »Deutsche Kinderwelt« der deutliche Hinweis, dass der »Reichserziehungsminister« die Art der Bebilderung von Oßwald und Ernst Kutzer »restlos« ablehne.¹⁵⁶ Gleichwohl hatte dieses Diktum nur für Oßwald einschneidende Konsequenzen, dem die Verlage *Westermann* und *Diesterweg* die Zusammenarbeit 1938 aufkündigten, während die Verlage *Österreichischer Landesverlag*¹⁵⁷, *Crüwel*¹⁵⁸, *Schroedel*¹⁵⁹ sowie *Oldenbourg* in Verlagsgemeinschaft mit *Diesterweg*, *Korn*, *Lion* und *Zechner*¹⁶⁰ an Kutzers Bildern festhalten konnten, ob schon auch seine Hitlerdarstellungen in verschiedenen Gutachten abgelehnt worden waren.¹⁶¹

154 Vgl. F51, S. 3; F33, S. 71. Vgl. Stellungnahme des Bayer. Kultusministeriums v. 15. Februar 1938 zum Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 2789 v. 4. Dezember 1937, BayHstA MK 42569, o.P. In dem vom Reichserziehungsministerium angeforderten ersten Gutachten zum Erstlesebuch »Lies mit!« war das Hitlerbild nicht explizit angesprochen worden (vgl. Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 2789 v. 4. Dezember 1937 an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus mit der Abschrift des Gutachtens zur Fibel »Lies mit!«, BayHstA MK 42574, o.P.).

155 Abschrift des Gutachtens für das Erstlesebuch »Lies mit!« zum Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 1228 v. 11. Juni 1938, BayHstA MK 42574, o.P.

156 Vermerk über Fibelfragen v. 3. Oktober 1938, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.

157 Vgl. F59.

158 Vgl. F74, F94.

159 Vgl. F98.

160 Vgl. F83, F99.

161 Kutzers Hitlerdarstellung in der bei *Crüwel* erschienenen Fibel »Gute Kameraden« (F38, S. 95) sollte nach dem vom Reichserziehungsministerium eingeforderten Gutachten ebenfalls durch eine Fotografie ersetzt werden. (Abschrift des Gutachtens zur Fibel »Gute Kameraden« zum Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 578/38 v. 8. März 1938, LAV NRW OWL, L8o III, Nr. 2444, o.P.)

Abbildungen 17 + 18: »Lieber Rudi!«, Ill.: Else Wenz-Viëtor, in: F8, S. 60 (links),¹⁶² »Lieber Rudi!«, Ill.: Margret Wolfinger, in: F77, S. 55 (rechts)¹⁶³



Ein weiteres Beispiel für die Kritik an der Elementarisierung der Führerikonografie ist die Hitlerzeichnung der Künstlerin Else Wenz-Viëtor in dem Erstlesebuch »Das Leserlein« (*Korn, Lion, Oldenbourg*),¹⁶⁴ die bei der Überprüfung durch das Reichserziehungsministerium als »völlig unzulänglich[h]« abgelehnt wurde.¹⁶⁵ Wenz-Viëtor hatte zu einem Lesetext, in dem es um den Aufbau einer gefühlsbetonten Beziehung zwischen dem ›Führer‹ und den Kindern geht, ein gerahmtes Wandbild mit einem Büstenporträt Hitlers im Profil angefertigt, vor dem ein Junge den ›Hitlergruß‹ zeigt (vgl. Abb. 17). Ähnlich wie bei Oßwald wurde nicht allein die Visualisierung Hitlers bemängelt, sondern die Bebilderung insgesamt, die vom »Stil« her »durchweg besser in ein Kleinkinderbilderbuch als in eine Fibel« passe. In der Konsequenz beendete Korn die Zusammenarbeit mit Wenz-Viëtor

162 »Lieber Rudi! In unserer Schule hängt ein Bild von Adolf Hitler. Alle Kinder haben ihn gern. Gestern hat uns der Lehrer von ihm erzählt. Dann haben wir das Horst-Wessel-Lied gesungen. Heute bin ich zu den Hitlerjungen gegangen. Dein Heini.«

163 Der Text wurde gegenüber der Auflage von 1934 um die letzten zwei Zeilen gekürzt.

164 F8, S. 60; F25, S. 60.

165 Vgl. Abschrift des Gutachtens zur Fibel »Das Leserlein« zum Erlass E II a 757 des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus v. 6. April 1938, BayHStA MK 42570, o.P., das Folgende ebd.

und verpflichtete für die Neubebildung Margret Wolfinger, die an der Idee Wenz-Viétors festhielt, Hitler nun jedoch in Uniform zeichnete und das gerahmte Porträt im Treppenhaus der Schule platzierte, an dem die Kinder auf dem Weg in ihr Klassenzimmer vorbeigehen (vgl. Abb. 18).¹⁶⁶

Bereits 1938 war eine Hitlerdarstellung Wolfingers in einem Prüfverfahren des Reichserziehungsministeriums gleichfalls in die Kritik geraten, da diese »nicht den Anforderungen [...] an ein Führerbild« entspreche.¹⁶⁷ Wolfinger hatte 1933 für die neu konzipierte Fibel »Wir Kinder« (*Kellerer*) ein Bild von Hitler mit Kindern gezeichnet.¹⁶⁸ Bis zur Überprüfung durch das REM 1938 gab es keine Beanstandungen.¹⁶⁹ Die Künstlerin hatte wie Oßwald das Motiv der Kinder gewählt, die Hitler Blumen überreichen, ohne dabei Symbole des ›Dritten Reiches‹ zu verwenden. Stattdessen hatte sie den ›Führer‹ ›volksnah‹ in einem Mantel mit einem Edelweiß am Revers abgebildet und die Kinder in Trachten. Die beiden Mädchen und der Junge blicken vertrauensvoll zu Hitler auf, der sich ihnen freundlich lächelnd zuneigt und einem der Mädchen über den Kopf streicht. Trotz der Kritik an dem ›Führerbild‹ hielt der Verlag *Kellerer* an seinem Konzept fest, Hitler zeichnen zu lassen, allerdings fertigte Wolfinger eine neue Fassung des gleichen Motivs an. Hitler trägt nun eine Uniform und zu den Kindern in Trachten gesellen sich ein ›Jungmädel‹ sowie ein ›Jungvolk-junge‹.¹⁷⁰ Ähnlich wie Kutzer war es Wolfinger möglich, sich an die Erwartungen des Regimes anzupassen, sodass ihre Illustrationen nicht grundsätzlich infrage gestellt wurden.

Im Fokus der Aufmerksamkeit stand aber nicht nur die bildliche, sondern auch die sprachliche Gestaltung des ›Führers‹. Um den Wirkungszusammenhang der Medialisierung nicht zu konterkarieren, war es insbesondere zu vermeiden, dass beim Lesenlernen Situationen ungewollter Komik entstehen.¹⁷¹ Bei der Einführung

166 Vgl. F77, S. 55.

167 Abschrift des Gutachtens betr. Erstlesebuch »Wir Kinder« zum Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 2771 II an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus v. 21. Februar 1938, BayHStA MK 42573, o.P. Vgl. F2, S. 14; F34, S. 14, das Folgende ebd.

168 F2, S. 14.

169 Vgl. Schreiben des Bearbeiters des Erstlesebuchs »Wir Kinder«, Keller, an das Bayer. Ministerium für Unterricht und Kultus v. 21. Januar 1936; Schreiben des Verlags Oldenbourg an das Bayer. Ministerium für Unterricht und Kultus v. 20. Februar 1936, BayHStA MK 42573, o.P.

170 Vgl. Keller et al., *Kinder o.J.* [1941], S. 14. In dem Schreiben des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 9. Dezember 1938 wird die Regierung von Oberbayern darauf hingewiesen, dass die »beanstandete« Darstellung Hitlers »mit besonderer Sorgfalt« zu ändern sei (BayHStA MK 42573, o.P.).

171 Vgl. z.B. die Feststellung »Humor liebt das Kind, Karikatur lehnt es ab« (Bericht des Kreis-schulrates Kratz betr. Beurteilung der Fibel »Jetzt gehe ich in die Schule!« an den Regierungs-präsidenten, Abt. Kirchen und Schulen in Osnabrück v. 31. Mai 1936, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.).

von Begriffen zur Bezeichnung nationalsozialistischer ›Werte‹ wie Heimat, Volk, Vaterland, Ehre oder Stolz, die für die Kinder inhaltsleer und unverständlich sind, oder durch eine noch ungenügende Lesefertigkeit, die ein nur stockendes Lesen ›nationalpolitischer Stoffe‹ erlaubt, wurde eine Herabwürdigung der nationalsozialistischen Weltanschauung befürchtet.¹⁷² Dementsprechend finden sich in den Berichten zur ›Bewährung‹ der Fibeln, so zur Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« (*Westermann*), verschiedene Einwände, die den zu hohen Schwierigkeitsgrad der Texte über den ›Führer‹ problematisieren, der durch eine »mangelnde Lesefertigkeit entweiht« werde.¹⁷³ In diesem Fall hatte der Autor Zimmermann bei der nationalsozialistischen Umgestaltung der »Hansa-Fibel« (*Westermann*) 1935/36 in dem Text »Hör, der Führer spricht!« einen Auszug aus einer Rede Hitlers an die ›deutsche Jugend‹ adaptiert,¹⁷⁴ wozu in einem Gutachten vermerkt wird, dass diese »unverständlich bleiben [muß]. Was soll sich ein sechsjähriges Kind unter der Mahnung vorstellen: ›Ihr müßt Ehre suchen, ihr sollt wahren Stolz lernen. Wir Alten werden vergehen, aber in euch wird Deutschland weiterleben.«¹⁷⁵

172 Vgl. z.B. Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 12.

173 Bericht des Kreisabschnitts Dötlingen-Hatten an den Kreisschulrat Spiekermann, betr. Beurteilung der Fibel v. 25. Januar 1938, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 41f.

174 Zimmermann legte seiner Bearbeitung Hitlers Rede »Meine deutsche Jugend!« zugrunde, die dieser 1934 in Nürnberg gehalten hatte (Hitler, Führer 1935, S. 15–17, hier S. 16f.; F17, S. 64; F11, S. 82f.; F18, S. 64f.; F20, S. 64f.; F40, S. 64f.; F41, S. 64f.). Vgl. zur Kritik an der Verwendung des Redetextes als Lesestoff die auf die Erlasse des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 714/36 v. 26. März 1936 und E II a Nr. 3329 v. 4. Dezember 1937 durchgeführten Verfahren zur Überprüfung der Fibel »Hand in Hand ...« in Oldenburg, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 19–28, 35–60: Bericht des Kreisschulrates Spiekermann an den Minister der Kirchen und Schulen Oldenburg betr. die Bewährung der Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« v. 14. Mai 1936, ebd., Bl. 24. Vgl. die dem Bericht von Spiekermann im Folgeverfahren zugrundeliegenden Stellungnahmen (ebd., Bl. 36–60): u.a. Pleus, Arthur (Konferenz und AG Hasbergen), Versuch einer Kritik der Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« v. 24. Januar 1938, ebd., Bl. 45–51: »Es ist eine Entwürdigung der großen Worte des Führers u. der HJ.-Jugendlieder, wenn sie als Leseübungsstoffe im 1. Schlj. (!!) benutzt werden.« Vgl. außerdem das Gutachten des Schulrates Kickler, Hochschule für Lehrerbildung, an den Minister der Kirchen und Schulen Oldenburg v. 3. Februar 1938, ebd., Bl. 53f. sowie das Gutachten zur Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« zum Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 3329 v. 4. Dezember 1937, ebd., Bl. 35, 60f.

175 Bericht des Schulaufsichtsbezirks II Braunschweig v. 4. Juni 1936 im Rahmen des auf den Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 714/36 v. 26. März 1936 durchgeführten Verfahrens zur Überprüfung der Fibel »Deutsche Kinderwelt« in Braunschweig, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.; vgl. den Bericht des Schulaufsichtsbezirks 4 v. 25. Mai 1936, ebd.: »›Hör der Führer spricht: Goldene Worte für den Leseunterricht der späteren Stufen; hier zu schade, um gestümpert und ohne Verständnis nachgeplappert zu werden.« Vgl. ebenso den Bericht des Schulaufsichtsbezirkes III v. 29. Mai 1936 sowie den Bericht des 5. Schulaufsichtsbezirks v. 28. Mai 1936, ebd.

Die Verwendung der ›Führerrede‹ wurde im didaktischen Diskurs als typisches Beispiel für eine »Verfrühung« dargestellt, die zu einem »verständnislosen Herunterlesen« führe und eine »Herabsetzung« des »Gehalts« nach sich ziehe.¹⁷⁶ Zimmermann rechtfertigte sich gegenüber dem Verlag damit, dass ihm zu dieser Zeit noch die »Berührung« mit der »hitlerischen Jugend und selbst auch mit der nationalsozialistischen Lehrerschaft« gefehlt hätte.¹⁷⁷ Aber auch die von ihm teilweise nach Vorlagen verfassten Lesestücke »Der Vater erzählt vom großen Krieg und vom Führer« sowie »Du bist ein deutsches Kind«,¹⁷⁸ mit denen er den Kindern Hitlers Leben näherbringen und sie auf ihre Rolle in der ›Volksgemeinschaft‹ einschwören wollte, wurden in den Begutachtungsverfahren als zu schwer und der Vermittlung der Inhalte nicht zuträglich eingestuft: »Hier zerrin[n]t goldener Inhalt. Er ist zu schade, um von den Leseanfängern zerstückelt und zerstammelt zu werden. Wir müssen mit solchem Gut die Herzen der Kinder treffen, dürfen es aber nicht zu *Lesübungen* der Lesestümper mißbrauchen.«¹⁷⁹ Diese Argumentation betraf ebenso das von Zimmermann in den Leselehrgang »Hand in Hand fürs Vaterland« (*Westermann*) integrierte Lied der HJ »Vorwärts! Vorwärts« von Baldur von Schirach und Otto Borgmann, das auch unter dem Titel »Unsere Fahne flattert und voran« geführt wurde und in dem die Jugend ihren bedingungslosen Einsatz für Hitler bis in den Tod proklamiert.¹⁸⁰

Bei der Bearbeitung der Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« für die einzelnen Regionen hatte es offenbar bereits 1935/36 Bedenken hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung der Stoffe zum ›Führer‹ gegeben, da diese nicht in allen Regionalausgaben übernommen und z.T. alternative, stärker ›kindorientierte‹ Lesetexte verwendet worden waren.¹⁸¹ Neben dem Vorwurf der Überforderung durch zu schwere Lesetü-

176 Harsche, Gestaltung 1939, S. 107.

177 Schreiben Zimmermann an Sandig v. 20. Februar 1939, WUA 3/27, o.P.

178 Vgl. F11, S. 100f., 106f.; F17, S. 82f., 88f.; F20, S. 82f., 88f.; F40, S. 82f., 88f.

179 Bericht des Schulaufsichtsbezirks 7 v. 27. Mai 1936 im Rahmen des auf den Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 714/36 v. 26. März 1936 durchgeführten Verfahrens zur Überprüfung der Fibel »Deutsche Kinderwelt« in Braunschweig, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P. (Herv. i.O.). Vgl. den Bericht des Schulaufsichtsbezirks Blankenburg a.H. v. 30. Mai 1936, ebd. sowie den Bericht des 9. Schulaufsichtsbezirks v. 8. Juni 1936, ebd. Vgl. ebenso die Angaben in FN 174.

180 »*Jugend marschiert und singt*: Vorwärts! Vorwärts! schmettern die hellen Fanfaren. / Vorwärts! Vorwärts! Jugend kennt keine Gefahren! / Deutschland, du wirst leuchtend stehn, / mögen wir auch untergehn. / Ist das Ziel auch noch so hoch, / Jugend zwingt es doch! / Unsere Fahne flattert uns voran. / In die Zukunft ziehn wir Mann für Mann. / Wir marschieren für Hitler durch Nacht und Not / mit der Fahne der Jugend für Freiheit und Brot. / Unsere Fahne flattert uns voran ...« (F17, S. 65; Herv. i.O.; vgl. Reichsjugendführung, Liederbuch 1939, S. 21f.); vgl. F11, S. 83; F18, S. 65; F20, S. 65; F22, S. 65; F40, S. 65; F41, S. 65).

181 Die Monita können sowohl vonseiten der Kultusadministration als auch von den Mitarbeitern erhoben worden sein, die für die Bearbeitung des Regionalteils vom Verlag gewonnenen

cke finden sich immer wieder Einsprüche gegen eine nur oberflächliche Anpassung an weltanschauliche Inhalte.¹⁸² Im fachdidaktischen Diskurs wurden solche Vorgehensweisen missbilligt¹⁸³ und eine ›organische‹ Integration der nationalsozialistischen ›neuen Inhalte‹ in die Fibel angemahnt. Die Kritik an der Qualität der ›nationalpolitischen‹ Lesestoffe verschärfte sich in dem vom Reichserziehungsministerium beauftragten Gutachten für die Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« Ende 1937 noch einmal deutlich.¹⁸⁴ Während die nicht als ›nationalpolitisch‹ klassifizierten Stücke insgesamt gelobt werden, erfuhr die pädagogische Elementarisierung der »nationalpolitischen Stoffe« klare Zurückweisungen insofern, als diese »sachlich und auch sprachlich sehr dürftig«, teilweise »zu schwer«¹⁸⁵ und das Ergebnis einer »schnelle[n] Gleichschaltung« seien.¹⁸⁶ Die Feststellung solch schwerwiegender Mängel bedeutete aber nicht zwingend das Aus für das infrage stehende Schulbuch. Bei der Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« führte die Überprüfung zu einer »bedingten Anerkennung« und damit einhergehend der Verpflichtung, dass der Verlag die Unzulänglichkeiten baldmöglichst beseitigt. Bis zur Einführung der grund-

worden waren. Vgl. die anstelle der Führerrede verwendeten Texte in den Fibeln F22, S. 64f. (»Der Führer feiert seinen Geburtstag« aus dem »Völkischen Beobachter«) (vgl. Abb. 15); F27, S. 65 und F44, S. 65 (Kindergebet aus der Hetzschrift »Der Stürmer«, Nr. 21, Mai 1934, Jg. 12, o.S.); F33, S. 71f. (»Unser Führer«) (vgl. Abb. 16). Vgl. weiterhin den Verzicht auf die Erzählungen »Der Vater erzählt vom großen Krieg und vom Führer« und »Du bist ein deutsches Kind« in den Fibeln F18 und F41, F27 und F44, F33. Vgl. die modifizierte Fassung der Geschichte »Der Vater erzählt [...]« im Erstlesebuch F22, S. 82f.

- 182 Vgl. den Bericht des Schulaufsichtsbezirks II Braunschweig v. 4. Juni 1936 zur Fibel »Deutsche Kinderwelt«, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.: »Die Einbeziehung der nationalsozialistischen Idee ist größtenteils äußerer Natur.« (Herv. i.O.). Pleus, Arthur (Konferenz und AG Hasbergen), Versuch einer Kritik der Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« v. 24. Januar 1938, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 45f.: »Aus der alten »Hansaibel« hat Zimmermann nach seiner Meinung also eine »nationalsozialistische« Fibel gemacht. Ich bin nicht dieser Meinung u. muß da ganz energisch widersprechen.« Vgl. den Bericht des Schulrates in Vechta i.O. zur Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« an den Minister der Kirchen und Schulen Oldenburg v. 7. Februar 1938, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 55.
- 183 Vgl. z.B. das Gutachten zur Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« zum Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 3329 v. 4. Dezember 1937, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 35, 60f.: »Völlig abzulehnen sind die billigen Hakenkreuzbilder (Umschlagbild, S. 1, 2, 5, 28, 29, 64 usw.).« Vgl. Kap. 2.1.3.
- 184 Gutachten zur Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« zum Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 3329 v. 4. Dezember 1937, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 35, 60f., das Folgende ebd.
- 185 Die Kritik an dem Schwierigkeitsgrad einzelner Stücke bezieht sich auf »Hör der Führer spricht« und »Du bist ein deutsches Kind« (F40, S. 64, 88).
- 186 Gutachten zur Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« zum Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 3329 v. 4. Dezember 1937, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 35, 60f., das Folgende ebd.

legenden Neubearbeitung 1939 durften die 1935/36 eingeführten Regionalausgaben des Fibelwerks noch weiterverwendet werden.

In Anbetracht der massiven Einwände gegenüber dem Künstler Oßwald und die sprachliche Verarbeitung der ›nationalpolitischen Stoffe‹ entschied sich der Verlag *Westermann* für eine neue Bebilderung des Fibelwerks sowie eine Neustrukturierung der weltanschaulichen Texte, die dem Prinzip der ›Kindorientierung‹ weitaus mehr Rechnung tragen sollten. Für die künstlerische Neubearbeitung musste eine Person gefunden werden, die sich in allen Zulassungsverfahren der Regionalausgaben behaupten konnte. Die Wahl fiel auf Andreas Meier, der mit der Illustration der Fibel »Das goldene Schiff« (*Kamp*),¹⁸⁷ die vom Reichssachbearbeiter für Kunsterziehung im Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) Robert Böttcher als »drittbeste« Fibel bewertet worden war,¹⁸⁸ allgemein Aufmerksamkeit auf sich zog. *Westermann* hatte sich im Zusammenhang mit der Beauftragung des Künstlers extra bei Böttcher rückversichert und die neuen Bilder mit dem Reichserziehungsministerium sowie dem Deutschen Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht abgestimmt,¹⁸⁹ verzichtete aber auf eine Abbildung Hitlers. Des Weiteren nahm der Autor Zimmermann in Zusammenarbeit mit den Bearbeitern der ›heimatlichen‹ Teile der Fibeln Korrekturen an den ›nationalpolitischen Lesestoffen‹ vor und sonderte u. a. die längere Erzählung aus dem Leben Hitlers »Der Vater erzählt vom großen Krieg und vom Führer« sowie den Text »Du bist ein deutsches Kind« aus dem Leselehrgang aus. Auch das Lied der HJ »Vorwärts! Vorwärts!« bzw. »Unsre Fahne flattert uns voran« entfiel.

Stattdessen griff die Gruppe um Zimmermann auf eine Kombination kürzerer ›erlebnisorientierter‹ Texte zurück, die sich bereits in anderen Fibeln bewährt hatten und durch die sich ein emotionales Verhältnis der Kinder zum ›Führer‹ anbahnen ließ. Dafür eignete sich augenscheinlich die bereits 1935 in der mitteldeutschen Fibel »Wir lesen« (*Westermann*) verwendete Erzählung »Unser Führer«, in der ein Junge seiner älteren Schwester anhand eines Fotos von Hitler eine imaginäre Begegnung mit Hitler beschreibt (vgl. Abb. 16),¹⁹⁰ sowie die Kurzgeschichte »Adolf

187 Vgl. F37.

188 Abschrift des Schreibens Böttchers an den Verlag Westermann o.D., NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P. Laut Auskunft des Bearbeiters der Regionalausgabe für Braunschweig »Deutsche Kinderwelt« Freidank sei die »Jung-Deutschland-Fibel« mit den Illustrationen von Walter Schröder (vgl. F23, F75) die »beste« und die Fibel »Mein erstes Buch«, illustriert von Hans Pape, die »zweitbeste« (Schreiben Freidanks an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung v. 26. September 1938, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.).

189 Vgl. den Schriftwechsel des Verlags mit dem Minister der Kirchen und Schulen Oldenburg im April/Mai 1939, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 71–74. Vgl. Abschrift des Schreibens des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht an der Verlag Westermann v. 7. September 1938, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.

190 F33, S. 71f.; F65, S. 88f. Vgl. FN 134.

Hitler im Krieg«, für die Heinrich Löckel in der Fibel »Guck emol!« (*Zechner*) aus dem Jahr 1934 eine vermeintliche ›Heldentat‹ Hitlers im Ersten Weltkrieg ›kindgemäß‹ aufbereitet hatte.¹⁹¹ Zimmermann schrieb außerdem ein neues Gebet, in dem ›Führer‹ und ›Vaterland‹ unter den Schutz Gottes gestellt werden,¹⁹² während aus der Fassung von 1935/36 das Gedicht »Mein Führer« von Heinrich Schulz übernommen wurde sowie der Slogan des ›Winterhilfswerks‹.¹⁹³

Trotz vielfältiger Änderungen seiner Fibel konnte der Verlag *Westermann* nicht vollends überzeugen. 1938 wurde in einer internen Prüfung des Entwurfs für den zweiten Teil der Fibel »Deutsche Kinderwelt« im Braunschweigischen Ministerium für Volksbildung die Bearbeitung des »nationalsozialistische[n] Gedankengut[s]« erneut kritisiert, da dieses lediglich »äußerlich« hinzugefügt worden sei.¹⁹⁴ Insbesondere die Erzählung »Adolf Hitler im Krieg« wurde moniert, die der »erhabenen Größe der Führerpersönlichkeit [...] in keiner Weise gerecht« werde. Die Inszenierung Hitlers, der als einfacher Gefreiter im Ersten Weltkrieg zum ›Helden‹ wird, indem er mehrere gegnerische Soldaten gefangen nimmt, entsprach 1938 nicht mehr der gängigen Führerdarstellung. Anstoß erregte vor allem die Positionierung Hitlers durch seine Dienstvorgesetzten, also eine Kommunikation in »Verbindung mit dem Führernamen«, die sich in Formulierungen wie: »Hitler, können Sie das machen?« oder »Hitler, Sie sind ein Held« manifestiert und »unmöglich« sei. Neben dieser Erzählung fiel auch Zimmermanns neu verfasstes Kindergebet als »[s]ehr dürftiges und zum Teil sinnloses Gereime« in der Begutachtung durch. Dagegen wurde u.a. die Geschichte »Unser Führer« »als richtungsweisend für die inhaltliche und sprachlic[h] gute Gestaltung« hervorgehoben.

Nachdem im Gutachten aufgeführte Mängel behoben worden waren, würdigte der Braunschweigische Minister in seiner Stellungnahme gegenüber dem Reichs-

191 Vgl. F65, S. 89: »*Adolf Hitler im Krieg* Der Hauptmann will einen Brief zu den Soldaten ganz vorne schicken. – Hitler, können Sie das machen? fragt er. Jawohl, Herr Hauptmann. Und fort rennt er mit dem Brief. Das ist aber ein böser Weg! Da sind große, tiefe Löcher und breite Gräben. Da sind Eisengitter mit Stacheldraht. Da schießen die Franzosen mit Gewehren und Kanonen. Keine Angst. Fort geht es über Gräben und Löcher. Hinein in den Unterstand! / Aber – da sind lauter Franzosen, fünfzehn Mann und ein Offizier. Ihr seid alle gefangen, schreit Hitler. Und weil sie meinen, es kämen noch mehr Deutsche, strecken sie alle die Hände hoch. Hitler, Sie sind ein Held, spricht der General als er die Gefangenen bringt. Dafür bekommen Sie das *Eiserne Kreuz*« (Herv. i.O.). Vgl. F7, S. 46.

192 F65, S. 93; vgl. das Schreiben Zimmermanns an die »Herren Mitarbeiter« v. 31. Januar 1939, WUA 3/27, o.P. Ursprünglich war an dieser Stelle das bereits 1935 in der »Mühlenfibel« verwendete Kindergebet aus der Hetzschrift »Der Stürmer« (Nr. 21, Mai 1934, Jg. 12, o.S.) vorgelesen, das Zimmermann jedoch austauschte, da es u.a. zu schwer sei (vgl. Kap. 2.2.2).

193 F65, S. 89, 63.

194 Schreiben des Braunschweigischen Ministers für Volksbildung an den Prüfungsausschuss des NSLB z.H. des Stadtschuldirektors Freidank v. 24. Dezember 1938, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P., das Folgende ebd.

erziehungsministerium 1939 die Neufassung.¹⁹⁵ Die vom Braunschweigischen Ministerium angezeigten Probleme übergibt der Verlag indessen bei der Herausgabe der ›Stammfibel‹ »Hand in Hand fürs Vaterland« sowie in den Regionalausgaben weitgehend, sodass sich z. B. das Lesestück »Adolf Hitler im Krieg« hier immer noch finden lässt.¹⁹⁶ Der Verlag konnte sich dabei auf die Praxis der Kultusadministration verlassen, einmal zugelassene und eingeführte Fibeln im Falle einer »Beanstandung« einzelner Stücke i. d. R. bis zur nächsten Auflage weiterverwenden und die Bestände aufbrauchen zu dürfen,¹⁹⁷ und reagierte daher nur bei Einsprüchen der jeweiligen Kultusadministration oder der Bearbeiter der Regionalteile. Andernfalls hielten Verlag und Autor an der Grundstruktur der Fibeln fest, um durch übereinstimmende Schulbuchseiten die Satz- und Druckkosten niedrig zu halten.¹⁹⁸

Im März 1940 geriet allerdings die in den meisten Regionalausgaben verbliebene Erzählung »Adolf Hitler im Krieg« ins Visier der Parteiamtlichen Prüfungskommission zum Schutze des NS-Schrifttums (PPK). Während der Produktion der Neudrucke erreichte den Verlagsleiter Sandig ein Schreiben, in dem ihm mitgeteilt wurde, dass die Erzählung »Adolf Hitler im Krieg« in der Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« »politisch beanstandet worden und bei der nächsten Auflage« zu entfernen sei.¹⁹⁹ Da sich der Bescheid ausschließlich auf die ›Stammfibel‹ und nicht auf die weiteren Regionalausgaben bezog, in denen das Stück ebenso enthalten war, entschied sich Sandig in Absprache mit dem Autor Zimmermann für die strategische Lösung, die PPK nicht auf diese »Inkonsequenz hinzuweisen«.²⁰⁰ Da die Fibeln »Hand in Hand fürs Vaterland«, »Jung-Deutschland« sowie »Ich will dir was erzählen« bereits gedruckt vorlagen, wurde ein Austausch des Stückes in diesen Schulbü-

195 Entwurf zur Stellungnahme des Braunschweigischen Ministers für Volksbildung an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zur Braunschweigischen Heimatfibel v. 8. November 1939 auf den Erlass E II a 2536 v. 28. August 1939, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.

196 Vgl. F65, S. 89; F66, S. 89; F68, S. 89. In der Fibel F68, S. 90 wurde anstelle der Erzählung »Unser Führer« die Geschichte »Adolf Hitler kommt« aufgenommen – eine Inszenierung der kindlichen Aufregung des ›Fibelhelden‹ Heini, der gemeinsam mit seiner Schwester Lene und der Mutter einer persönlichen Begegnung mit Hitler entgegenfiebert. Diese Erzählung ersetzte der Verlag später wieder durch den ›Standardtext‹ »Unser Führer« (F100, S. 79). In der Fibel F96, S. 77 gab es außer dem Gedicht »Mein Führer« keinen expliziten Text zu Hitler, der Verweis auf das ›Führerwort‹ zum ›Winterhilfswerk‹ wurde beibehalten (S. 85).

197 Vgl. Schreiben Sandig an Zimmermann v. 5. Juli 1939, WUA 3/27-3, o.P.

198 Vgl. u. a. F65, S. 89, 93; F66, S. 89, 90; F68, S. 89, 93.

199 Schreiben Sandig an Zimmermann v. 11. März 1940, WUA 3/29, o.P.; Schreiben Zimmermann an Sandig v. 12. März 1940, ebd.

200 Schreiben Sandig an Zimmermann v. 11. März 1940, WUA 3/29, o.P., das Folgende ebd.

chern erst für das nächste Jahr vorgemerkt.²⁰¹ Für die »Niedersachsen-Fibel«, deren Neudruck gerade bevorstand, sollte kurzfristig noch eine Alternative gefunden werden.

Als infolge des Schrifterlasses Hitlers zur Einführung der Antiqua als sogenannte »Normalschrift« sowie der Umstellung des Schulanfangs auf den Herbst Neufassungen der Fibeln für das Schuljahr 1942/43 notwendig geworden waren, ging der Verlag auch die Bearbeitung der noch ausstehenden Probleme an. Der Verlag tilgte die Erzählung »Adolf Hitler im Krieg«²⁰² und versah stattdessen andere Lesestücke mit Parolen des NS-Regimes, von denen angenommen wurde, dass diese für die lesenden lernenden Kinder im ersten Schuljahr schon verständlich seien. So enthält der neu geschaffene Text zum »Sonnwendfeuer«, in dem der »Bürgermeister« das »Führerhoch« spricht, etwa folgende Leitsätze: »Ja, Siegheil unserm Führer Adolf Hitler! Er hat Deutschland wieder groß und stark gemacht!«²⁰³ Außerdem wurde an dem Text zum ›Winterhilfswerk‹ aus der Neubearbeitung von 1935 festgehalten mit dem in den NS-Fibeln weit verbreiteten Slogan »[...] niemand soll im Winter hungern und frieren [...]«. Nachdem dieser Satz, den neben dem Vater der Fibel-Kinder »auch« der »Führer« gesagt habe,²⁰⁴ hinsichtlich der Urheberschaft unklar war, wurde in zwei Regionalausgaben dann noch eine Korrektur vorgenommen und die Aussage eindeutig Hitler zugeschrieben.²⁰⁵

An der exemplarischen Rekonstruktion der Medialisierung Hitlers in den Zulassungsverfahren der Fibeln wird die Herausforderung für die Verlage im Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand deutlich. Die pädagogische Arbeit am Image des ›Führers‹ ist durch wechselnde Ansprüche an die Ikonografie und die ideologischen Narrative gekennzeichnet, wobei es im Instanzenzug der Verwaltung ausschlaggebend war, welche Entscheidungsgewalt bzw. welcher Einfluss der jeweiligen Stelle oder Person im Zulassungsprozess zukam und ob das Verwaltungshandeln zwischen den Instanzen eher konkurrenzorientiert oder kooperativ vonstattenging.²⁰⁶ Die politische und didaktische Beurteilung der ›Führerstoffe‹ war von den an der offiziellen Propaganda geschulten und durch den Führer- und Kindheitsmythos getragenen Vorstellungen abhängig, wie eine ›würdevolle‹ und ›kindgemäße‹ Elementarisierung Hitlers gelingen kann. Bei der medialen Präsentation mussten

201 Vgl. den Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 5599/40 an den Minister der Kirchen und Schulen in Oldenburg v. 17. März 1941, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 142.

202 Vgl. F88, S. 82f.; F95, S. 78f.; F96, S. 77; F97, S. 79f.; F100, S. 79; F108, S. 82f.

203 F95, S. [95]; vgl. F88, S. [95]; F100, S. [95]; F108, S. [95].

204 F95, S. 87; vgl. F100, S. 88; F108, S. 89.

205 F88, S. 85: »Der Führer hat gesprochen: Bei uns soll im Winter niemand hungern oder frieren!«; F96, S. 85: »Der Vater hat gesagt, niemand soll im Winter hungern und frieren. Das ist ein Wort des Führers.«

206 Vgl. Rebentisch, Verwaltung 1985, S. 750–752; Grau, Reichsstatthalter 2004, S. 132f.

Differenzerfahrungen und Zweifel der Kinder, die sich möglicherweise aus der Wirkung von Texten und Bildern ergeben könnten, antizipiert und ausgeschlossen werden. Die nationalsozialistische Ideologie sollte letztendlich so pädagogisiert werden, dass der »schöne Schein«²⁰⁷ der Medialisierung den Anspruch der Unterwerfung gegen Kritik und Zweifel immunisiert.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Unveröffentlichte Quellen

Bayerisches Hauptstaatsarchiv (BayHStA)

MK (Kultusministerium): 42569, 42570, 42573, 42574, 42575

Bundesarchiv Berlin (BArch)

NS 10 (Persönliche Adjutantur des Führers und Reichskanzlers): 176, 230, 371, 463

Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Ostwestfalen-Lippe (LAV NRW OWL)

L 80 III (Regierung/Landesregierung Lippe): Nr. 2444

Niedersächsisches Landesarchiv Abteilung Oldenburg (NLA OL)

Best. 134 (Oldenburgisches Ministerium der Kirchen und Schulen): Nr. 1224

Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Osnabrück (NLA OS)

Rep 430 Dez 400 (Regierung Osnabrück – Kirchen und Schulen): Nr. 207

Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Wolfenbüttel (NLA WO)

12 Neu 13 (Staatsministerium Braunschweig: Kultus): Nr. 21991

Staatsarchiv München (StA München)

Polizeidirektion München: 6969

Verlagsarchiv Westermann (WUA)

3/ (Korrespondenz Zimmermann mit dem Verlag Westermann): 23; 23–2; 25; 27; 27–3; 29

207 Vgl. Reichel, Schein 1993.

Veröffentlichte Quellen und weiterführende Literatur

- Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Amtlich hg. v. Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
- Amtsblatt des Württembergischen Kultministeriums.
- Baird, Jay W. [Heroes 1990]: To die for Germany. Heroes in the Nazi pantheon. Bloomington, Indianapolis: Indiana Univ. Press.
- Behrenbeck, Sabine [»Heil« 2005]: »Heil«. In: François, Etienne/Schulze, Hagen (Hg.): Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 291–308.
- Behrenbeck, Sabine [Helden 2014]: Wie man Helden macht. Heroische Mythenbildung nach dem Ersten Weltkrieg bis zur Machtergreifung. In: Brockhaus, Gudrun (Hg.): Attraktion der NS-Bewegung. Essen: Klartext, S. 45–61.
- Behrenbeck, Sabine [Kult 1996/2011]: Der Kult um die toten Helden. Nationalsozialistische Mythen, Riten und Symbole 1923 bis 1945. 2., durchges. Aufl., Köln: SH-Verlag.
- Behrenbeck, Sabine [Opfer 2000]: Durch Opfer zur Erlösung. Feierpraxis im nationalsozialistischen Deutschland. In: dies. (Hg.): Inszenierungen des Nationalstaats. Politische Feiern in Italien und Deutschland seit 1860/71. Köln: SH-Verlag, S. 149–170.
- Bramsted, Ernest K. [Goebbels 1965/1971]: Goebbels und die nationalsozialistische Propaganda 1925–1945. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Brückl, Adolf/Heil, Karl [Ganzheitsunterricht I 1938]: Der Ganzheitsunterricht im ersten Schuljahre. Bd. I. Nürnberg: Korn.
- Brückl, Adolf/Heil, Karl [Ganzheitsunterricht II 1938]: Der Ganzheitsunterricht im ersten Schuljahre. Bd. II. Nürnberg: Korn.
- Brückl, Hans [Lesen 1941]: Lesen und Schreiben nach der Ganzwort-Methode im Gesamtunterricht der ersten Klasse. Begleitschrift zur Fibel »Mein Buch«. München, Berlin: Oldenbourg.
- Brückl, Hans [Lesen 1943]: Lesen und Schreiben nach der Ganzwort-Methode im Gesamtunterricht der ersten Klasse. Begleitschrift zur Fibel »Mein Buch«. 2. Aufl., München, Berlin: Oldenbourg.
- Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichts-Verwaltungen der anderen Länder [Deutsche Wissenschaft], Jg. 1 (1935), H. 1 bis Jg. 4 (1938), H. 20.
- Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder [Deutsche Wissenschaft], ab Jg. 4 (1938), H. 21.
- Deutscher Reichsanzeiger und Preußischer Staatsanzeiger.

- Eckhardt, Karl [Grundschulbildung o.J. [1938]]: Die Grundschulbildung. Dortmund: Crüwell, München: Deutscher Volksverl.
- Eckhardt, Karl [Grundschule 1937]: Die Grundschule. Bilder und Entwürfe aus dem Gesamtgebiete des Grundschulunterrichts. Bd. 1: Das erste Schuljahr. Langensalza u.a.: Beltz.
- Fuhrmeister, Christian [Ikonografie 2010]: Ikonografie der »Volksgemeinschaft«. In: Thamer, Hans-Ulrich/Erpel, Simone (Hg.): Hitler und die Deutschen. Volksgemeinschaft und Verbrechen. Berlin: Stiftung Deutsches Historisches Museum, S. 94–103.
- Giesinger, Johannes [Autonomie 2007]: Autonomie und Verletzlichkeit. Der moralische Status von Kindern und die Rechtfertigung von Erziehung. Bielefeld: transcript.
- Goebbels, Joseph [Führer 1936]: Unser Führer! Dr. Goebbels als Sprecher des deutschen Volkes. In: Völkischer Beobachter, 20. April 1936, Münchener Ausgabe.
- Goebbels, Joseph [Signale 1938]: Signale der neuen Zeit. 25 ausgewählte Reden. 4. Aufl., 26.-30. Tsd. München: Zentralverlag der NSDAP, Franz Eher Nachf.
- Goebbels, Joseph [Wetterleuchten 1939]: Wetterleuchten. Aufsätze aus der Kampfzeit (2. Band »Der Angriff«). Hg. v. Georg-Wilhelm Müller. 2. Aufl., 21.-40. Tsd. München: Zentralverlag der NSDAP, Franz Eher Nachf.
- Gottschick, Konrad [Kitsch 1934]: Nationaler Kitsch. In: Preußisches Ministerialblatt für Wirtschaft und Arbeit, Nichtamtliches, S. 237–239.
- Grau, Bernhard [Reichsstattthalter 2004]: Der Reichsstattthalter in Bayern: Schnittstelle zwischen Reich und Land. In: Staat und Gaue in der NS-Zeit. Bayern 1933–1945. München: Beck, S. 129–169.
- Grosseck, Leo [Ganzheitslesen 1940]: Aus der Werkstatt des Ganzheitslesens. Dortmund, Breslau: Crüwell; Breslau: Hirt.
- Hansa-Fibel. Erstes Lesebuch für Hamburger Kinder von Otto Zimmermann [Hansa-Fibel 1925]. Mit über 100 farbigen Bildern von Eugen Osswald und Ernst Kutzer. Ausg. K, 13. Aufl., Braunschweig u.a.: Westermann.
- Harsche, Joh. [Gestaltung 1939]: Zur Gestaltung der Fibel. In: Die neue deutsche Schule, Jg. 13, S. 104–112.
- Heinze, Carsten [Steuerung 2021]: Bildungs- und verlagspolitische Steuerung des Lesenlernens. In: Straube-Heinze, Kristin/Heinze, Carsten: Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik. Bielefeld: transcript, S. 57–151.
- Heinze, Carsten/Straube-Heinze, Kristin [Heroism 2017]: Heroism and »Volksgemeinschaft« (ethnic community) in National Socialist education 1933–1945. In: Paedagogica Historica, Jg. 53, S. 115–136, <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1229351>.
- Heinze, Kristin/Heinze, Carsten [Conceptualisation 2014]: The Educational Conceptualisation of the »Ethnic Community (Volksgemeinschaft)« in National So-

- cialist Primers by the Example of Presentations of Adolf Hitler – Methodical Prospects. *History of Education & Children's Literature*, IX (2), 185–200, <http://doi.org/10.1400/226957>.
- Herbst Ludolf [Charisma 2011]: Hitlers Charisma. Die Erfindung eines deutschen Messias. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Herz, Rudolf [Fotografie 1994]: Hoffmann & Hitler. Fotografie als Medium des Führer-Mythos. München: Klinkhardt & Biermann.
- Herz, Rudolf [Medienstar 1995]: Vom Medienstar zum propagandistischen Problemfall. Zu den Hitlerbildern Heinrich Hoffmanns. In: Loiperdinger, Martin/Herz, Rudolf/Pohlmann, Ulrich (Hg.): Führerbilder. Hitler, Mussolini, Roosevelt, Stalin in Fotografie und Film. München: Piper, S. 51–64.
- Heydecker, Joe J. [Hitler-Bild 2008]: Das Hitler-Bild. Die Erinnerungen des Fotografen Heinrich Hoffmann. Aufgezeichnet aus dem Nachlass v. Joe J. Heydecker. St. Pölten-Salzburg: Residenz Verlag.
- Hiltl, Otto [Schutz 1936]: Der Schutz der nationalen Symbole unter besonderer Berücksichtigung des Gesetzes vom 19.5.1933. Inaugural-Dissertation der juristischen Fakultät der Friedrich-Alexanders-Universität zu Erlangen. Erlangen: Döres 1936.
- Hitler, Adolf [Führer 1935]: Der Führer spricht zur deutschen Jugend. Fünf Reden. Hg. für den Schulgebrauch von Hans Dürkop. Wittenberg (Bez. Halle): Herrose.
- Hoffmann, Heinrich (Hg.) [Jugend o.J. [1934]]: Jugend um Hitler. 120 Bilddokumente aus der Umgebung des Führers. Aufgenommen, zusammengestellt und hg. v. Heinrich Hoffmann, Reichsbildberichterstatte der NSDAP. 1.-30. Tsd., München: Zeitgeschichte.
- Hoffmann, Heinrich (Hg.) [Jugend o.J. [211.-260. Tsd.]]: Jugend um Hitler. 120 Bilddokumente aus der Umgebung des Führers. Aufgenommen, zusammengestellt und hg.: Professor Heinrich Hoffmann, Reichsbildberichterstatte der NSDAP. 211.-260. Tsd., Berlin: Zeitgeschichte.
- Hoffmann, Heinrich (Hg.) [Parteitag 1933]: Der Parteitag des Sieges. 100 Bild-Dokumente vom Reichsparteitag zu Nürnberg 1933. Hg. v. Heinrich Hoffmann Photoberichterstatte der NSDAP. 1. bis 15. Tsd., Berlin: Zeitgeschichte.
- Hoffmann, Heinrich (Hg.) [Parteitag 1934]: Der Parteitag der Macht. Nürnberg 1934. Mit Originalaufnahmen v. Heinrich Hoffmann Reichsbildberichterstatte der NSDAP. 1. bis 12. Tsd., Berlin: Zeitgeschichte.
- Imdahl, Max [Pose 1988/2017]: Pose und Indoktrination. Zu Werken der Plastik und Malerei im Dritten Reich. In: Berswordt-Wallrabe, Silke von/Neumann, Jörg-Uwe/Tieze, Agnes (Hg.): »Artige Kunst« – Kunst und Politik im Nationalsozialismus. Bielefeld: Kerber, S. 17–23.
- Irrgang, Christina [Fotograf 2020]: Hitlers Fotograf. Heinrich Hoffmann und die nationalsozialistische Bildpolitik. Bielefeld: transcript.

- Kaiser, Alexandra [Helden 2010]: Von Helden und Opfern. Eine Geschichte des Volkstrauertags. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Keller, Christian/Reinlein, Barthel/Stanglmaier, Hans [Kinder o.J. [1941]]: Wir Kinder. Erstes Lesebüchlein für die altbayerischen und schwäbischen Volksschulen. Bilder von Margret Wolfinger. 9. Aufl., München: Kellerer.
- Keller, Christian/Reinlein, Barthel/Stanglmaier, Hans [Weg 1933]: Der neue Weg im ersten Lesen und Schreiben auf der Grundlage des Gesamtunterrichts. Hg. v. F.[ritz] Fikenscher. Ansbach: Prögel.
- Keller, Christian/Reinlein, Barthel/Stanglmaier, Hans [Weg 1941]: Der neue Weg im ersten Lesen und Schreiben auf der Grundlage des Gesamtunterrichts. Unter Berücksichtigung der Reichsrichtlinien für Erziehung und Unterricht v. 15. Dezember 1939. Hg. v. F.[ritz] Fikenscher. 5. Aufl., Ansbach: Prögel.
- Kershaw, Ian [Hitler-Mythos 1987/1999]: Der Hitler-Mythos. Führerkult und Volksmeinung. 2. Aufl., Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Knoch, Habbo [»Volksgemeinschaft« 2014]: Die »Volksgemeinschaft« der Bilder. Propaganda und Gesellschaft im frühen Nationalsozialismus. In: Brockhaus, Gudrun (Hg.): Attraktion der NS-Bewegung. Essen: Klartext, S. 133–160.
- Koch, Jörg [Helden 2013]: Von Helden und Opfern. Kulturgeschichte des deutschen Kriegsgedenkens. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lankheit, Klaus A. [Obersalzberg 2001]: Der Obersalzberg. In: Möller, Horst/Dahm, Volker/Mehring, Hartmut (Hg.): Die tödliche Utopie. Bilder, Texte, Dokumente, Daten zum Dritten Reich. 3. erw. u. überarb. Aufl., München: Institut für Zeitgeschichte, S. 33–75.
- Mahamud, Kira [Indoctrination 2016]: Emotional indoctrination through sentimental narrative in Spanish primary education textbooks during the Franco dictatorship (1939–1959). In: *History of Education*, Jg. 45, S. 653–678, <https://doi.org/10.1080/0046760X.2015.1101168>.
- Mahamud, Kira [Motherhood 2006]: Analysing Motherhood in Primary School Textbooks. The Case of Spain during the first two Ministries of Education of the Franco Dictatorship (1939–1956). In: Bruillard, Éric/Aamotsbakken, Bente/Knudsen Susanne V./Horsley, Mike (Hg.): *Caught in the Web or Lost in the Textbook? Eighth International Conference on Learning and Educational Media. IARTEM, The International Association for Research on Textbooks and Educational Media*. Paris: Jouve, S. 171–178.
- Meyer, Beate [Regel 2017]: Zwischen Regel und Ausnahme. »Jüdische Mischlinge« unter Sonderrecht. In: Brechtken, Magnus/Jasch, Hans-Christian/Kreutzmüller, Christoph/Weise, Niels (Hg.): *Die Nürnberger Gesetze – 80 Jahre danach. Vorgeschichte, Entstehung, Auswirkungen*. Göttingen: Wallstein, S. 205–222.
- Neumeister, Sabine [Hitler o.J.]: Hitler und die Kinder (=Handels Lesebogen für die Grundschule, Nr. 1). 5., verb. Aufl., Breslau: Handel.

- Nitz, Wenke [Führer 2013]: Führer und Duce. Politische Machtinszenierungen im nationalsozialistischen Deutschland und im faschistischen Italien. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Noakes, Jeremy [Kanzlei 1986]: Philipp Bouhler und die Kanzlei des Führers der NSDAP. Beispiel einer Sonderverwaltung im Dritten Reich. In: Rebenitsch, Dieter/Teppe, Karl (Hg.): Verwaltung contra Menschenführung im Staat Hitlers. Studien zum politisch-administrativen System. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 208–236.
- O.A. [Pommernfibel 1935]: Die Pommernfibel im Unterricht. Anregungen zum Gebrauch der Hirt'schen Schreiblesefibel. Breslau: Hirt.
- O.A. [Schiff o.J. [1936]]: Das goldene Schiff. Kurze Hinführung zur Bilder-Bogen-Fibel für deutsche Jungen und Mädchen. Bochum: Kamp.
- Obergebiet West der Hitler-Jugend [Sonne 1935]: Uns geht die Sonne nicht unter. Lieder der Hitler-Jugend. Hg. vom Obergebiet West der Hitler-Jugend. Duisburg: Mell.
- Rebenitsch, Dieter [Verwaltung 1985]: Innere Verwaltung. In: Deutsche Verwaltungsgeschichte. Bd. 4: Das Reich als Republik und in der Zeit des Nationalsozialismus. Im Auftrag der Freiherr-vom-Stein-Gesellschaft hg. v. Kurt G.A. Jeserich, Hans Pohl und Georg-Christoph von Unruh. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, S. 732–774.
- Reichel, Peter [Schein 1993]: Der schöne Schein des Dritten Reiches. Faszination und Gewalt des Faschismus. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Reichsgesetzblatt.
- Reichsjugendführung [Liederbuch 1939]: Unser Liederbuch. Lieder der Hitler-Jugend. Hg. von der Reichsjugendführung. 3. Aufl., München: Zentralverl. der NSDAP, Franz Eher Nachf.
- Ronge, Tobias [Bild 2010]: Das Bild des Herrschers in Malerei und Grafik des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung zur Ikonografie von Führer- und Funktionsbildern im Dritten Reich. Berlin: Lit.
- Schirach, Baldur von [Geleit o.J. [1934]]: Zum Geleit. In: Hoffmann, Heinrich (Hg.): Jugend um Hitler. 120 Bilddokumente aus der Umgebung des Führers. Aufgenommen, zusammengestellt und hg. v. Heinrich Hoffmann, Reichsbildberichterstatler der NSDAP. 1.-30. Tsd., München: Zeitgeschichte, o.S.
- Schmölders, Claudia [Gesicht 2000]: Hitlers Gesicht. Eine physiognomische Biographie. München: Beck.
- Scholz, Otto [Jungdeutschland o.J. [1935]]: Jungdeutschland. Lese Freud' für kleine Leut'. Mit Bildern von E. Kutzer. Dortmund: Crüwell.
- Schultze, Walter (Hg.) [Jung-Deutschland-Fibel 1935]: Die Jung-Deutschland-Fibel. Begleitheft. Im Auftrag des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, Gau Hamburg hg. v. Walter Schultze mit einem Anhang v. Hartwig Fiege. Hamburg: Hartung.

- Schulze, Hermann [Schaffen 1937]: Frohes Schaffen und Lernen mit Schulanfängern. Gesamtunterrichtsbilder aus dem ersten Grundschuljahr mit vielen Textabbildungen, Lese- und Schreibstoffen. 5. Aufl. Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz.
- Schüßler, Heinrich (Hg.) [Bildungsplan 1936]: Bildungsplan für die Grundschule auf gesamtunterrichtlicher Grundlage. Aus der Arbeit der Gesamtunterrichtsschulen zu Frankfurt am Main. Unter besonderer Mitwirkung von Paula Book, Paul Garz und Georg Wolfart. 2., erw. Aufl., Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Seeßlen, Georg [Hitler 2008]: Adolf Hitler. Bilder eines Un-Menschen. Un-bilder eines Menschen. In: Heydecker, Joe J.: Das Hitler-Bild. Die Erinnerungen des Fotografen Heinrich Hoffmann. Aufgezeichnet aus dem Nachlass v. Joe J. Heydecker. St. Pölten-Salzburg: Residenz Verlag, S. 213–239.
- Spohn, Max [Hitler 1933]: Hitler und das Kind. In: Württembergische Schulwar- te. Mitteilungen der Württ. Landesanstalt für Erziehung u. Unterricht, Jg. 9, S. 253–258.
- Steiner, John M./Cornberg, Jobst von [Willkür 1998]: Willkür in der Willkür. Befreiungen von den antisemitischen Nürnberger Gesetzen. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, Jg. 46, S. 143–187.
- Stiehler, Annemarie [Geschichte o.J.]: Die Geschichte von Adolf Hitler. Den deut- schen Kindern erzählt. 2. Aufl., 4. bis 13. Tsd., Berlin: Verlag des Hauslehrers.
- Straube-Heinze, Kristin [Ästhetisierung 2021]: Die Ästhetisierung des nationalso- zialistischen Kindheitsbildes. In: Straube-Heinze, Kristin/Heinze, Carsten: Le- sen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bil- dungspolitik. Bielefeld: transcript, S. 245–362.
- Straube-Heinze, Kristin [Jugendmythos 2020]: Der Jugendmythos im Spiegel natio- nalsozialistischer Konstruktionen von Kindheit. In: Blumenthal, Sara-Friederike/Sting, Stephan/Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogische Anthropologie der Jugendli- chen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 40–57.
- Thamer, Hans-Ulrich [Inszenierung 2010]: Die Inszenierung von Macht. Hitlers Herrschaft und ihre Präsentation im Museum. In: Thamer, Hans-Ulrich/Erpel, Simone (Hg.): Hitler und die Deutschen. Volksgemeinschaft und Verbrechen. Berlin: Stiftung Deutsches Historisches Museum, S. 17–22.
- Thamer, Hans-Ulrich [Macht 2009]: Macht und Wirkung nationalsozialistischer Bil- der. In: Engel, Cécile (Hg.): Bilder im Kopf. Ikonen der Zeitgeschichte. Köln: Du- Mont, S. 18–29.
- Thiele, Jan [Beitrag 2005]: Der Beitrag der Fibeln des Dritten Reiches zur Vermitt- lung der nationalsozialistischen Ideologie. Eine kritische Analyse ihrer Inhalte. Diss. Univ. Oldenburg, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:715-oops-1831>.

Ueberhorst, Horst [Feste 1989]: Feste, Fahnen, Feiern. Die Bedeutung politischer Symbole und Rituale im Nationalsozialismus. In: Voigt, Rüdiger (Hg.): Symbole der Politik, Politik der Symbole. Opladen: Leske u. Budrich, S. 157–178.

4. Soldaten- und Kriegsspiele. Subjektivierungspraktiken der NS-Pädagogik

Kristin Straube-Heinze

4.1 Anthropologische und entwicklungspsychologische Grundlagen

4.1.1 Theoretische Begründung des Spiels als Lernmethode

Die NS-Pädagogik war sich darin einig, dass der »Grundsatz der Kindesgemäßheit« in der Grundschulbildung eine zentrale Stellung einnehmen und in Abhängigkeit von dem Alter der Kinder operationalisiert werden muss: »Je jünger die Kinder [...], je mehr sich ihr Wesen von dem des Erwachsenen« unterscheidet, umso »dringlicher« sei eine »kinderkundliche Orientierung der Bildungsarbeit«. ¹ Dieses in der Tradition der Reformpädagogik stehende Kernanliegen ging mit der Forderung einher, die Sechs- bis Siebenjährigen zu »bewußt deutschen Menschen« zu erziehen ² und bei ihnen das Selbstverständnis auszubilden, »ein Glied des Volkes und ein lebendiges Element der Volkwerdung« zu sein. ³ Das Kind sei in seiner »heimatlichen Verwurzelung und seiner rassistischen Art« anthropologisch als ein »Ganzes« und sein »geistiges Werden« als ein »naturhaftes Wachsen aus den Grundgesetzen des Blutes« zu betrachten. ⁴ Auf diesem rassenanthropologischen Fundament einer insofern als »ganzheitlich« und »wachstümlich« verstandenen »organischen Bildung« ⁵ ging es mit Blick auf die beschworene »Kindgemäßheit« hauptsächlich um die Frage, wie ein »Bruch in der bisherigen Entwicklung des Kindes« verhütet ⁶ und gleichzeitig die

-
- 1 Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 15; vgl. z.B. Sprenger, Wege 1939, S. 4; Brückl, Lesen 1941, S. 8ff.; Plagemann, Grundlegung 1936, S. 12; Schmialek, Unterricht 1937, S. 13f.; o.A., Begleitschrift 1939, S. 7; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 19; o.A., Schiff o.J. [1936], S. 16.
 - 2 Sprenger, Wege 1939, S. 3 (Herv. i.O.); vgl. z.B. Grosseck, Ganzheitslesen 1940, S. 21; Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 1f.
 - 3 Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 15.
 - 4 Ebd., S. 8, 15. Vgl. zum Kindheitsbild im Nationalsozialismus Straube-Heinze, Ästhetisierung 2021.
 - 5 Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 8 (Herv. i.O.).
 - 6 Sprenger, Wege 1939, S. 4; vgl. Brückl, Lesen 1941, S. 7f.; Gansberg, Begleitwort 1940, S. 23.

»dienende Eingliederung des Einzelnen in das Volksganze« erreicht werden kann.⁷ Beiden Anforderungen versprach die »Welt des Spiels« zu genügen, die nicht nur die frühe Kindheit determiniere, sondern das Kind selbst noch dann in ihren Bann ziehe, wenn es zur Schule komme.⁸

Durch das Kriegs- und Soldatenspiel als »kindorientierte« Beschäftigung mit militärischen Strukturen konnte die NS-Pädagogik in besonderer Weise formierend in die Entwicklung des kindlichen Welt- und Selbstbezugs eingreifen. Indem in den pädagogischen Settings klar vorgegeben war, welchen Regeln die Spiele zu folgen haben und wie der Prozess der Subjektivierung entlang klarer Rollenzuweisungen auszugestaltet ist, wurde die Kreativität der Kinder und ihr selbstgesteuertes Spielen für die Uniformierung und Militarisierung der Gesellschaft funktionalisiert. Die performative Praxis des Spiels⁹ richtete sich aber nicht allein auf die Imitation von Wehrmacht und Sturmabteilung (SA) und das Nachstellen kriegerischer Auseinandersetzungen, sondern galt wie auch andere Lern- und Sozialformen der stärkeren Verankerung nationalsozialistischer Lerninhalte durch die »Steigerung der Erlebnisfähigkeit«.¹⁰ Vor diesem Hintergrund soll einerseits nach der »Materialität« des Mediums Spiel gefragt werden, nach seinen »spezifischen Gegebenheiten und tradierten Konventionen, gewissermaßen also seine[n] Rahmenbedingungen«, und andererseits nach dessen Bedeutung im Subjektivierungsprozess.¹¹

Für die theoretische Begründung des Spiels als Lernmethode orientierte sich die NS-Pädagogik vor allem an der Entwicklungspsychologie Oswald Krohs sowie ferner an den sozialpsychologischen und pädagogischen Forschungen Ernst Broermanns zum Grundschulalter.¹² Nach den hier grundgelegten Modellen der kindlichen Entwicklung wurde davon ausgegangen, dass sich speziell im kindlichen Spiel die Charakteristik des Grundschulalters zeige, im Sinne einer »soziale[n] Vorübung«¹³ gemeinschaftsbildende zwischenmenschliche Beziehungen zu erproben, welche die Basis dafür seien, »dem Kinde ein selbständiges Fortkommen [...] in der Einordnung in die Volksgemeinschaft« zu sichern.¹⁴ In Abgrenzung zu den Überle-

7 Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 15.

8 Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht I 1938, S. 13.

9 Vgl. Wulf, Spiel 2005.

10 Schmalek, Unterricht 1937, S. 58 (Herv. i.O.); vgl. z.B. o.A., Pommernfibel 1935, S. 29; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 9ff. Vgl. Kap. 2.1.2.

11 Strätling, Einleitung 2012, S. 16.

12 Vgl. u.a. Eckhardt, Grundschule 1934, S. 3; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 9; Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 8; Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 7.

13 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 335; vgl. Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 46ff. Krohs Rolle im Nationalsozialismus wurde erst spät aufgearbeitet (vgl. Tenorth, Tradition 2003, S. 749; Retter, Kroh 2001), während Broermanns Einfluss auf die disziplinäre Entwicklung der Grundschulpädagogik ein Forschungsdesiderat darstellt.

14 Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 7.

gungen von Karl Groos, der das Spiel »teleologisch-biologisch« als »unabsichtliche Vorübung für die Ernstaufgaben des Lebens« im Sinne einer »Funktionsentwicklung« zu eng gefasst habe,¹⁵ sprachen Kroh und Broermann dem Spiel »als natürlichste Äußerung des kindlichen Lebens« eine essenzielle (Entwicklungs-)Aufgabe für die Gemeinschaftserziehung zu.¹⁶ Es eröffne »Knaben und Mädchen vielfach Gelegenheit zu kameradschaftlichem Zusammenhalt, zur Ausscheidung gemeinschaftsstörender Elemente, zum Erlebnis der Führerwerte im Mitmenschen, zur eigenwertigen Eingliederung in die Gefolgschaft«.¹⁷ Die »Spielgemeinschaft« sollte den Grundstein für »Kameradschaften« bzw. eine »kameradschaftliche Haltung« innerhalb der »Gesinnungsgemeinschaft und Interessengemeinschaft« legen,¹⁸ das Spiel also dazu beitragen, nicht nur verschiedene Formen des Zusammenlebens in der »Volksgemeinschaft« kennenzulernen, sondern auch die für das »soziale Leben« unabdingbare Rolle des »Führers« oder »Nichtführers« einzuüben.¹⁹ Demgemäß lernten die Sechs- bis Siebenjährigen z.B.: »Hier [in Österreich] ist er [Hitler] als kleiner Junge in die Schule gegangen. Beim Spielen war er immer der Anführer seiner Kameraden. Später hat er als einfacher Soldat den großen Krieg mitgemacht und vier Jahre lang tapfer gekämpft.«²⁰

Um die Bedeutung des Spiels für die Persönlichkeitsentwicklung zu verdeutlichen, beruft sich Kroh auf die spieltheoretischen Analysen Friedrich Fröbels und das in der »Ganzheitlichkeit« seines Ansatzes angelegte Potenzial für die »Totalbildung der jugendlichen Persönlichkeit«.²¹ Laut Kroh habe Fröbel mit seinem Anliegen, »alle geistigen Bildungskräfte des Lebens von ihren Anfängen her theoretisch zu erhehlen und praktisch fruchtbar anzusetzen«, exemplifiziert, »wie im Spiel Funktionsschulung *und* materiale Bildung aufs dichteste sich zu einheitlicher Menschenbildung vereinen«, sodass sich »eine einseitige Hervorhebung der formalen Bildungswirkungen des Spiels« verbiete: »*Wo Spiel stattfindet, da vollzieht sich nicht nur Funktionsschulung, sondern geistige Bildung und charakterliche Erziehung der jugendlichen To-*

15 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 355; ders., Psychologie 1931, S. 298. Vgl. Groos, Seelenleben 1904/1911; ders., Spiele 1899/1932 sowie Reischle, Spiel 1899, S. 957f.: Laut Groos fehle dem Spiel »die Gebundenheit durch das dringende Bedürfnis, durch lebenswichtige Zwecke, durch das verpflichtende Soll. Statt der stetigen Zweckvorstellung ist in ihm die Phantasie leitend, die mit ihrer zwanglosen Aneinanderreihung von Vorstellungen auch die Bilder verschiedener möglicher Tätigkeiten ins Bewußtsein treten läßt.« Vgl. zu den Annahmen Groos' z.B. Einsiedler, Spiel 1990, S. 18f., 30.

16 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 335.

17 Ebd., S. 335f.; vgl. ebd., S. 309f.; Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 44.

18 Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 78.

19 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 335f.; vgl. Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 145f.

20 F59, S. 78.

21 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 362.

talpersönlichkeit.«²² Von den spieltheoretischen Überlegungen Fröbels schlägt Kroh einen Bogen zu dem von Ernst Kriek beschriebenen Begriff der »funktionalen Erziehung« und der Aufgabe des Spiels wie der Pädagogik insgesamt, das »Volkstum« durch eine »völkische Erziehung« »aus arteilgenen Grundsätzen« zu erneuern.²³

»Völkische Erziehung will Volkwerdung der Deutschen unter Erhöhung ihres Gliedwertes im Ganzen durch Entfaltung aller völkischen Richtkräfte und durch Einsatz aller arteilgenen Erziehungsmittel bei gleichzeitiger Unterdrückung und Ausscheidung alles dessen, was völkischem Wesen und volklcher Einheit zur Gefahr werden kann. [...] [S]ie soll die artverwandten Volksmenschen durch artgemäße Mittel und Kräfte zur wesenhaften Eigenart ihres geeinten Seins emporführen. [...] Damit wird völkische Menschenkunde zur zentralen Wissenschaft für jede Art völkischer Erziehung. [...] Wie notwendig eine völkische Menschenkunde für die Gegenwart ist, mag die folgende Überlegung dartun. Aus der Erkenntnis heraus, daß die Anlage Grenzen und Möglichkeiten der Entwicklung des Menschen maßgebend bestimmt, entstand für unsere Zeit die Forderung der vererbungswissenschaftlichen Durchdringung unseres Volkslebens. Aus der Überzeugung, daß die verschiedenen in das deutsche Volkstum eingeschmolzenen Rassen die individuelle und gruppenhafte Eigenart deutschen Menschentums nach Artung und Spannweite, auch der seelisch-geistigen Ausformungen, begründen, entstand die berechnigte Forderung, die rassische Zusammensetzung des Volkes genauer zu untersuchen und den Vorrang rassisch wertvollen Erbguts im Erbgang des Volkes zu sichern.«²⁴

Über eine allein intentional verstandene Bestimmung hinaus betont Kroh die »menschenformende Wirkung« des Lebensvollzugs für die »völkische Erziehung« und insofern nicht nur die »absichtlichen erzieherischen [...] auf die Einung des Volkes« gerichteten Handlungen, sondern gemäß einer »funktionalen Erziehung« die Wirkungen des »ganze[n] Leben[s] des Volkes in allen seinen Bezirken, weil erst in dieser Totalität dieses Lebens das Ganze des erzieherischen Geschehens im Volke« erscheine.²⁵ Sein von Fröbels Ganzheitsdenken ausgehender Ansatz einer »völkischen Erziehung« verweist auf die Folgen einer manipulativen Pädagogisierung des Spiels, die mit Bezug auf Fröbel als »ein umfassendes und systematisches Instrumentalisieren der Körperlichkeit und der kindlichen Triebe« interpretiert worden ist.²⁶

22 Ebd., S. 15, 362f. (Herv. i.O.).

23 Ebd., S. 14f. (Herv. i.O.).

24 Kroh, *Psychologie 1937*, S. 7f., 10 (Herv. i.O.); vgl. ders., *Entwicklungspsychologie 1935*, S. 17ff.

25 Kroh, *Entwicklungspsychologie 1935*, S. 14f. (Herv. i.O.); vgl. ders., *Psychologie 1937*, S. 8; vgl. zur Rezeption Kriecks in der Grundschulpädagogik u.a. Straube-Heinze, *Kinderforschung* 2021.

26 Althans, *Mutter- und Koselieder 2014*, S. 255. Nach Fröbel besteht das kindliche Verhältnis zur Welt vor allem »in der Ganzheitlichkeit der Weltbegegnung des Kindes« im Unterschied zu der »differenzierten Wahrnehmung der Erwachsenen« (Stübiger, *Spiel 2018*, S. 314). Die-

Diese Wirkungszusammenhänge verschleierte die nationalsozialistische Pädagogik bei der spielerischen Einführung in das Führer-Gefolgschaftsverhältnis. Auf der Folie eines um das Moment der »funktionalen Erziehung« erweiterten rassenanthropologisch begründeten »völkischen« Erziehungsbegriffs²⁷ fungierten alle noch so »kleinen, unscheinbaren alltäglichen Erfordernisse« und desgleichen die Spiele der Kinder nicht als »Selbstzweck«, sondern zielten auf eine »aus der Lebensgesetzlichkeit und dem Lebensideal des deutschen Volkes als Nation« abgeleitete »politische Willensbildung«, auf die »Unterordnung des Lebens und der Lebensaufgabe der Einzelpersonlichkeit unter die des Volksganzen«.²⁸ Die in den Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule festgelegte »Hinführung der deutschen Jugend zur Volksgemeinschaft und ›zum vollen Einsatz für Führer und Volk‹«²⁹ wurde mit der Forderung nach einem »straffen, soldatischen Gehorsam« sowie »bedingungslose[r], gläubige[r] Gefolgschaft und Härte gegen sich selbst« verbunden, was über die »Weckung aller wertvollen persönlichen Kräfte« des Kindes und demgemäß eine »Bildungsarbeit« erreicht werden sollte, die sich wie das Spiel »unmittelbar an die Triebkräfte, Interessen und Entwicklungskeime des Einzelnen« wendet, sodass sich die Unterordnung gleichsam »freiwillig« und im »freudigen Tu[n]« vollziehe.³⁰

»Diese Hinführung [der deutschen Jugend zur Volksgemeinschaft und ›zum vollen Einsatz für Führer und Volk‹] setzt mit der ersten Schulstunde des Kindes an, und alles in der deutschen Schule ist darauf abgestellt, ihm zu dieser Grundhaltung zu verhelfen, diese Haltung mehr und mehr zu festigen und in seinem innersten Wesen so stark zu verankern, daß es dereinst befähigt ist, organisches, d.h. lebendiges, aufbauendes und tragendes Glied der deutschen Volksgemeinschaft zu sein. In der unterrichtlichen Ausrichtung ist darum das rechte Verhältnis des ›Ich‹ zum ›Wir‹ der Kontrapunkt der Bildungssymphonie, die Achse, um die das gesamte Bildungsgeschehen in der deutschen Schule schwingt.«³¹

Im Rahmen der rassentheoretisch fundierten Persönlichkeitsentwicklung kam dem Spiel jedoch noch eine weitere Funktion zu. Es repräsentierte in den Augen der

ser die kindliche Entwicklung bestimmende »Differenzierungs- und zugleich Einigungsvorgang« wird zunächst durch das Spiel geprägt, für das Fröbel als erste der »körperartigen Gaben« den Ball vorsah als einfachen und zugleich vollkommenen Gegenstand zur Auffassung der Welt (vgl. ebd., S. 314, 309).

27 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 15 (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 24ff.

28 O.A., Wegweiser Gute Kameraden o.J. [1935], S. 5f.; Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 21 (Herv. i.O.); vgl. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 15.

29 Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 21. Vgl. Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 7, E II a 3500/39 K V (a) v. 15. Dezember 1939, über die Richtlinien für die Volksschule (Erziehung 1940, S. 9).

30 Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 15.

31 Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 21.

nationalsozialistischen Pädagoginnen und Pädagogen nicht nur den »wahren *Sinn volkhafter Bildung*«, die in ihrer »organischen« Ausrichtung »pädagogische Verfrühung« vermeide, sondern das Kinderspiel stand wie das »deutsche« Märchen für »lebendiges Volkstum, Sitte und Brauch«, für »*die* nationalen Güter« des »deutschen Volkes«³² und sollte als kulturelle Praxis die Ausbildung einer kollektiven Identität befördern entlang der Frage:

»Wie gewinnen wir aus der Masse wieder ein Volk, wie bauen wir für unseres gegenwärtiges Deutschtum nicht nur Kunsthäuser, Stadien, Kirchen, Häuser, die deutsches Wesen und deutschen Charakter haben, sondern auch ein Haus der Sitten, das ebenso Stil, Charakter, Geist vom deutschen Geiste hat, nicht allein Zeugnisse für ein altes Erbe wahrt wie unsere Dome und Rathäuser, sondern auch der Welt als Zeugnis dafür gelten kann, daß unser gegenwärtiges Volksleben rassige Art und charaktervolles Gesicht habe?«³³

Nachdem mit dem Ausgang des Ersten Weltkrieges die Spiele als »Träger von *Sitte und Brauch*« auf der Straße verschwunden seien und mit ihnen Reime, Kinderlieder, Rätsel, Abzählverse und Sprüche, wurde die Rückbesinnung auf diese »kraftvollen« »Ausdrucksformen volkhafte[n] und bodengebundenen Lebens« als Aufgabe des Erstleseunterrichts definiert, der diese in der »jungten Kindheit« weitergegebenen »volkischen Werte« zu pflegen habe.³⁴

Auf Ansätze zum ästhetischen Spiel³⁵ nahm die NS-Pädagogik keinen Bezug, wengleich der Propagandaminister Joseph Goebbels als Bewunderer Schillers richtungsweisend wirkte³⁶ und beispielsweise der Reichssachbearbeiter für Kunsterziehung im Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) Robert Böttcher forderte, dass das »gesamte Schulleben [...] prinzipiell nach ästhetischen Grundsätzen geleitet werden« müsse, was indessen auf eine »sinnliche« Erfahrung der rassenanthropologisch begründeten »Volksgemeinschaft« hinauslief.³⁷ Die in Schillers ästhetischen Briefen vorgestellte Programmatik und die daran anknüpfende Annahme Johan Huizingas,³⁸ dass das Spiel als »Raum der Freiheit« der »von Lebenszwängen abgekoppelte[n] Entfaltung des Menschen« diene,³⁹ wurde für die nationalsozialis-

32 O.A., Schiff o.J. [1936], S. 15ff. (Herv. i.O.); vgl. Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 266. Vgl. zum Märchen die Ausführungen im Kap. 2.3. sowie Straube-Heinze, Kinderforschung 2021.

33 Dörfler, Sitte 1933, S. 90; zit. n. O.A., Schiff o.J. [1936], S. 16.

34 O.A., Schiff o.J. [1936], S. 17, 15 (Herv. i.O.).

35 Schiller, Erziehung 1795/1993. Vgl. dazu insbesondere Meyer-Drawe, Weg 2006; Witte, Geschichte 2010, S. 106–116 sowie Weiß, Spieltrieb 2016, S. 110–115.

36 Vgl. Ruppelt, Schiller 1979, S. 36, 216.

37 Böttcher, Kunst 1933, S. 107.

38 Huizinga, Homo ludens 1938.

39 Gebauer/Wulf, Spiel 1998, S. 191.

tische Vision eines ›Tausendjährigen Reiches‹ als wenig anschlussfähig erachtet.⁴⁰ In diesem Sinne urteilte etwa der Leipziger Ordinarius für Kulturgeschichte Walter Linden 1934, dass Schillers Werk die »schlichte Volkstümlichkeit« fehle, da für ihn nicht das »Natürlich-Sinnliche die Grundlage aller Dinge gewesen sei«, sondern ein »von der Aufklärung beeinflusster Vernunftglaube«.⁴¹ Außerdem stehe Schillers Ansicht, »nach der der einzelne im Mittelpunkt seines Lebens unmittelbarer Vertreter der Menschheit sei«, in einem unvereinbaren Gegensatz zur »nationalsozialistischen Weltanschauung«, für die »das Volk und der völkische Staat die unvermeidliche, von Gott und Natur gesetzte organische Mittelstufe zwischen dem einzelnen und der Menschheit« bilde.

4.1.2 Das Soldaten- und Kriegsspiel im Moratoriumskonzept der NS-Pädagogik

Die spieltheoretischen Überlegungen der NS-Pädagogik sind Teil eines Moratoriumskonzepts, das eine zeitlich begrenzte Freistellung der Kinder von der gewaltförmigen Mitwirkung in der ›Volksgemeinschaft‹ und zugleich eine schrittweise Einführung in eben jene Zugehörigkeitsordnung der nationalsozialistischen Diktatur vorsah.⁴² Für die Ausrichtung der Identität des Kindes auf die kollektive Identität des ›Volksganzen‹ wurde dem Spiel eine wesentliche Bedeutung beigemessen, da es als Lehr- und Lernform die Möglichkeit eröffnete, kindliche Barrieren bei der Aneignung ideologischer Inhalte zu überwinden und gemeinschaftsbildende Subjektivierungsprozesse anzustoßen.⁴³ Indem die NS-Pädagogik die ›natürlichen‹ Antriebe beim Spielen ausnutzte, ließ sich das Wollen des Kindes auf die Gemeinschaft lenken, sodass es deren Ziele und Handlungsmuster in das Selbstkonzept integrierte. Mit anderen Worten: Durch das spielerische Kennenlernen und Einüben regelhafter sozialer Handlungen im Regime des Nationalsozialismus lernten die Kinder, die »Ordnung der Gesellschaft« anzuerkennen⁴⁴ und die Kriterien für die Inklusion in die Zugehörigkeitsordnung zu erfüllen. Insofern werden »in der Ordnung des

40 Nichtsdestotrotz wurde Schiller propagandistisch vereinnahmt, indem er wie im »Völkischen Beobachter« v. 13. November 1934 als »Vorläufer des Nationalsozialismus« charakterisiert und vielfach die Behauptung geteilt wurde, Schiller sei dem »politischen Führer des Deutschen Reiches seit 1933« als »dichterische[r] Führer im geistigen Reich vorausgegangen« und habe »das zukünftige nationalsozialistische Reich geahnt und vorhergesagt« (Ruppelt, Schiller 1979, S. 27).

41 Linden, Schiller 1934, zit. n. Ruppelt, Schiller 1979, S. 29. Vgl. zum Folgenden ebd.

42 Vgl. zum Moratoriumskonzept Kap. 1.1. sowie u.a. Heinze/Straube-Heinze, Zugänge 2021, S. 33f.

43 Vgl. Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 107; Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 47; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht I 1938, S. 13f.

44 Wulf, Spiel 2005, S. 16; vgl. Gebauer/Wulf, Spiel 1998, S. 192.

Spiels« gesellschaftliche Handlungsabläufe sichtbar, »zeigt sich die Art und Weise, wie sich die Gesellschaft organisiert, Entscheidungen trifft, wie sie ihre Hierarchien konstruiert, Macht verteilt, wie sie Denken strukturiert«. ⁴⁵ Im Moratoriumskonzept der NS-Pädagogik sollten die Spielhandlungen also einerseits die physische und psychische Entwicklung des Kindes vorantreiben, andererseits ließen sich durch das Spiel maßgebliche Impulse für die »Charakterentwicklung« ⁴⁶ der Kinder und die Ausbildung einer ›Haltung‹ setzen, die sie »zum Dienst an Volkstum und Staat im nationalsozialistischen Geist« befähigt. ⁴⁷

Das Repertoire an Spielen, die wenigstens einer der Zielrichtungen genügten, war damit außerordentlich groß und spiegelt sich in den Fibeln wider. Dabei sind vor dem Hintergrund einer ›organischen‹ und ›ganzheitlichen‹ ›völkischen‹ Erziehung und der Annahme, dass »auch im Kinderspiel eine Entwicklung von soziologisch einfachen zu hochentwickelten Formen« vorliege, selbst Ballspiele von zentraler Bedeutung, denn sie boten den Kindern die Möglichkeit, ihre Geschicklichkeit zu üben, und gaben ihnen Gelegenheit, Beziehungsstrukturen kennenzulernen, die sie »*gemeinschaftsfähig [...] machen für die großen sozialen Aufgaben der Reifezeit und des späteren Lebens*«. ⁴⁸ Die Spielhandlungen der Gemeinschaftserziehung folgen sonach prinzipiell den nationalsozialistischen Erziehungsgrundsätzen, ging es doch ganz wesentlich um ein Spiel-*Erleben* und die Präformierung subjektiver Erlebnisgehalte, die sich auf andere Gegenstände übertragen und für das Einüben sozialer Handlungsmuster reaktivieren ließen. So konnten etwa der beim Ballspiel entwickelte »Kameradschaftsgedanke« ⁴⁹ oder auch die beim »Kampf um den Ball« erworbene körperliche Geschicklichkeit ⁵⁰ für das Soldatenspiel funktionalisiert und die Erfahrung des Selbst als Teil des übergreifenden Ganzen der ›Volksgemeinschaft‹ dem Erleben des Kindes erneut zugänglich gemacht werden.

45 Wulf, *Spiel* 2005, S. 16; vgl. Gebauer/Wulf, *Spiel* 1998, S. 192.

46 Broermann, *Volksschulalter I* 1935, S. 50; vgl. dazu Hitlers »Erziehungsgrundsätze des völkischen Staates« (Hitler, *Kampf* 1927/2016, S. 1041–1047).

47 Vgl. Leitgedanken zur Schulordnung, Erlass Nr. 35, U II G 3186/33 U II O, U II C v. 20. Januar 1934, *Zentralblatt* 1934, S. 43f.; zit. n. Sprenger, *Wege* 1939, S. 2. Die »Leitgedanken zur Schulordnung« wurden vom Reichsminister des Innern Wilhelm Frick im Dezember 1933 als verbindliche Richtlinien erklärt und im Folgejahr von den Landesregierungen übernommen. Vgl. auch Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 7, E II a 3500/39 K V (a) v. 15. Dezember 1939, über die Richtlinien für die Volksschule (Erziehung 1940, S. 9). Vgl. zu diesem Prinzip die Grundsätze der Formationserziehung beim ›Deutschen Jungvolk‹: »Auch im ganzen [sic] ist der Dienst des Jungvolks auf das *Spiel* gerichtet. Und die Schulung will weniger ein bestimmtes Wissen und Erkennen zeitigen, als etwas *erleben* lassen« (Schrach v., *Hitler-Jugend* 1934, S. 85 (Herv. i.O.)).

48 Kroh, *Entwicklungspsychologie* 1935, S. 335 (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 362f.

49 Ebd., S. 335f.; vgl. o.A., *Hirts Berliner Fibel* 1935, S. 72.

50 Sprenger, *Bildungsplan* 1939, S. 22.

Bezogen auf das Spannungsfeld zwischen den ›natürlichen‹ Antrieben des Kindes und den Zielen der ›völkischen Erziehung‹ stellte sich in der NS-Pädagogik gleichwohl die Frage, wie aus dem Spiel des Kindes eine Arbeitshaltung erwachsen könne. Dazu sollten die Motive für das Spiel stärker berücksichtigt werden, das nach Hans Brückl u.a. »als wichtigster kindlicher Selbstunterricht« eingestuft⁵¹ und von Kroh als »vorherrschende Form geistiger und körperlicher Betätigung« in der frühen Kindheit definiert wurde.⁵² Nach Kroh ist für Spielhandlungen »das Streben nach Lust« ursächlich – eine durch die »eigentümliche Aktivität selbst« hervorgerufene und bei Karl Bühler⁵³ beschriebene »Funktionslust« –, die durch das Spiel gleichzeitig befriedigt werde.⁵⁴ Entsprechend setze das Grundschulkind »an Stelle langer Überlegungen *die Tat*«, untersuche »zunächst, was sich mit den Dingen anfangen läßt«, brauche das »gefühlbetonte Erlebnis«. ⁵⁵ Der Arbeit wurde hingegen »eine andere Form der Zweckhaftigkeit« unterstellt, die sich auf ein zu schaffendes »Werk« richte und so »eine strengere Gebundenheit und eine stärkere Abhängigkeit vom Wollen« aufweise.⁵⁶ Vor dem Schuleintritt und besonders während der Grundschulzeit entwickle sich der Wille des Kindes zu arbeiten, werde die Arbeit zu »einem natürlichen Bedürfnis des kindlichen Wesens«. Da »eine reinliche Scheidung zwischen Trieb und Wollen der Art des Kindes« widerspreche, gebe es zwischen Spiel und Arbeit vielfältige »Übergänge«, gehe »oft in das Spiel etwas vom Wesen der Arbeit ein« oder werde aus verschiedensten Gründen die Arbeit zum Spiel. Im pädagogischen Moratoriumskonzept sollte sich diese für Sechs- bis Siebenjährige typische »Mischung von Spiel- und Arbeitshaltung« niederschlagen,⁵⁷ weshalb ein Unterricht als ›kindgemäß‹ galt, der »Kinderland« und »Wirklichkeit« vereine,⁵⁸ »also das spielerische Tun pflegt, aber doch auch schon dem Aufnahmebedürfnis [des Kindes] entgegenkommt.«⁵⁹

Diese Maßstäbe wurden auch an die Wehrerziehung angelegt. Auf der einen Seite sollte sich die Pädagogik »dem einzelnen Kind und seinen persönlichen Kräften und Anlagen« widmen und die »ganze Kindlichkeit« der Sechs- bis Siebenjährigen

51 Brückl, Lesen 1941, S. 77; vgl. ebd., S. 8f., 40; vgl. z.B. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 54.

52 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 359.

53 Vgl. Bühler, Entwicklung 1924.

54 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 356f.; vgl. Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 49.

55 Brückl, Lesen 1941, S. 9, 31 (Herv. i.O.); Kern, Anleitung 1931, S. 11.

56 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 357; vgl. zum Folgenden ebd., S. 357, 360 (Herv. i.O.). Vgl. ders., Psychologie 1928, S. 160ff.; ders., Psychologie 1931, S. 303; Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 47ff.

57 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 360 (Herv. i.O.).

58 Dieterich, Handbuch o.J. [1935], S. 10, 13; vgl. Grosseck, Ganzheitslesen 1940, S. 16f.

59 Kern, Anleitung 1931, S. 12; vgl. Drenckhahn/Schult, Unterrichtsgestaltung 1937, S. 11.

»den Dingen der Außenwelt gegenüber« Beachtung finden.⁶⁰ Auf der anderen Seite wurde gefordert, dass das Erstlesebuch aufgrund der »völkische[n] Gliedschaft und Bestimmung« des Kindes⁶¹ ein »*Bekennnisbuch*« zu sein hatte, um die Schulanfängerinnen und Schulanfänger »entsprechend der Grundhaltung der neuen Erziehung [...] unter die Zucht einer strafferen Lernweise [zu] stellen«,⁶² hin zur »Gliedschaft in der Volkheit«, zu »Kampf- und Mannschaftsgeist«, »soldatischer Härte«, »Wehrhaftigkeit«, »soldatischer Haltung« und »rassischer Ertüchtigung«.⁶³ Deutschen Jungen wurde darüber hinaus anthropologisch ein »Sinn für das Wehrhafte und das Heldische« zugeschrieben, der in dem für die »Richtung der Erziehung« wegweisenden ersten Schuljahr »in gegebenen Grenzen zu pflegen« sei.⁶⁴ Nicht zuletzt ertönte angesichts der 1935 wieder eingeführten allgemeinen Wehrpflicht der Ruf der NS-Pädagogik nach der frühzeitigen erzieherischen Aufnahme des »Wehrgedankens« immer lauter.⁶⁵

Bei der Wehrerziehung wurde auf der Basis entwicklungspsychologischer Forschungen geschlussfolgert, dass sich Sechsjährige die Dinge nicht rational erschließen, sondern beim Lernen vornehmlich von »gefühlsgesättigten Geschehensabläufen« angesprochen würden und versuchten, diese immer wieder zu durchleben.⁶⁶ Eben deshalb, weil sich das bei Kindern dominierende »Interesse am Gegenständlichen« insbesondere durch »Vorgänge und Handlungen« und weniger eine »Betrachtung und Beschreibung des Gegenstandes«⁶⁷ oder die Darstellung »starrer Zuständlichkeit« bestimme,⁶⁸ sollten für das »Einleben« in die nationalsozialistische Weltanschauung Begebenheiten gewählt werden, »die das Kind ähnlich selbst erfuhr«⁶⁹ oder ihm »ohne besondere Mühe zum inneren Erleben gebracht werden können«.⁷⁰ Zur Operationalisierung der kriegsorientierten Wertvorstellungen des Regimes wurden als grundlegende »Tugenden« im NS-Staat Begriffe wie »Kameradschaft«, »Opferfreude« und »Opfersinn«, »Treue und Mut« sowie »Heimatliebe« definiert, die sich in den Stoffverteilungsplänen wiederfinden

60 Eckhardt, Grundsulbildung o.J. [1938], S. 11, 14; vgl. Grosseck, Ganzheitslesen 1940, S. 17.

61 Eckhardt, Grundsulbildung o.J. [1938], S. 14.

62 Beyer, Leseunterricht 1935, S. 3 (Herv. i.O.); vgl. o.A., Pommernfibel 1935, S. 29.

63 Eckhardt, Grundsulbildung o.J. [1938], S. 14, 52; vgl. o.A., Pommernfibel 1935, S. 84; Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 73f.

64 O.A., Pommernfibel 1935, S. 84, 29; vgl. Schmialek, Unterricht 1937, S. 15f., 19f.

65 Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 18.

66 Grosseck, Ganzheitslesen 1940, S. 17.

67 Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 19.

68 Grosseck, Ganzheitslesen 1940, S. 17; vgl. u.a. Bielfeldt, Bemerkungen 1936, S. 29; o.A., Kurmark 1935, S. 34.

69 Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 20.

70 Bielfeldt, Bemerkungen 1936, S. 29.

und mit »Rücksicht auf die Wesensart eines sechs- bis siebenjährigen Kindes« so auszugestalten waren,⁷¹ dass »das Kind irgendwie als handelnde Person« auftritt.⁷²

In dieser Fokussierung wurde beispielsweise in der Fibel »Gute Kameraden« (*Crüwell*) der für die Wehrerziehung zentrale Begriff der »Kameradschaft« anhand des Hundes als »guter Kamerad« der Kinder veranschaulicht,⁷³ während in der Begleitschrift eine entsprechende Einordnung in die Volksgemeinschaftsideologie hinsichtlich der als »kindgemäß« gekennzeichneten »Sachgebiete des Gesamtunterrichts« und der »*Erziehungssicht* (Nationalsozialistische Ausrichtung)« erfolgt, u.a. mit der Parole: »*Einer für alle, alle für einen – jeder ein Glied des Volkes!*«⁷⁴ Nach der Einführung des Begriffs »Kameradschaft« schließen sich sodann folgende »nationalpolitische Stoffe« an:

- »*Einer für alle, alle für einen – jeder ein Glied des Volkes!* Einer muß dem andern helfen. Von guter Kameradschaft. (Die »guten Kameraden« und ihre großen Freunde). *Von Handwerkern und anderen Arbeitern* in der deutschen Gemeinschaft. [...]«⁷⁵
- »*Ich hatt' einen Kameraden*, einen bessern findst du nit. Wir vergessen die toten Helden nicht. Ein guter Soldat ist ein guter Kamerad. *Der Führer braucht Soldaten*, Soldaten groß und klein. (Jugend, der Zukunft Soldaten.)«⁷⁶
- »*Soldaten*. Im Weltkrieg: (Vater erzählt.) Heldengedenktag. Unser Ehrenmal. Heute: Garnison, Kaserne, Soldat auf Urlaub. Die Soldaten kommen. Unsere blauen Jungen. Hitlers junge Soldaten (»Jungvolk«, HJ). Arbeitsdienst – SA. Luftschutz. Feuerwehr. Verkehrspolizei. Soldatengeschichten. Geschichten aus dem Weltkrieg. [...]«⁷⁷
- »*Der Führer ist ein Freund aller deutschen Kinder*. [...] Der Führer und die Kinder. [...] Führers Geburtstag. (Heil dem Führer! Gebet.) [...]«⁷⁸

Gemäß der im Moratoriumskonzept der NS-Pädagogik verankerten »organischen« Bildung wurden auch bei der systematischen Vorbereitung der Kinder auf den

71 Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 19; o.A., Pommernfibel 1935, S. 29; vgl. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 22.

72 O.A., Begleitschrift 1939, S. 7.

73 F38, S. 74; vgl. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 22. Vgl. außerdem z.B. F44, S. 2; F56, S. 79.

74 O.A., Hinweise Gute Kameraden o.J. [1939], S. 10 (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 3.

75 Ebd., S. 10 (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 15.

76 Ebd., S. 10 (Herv. i.O.). Das Lied »Der gute Kamerad« (Text: Ludwig Uhland, Weise: Friedrich Silcher) gehörte zu den »Kernliedern« der »Hitlerjugend« (vgl. Obergebiet West der Hitlerjugend, Sonne 1935, S. 8).

77 O.A., Hinweise Gute Kameraden o.J. [1939], S. 10f. (Herv. i.O.).

78 Ebd. (Herv. i.O.).

Kriegseinsatz ›Verfrühungen‹ abgelehnt.⁷⁹ Die Soldaten- und Kriegsspiele sollten in der Wehrerziehung deshalb eine Mittlerfunktion für die vormilitärische Ausbildung der Sechs- bis Siebenjährigen übernehmen und in den ›Gesamtunterricht‹ integriert werden. Die Autorinnen und Autoren fanden hier reichlich Anknüpfungspunkte in den Betätigungen und Spielgeräten der Jungen, besaßen diese doch selbst Blei- und Zinnsoldaten, kannten Heer, Kriegsmarine und Luftwaffe »von Mal-, Papp- und Ausschneidearbeiten«, aus Büchern, Zeitungen und dem Film, ließen sich »gern vom Kriege und von deutschen Helden erzählen« und reagierten mit »Stolz«, wenn Soldaten vorbeimarschierten und sie neben ihnen »in gleichem Schritt und Tritt« herliefen.⁸⁰

Abbildung 1: Wandtafelbild »Hans und Heini sind Soldaten«, Ill. Erich Wolff, in: Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 83



79 Vgl. z.B. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 13; Sammer, Aufbau 1938, S. 91, 93; o.A., Begleitschrift 1939, S. 7; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 19; o.A., Schiff o.J. [1936], S. 16; Kap. 2.1.3.

80 Vgl. o.A., Pommernfibel 1935, S. 84.

Insbesondere das Soldatenspiel galt bereits ab 1933 und umso mehr mit Beginn des Zweiten Weltkrieges als ein probates Mittel, den im Anfangsunterricht kognitiv schwer aufzufassenden »Gedanken der Wehrhaftmachung des Volkes« im Kind »lebendig werden zu lassen« (vgl. Abb. 1).⁸¹ So lernten die Kinder z.B.: »Was wir beim Soldatenspiel alles *tun*. Was der Führer *befiehlt*. Was die Mutter abends alles *fragt*, wenn wir heimkommen. Wo wir uns beim Kriegsspiel verstecken u. dgl.«,⁸² bevor es mit der fortschreitenden kognitiven Entwicklung im hinteren Teil der Leselehrgänge – etwa bei den Stoffen zur »Reichswehr« oder zur »Heldenehrung an Allerseelen« – um ein tieferes Begriffsverständnis zur ideologischen Rechtfertigung des Krieges ging.⁸³

4.2 Militarisierte Rollenspiele und Spielzeuge

4.2.1 Soldaten- und Formationsspiele

(1) Gemessen an der Ausprägung aller kodierten Inhalte der Kategorien eins bis acht umfasst die Militarisierung von Kinderspielen – als eines von weiteren Wissenssegmenten zum Thema Krieg⁸⁴ – einen Anteil von ca. 3,2 Prozent. Die in den Leselehrgängen zur Militarisierung des Kinderspiels repräsentierten und einer vertieften Analyse unterzogenen Inhalte wurden in acht Subkategorien erfasst (vgl. Abb. 2). In Abhängigkeit von den unterschiedlichen thematischen Schwerpunktsetzungen zur Verinnerlichung militärischer Wertvorstellungen ist der Umfang an diesen Spielen heterogen. Während in fünf Fibeln darauf verzichtet wird,⁸⁵ verfügen 15 der 115 analysierten Erstlesebücher über eine relativ hohe Anzahl an militarisierten Spielen und entsprechenden Spielzeugen.⁸⁶

81 Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 74; vgl. Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 18.

82 Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 22 (Herv. i.O.).

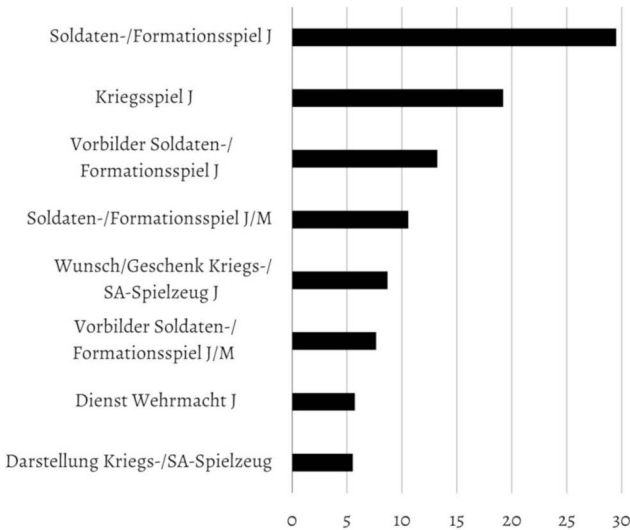
83 Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 74.

84 Vgl. dazu vor allem Kap. 2.2.3. und Kap. 2.3.3.

85 Vgl. F30, F52, F53, F58, F67.

86 F8, F25, F43, F61, F65, F66, F68, F69, F88, F95-F97, F100, F105, F108. Das Mitmarschieren der Kinder mit der Wehrmacht oder der SA wird in Jan Thieles Untersuchung von 124 Fibeln, darunter etliche Fibeln aus dem ersten Drittel des Jahres 1933, die nicht dem Zugriff einer intentionalen Ideologisierung durch das NS-Regime unterlagen, nicht als spielerische Handlung interpretiert. So wird z.B. bei der Vergabe der Kategorie »Führer-Gefolgschafts-Verhältnis unter Soldaten« für Darstellungen der marschierenden Wehrmacht das gleichzeitig stattfindende Soldatenspiel der Kinder nicht berücksichtigt (vgl. z.B. Beitrag 2005, S. 280 sowie F68, S. 52). Auch Ulla M. Nitsch verkennt die Bedeutung des Soldatenspiels für die vormilitärische Ausbildung, indem sie das Soldatenspiel im Unterschied zu Wehrmachtsdarstellungen als eine »unauffälliger« Pädagogisierungsform kennzeichnet und ferner ohne eine quantitative Auswertung der betrachteten 22 Fibeln erklärt, dass die Wehrmacht gegenüber der SA weni-

Abbildung 2 : Prozentuale Verteilung der Subkategorien in der Kategorie ›Militarisierung des Kinderspiels‹ in den Fibeln 1933–1944, N=115 (J=Jungen, M=Mädchen)



Den größten Anteil an militarisierten Spielhandlungen nehmen die Soldaten- bzw. Formationsspiele und die Kriegsspiele von Jungen ein (vgl. ›Soldaten-/Formationsspiel J‹ und ›Kriegsspiel J‹). Demgegenüber sind Mädchen nicht an Kriegsspielen und weitaus seltener an den Soldaten-/Formationsspielen beteiligt (vgl. ›Soldaten-/Formationsspiel J/M‹). Zudem lässt sich als weitere spielerische Praxis die Imitation der Wehrmacht oder verschiedener Gliederungen der NSDAP bei Märschen durch das Dorf oder die Stadt abgrenzen. Auch hier agieren die Jungen entweder allein (vgl. ›Vorbilder Soldaten-/Formationsspiel J‹) oder gemeinsam mit Mädchen (›Vorbilder Soldaten-/Formationsspiel J/M‹). Das unter den Kategorien ›Darstellung Kriegs-/SA-Spielzeug‹ sowie ›Wunsch/Geschenk Kriegs-/SA-Spielzeug J‹ erfasste Kriegs- und SA-Spielzeug dient in den meisten Fällen der Konkretisierung von Spielen und Weihnachts- oder Geburtstagswünschen. Eher selten werden die Spielobjekte als Anlaut-Bilder zum Erlernen von Buchstaben eingesetzt.⁸⁷ Bei den Spielzeugen handelt es sich in der Regel um (Zinn-)Soldaten, Figuren der Sturmabteilung (SA) und der Schutzstaffel (SS), Gewehre, Säbel und

ger häufig auftrete (Identifikationsangebote 2006, S. 116). Dagegen kommt Schmidt-Siegert in ihrer Studie zum »Bildungsmißbrauch im totalitären Staat« zu dem Ergebnis, dass die propagierte »Wehrgeistigkeit« in den Erstlesebüchern eingelöst worden sei, stützt ihre Aussage allerdings auf die Analyse von nur sechs ausgewählten Fibeln (Bildungsmißbrauch 1992).

87 Vgl. z.B. F101, S. 7.

Helme, Kanonen, Panzer und Flugzeuge. In 66 Fibeln und damit mehr als der Hälfte der im Untersuchungskorpus erfassten Erstlesebücher identifizieren sich die ›Fibel-Kinder‹ außerdem mit ihrem späteren Dienst als Soldat des Heeres oder (seltener) der Kriegsmarine bzw. der Luftwaffe. Die Elementarisierung des Wehrdienstes bzw. der seit 1935 geltenden allgemeinen Wehrpflicht erfolgte z.B. in der Weise: »Rudolf möchte auch Hauptmann werden und auf einem stolzen Rappen reiten. Aber Norbert will lieber Matrose werden und bei der Marine dienen.«⁸⁸ Diese Inhalte wurden unter der Kategorie ›Dienst Wehrmacht J‹ klassifiziert.

Die sprachliche und bildliche Veranschaulichung der Soldaten- und Formationsspiele belegt die Anforderungen und Erwartungen in der propagierten ›Volksgemeinschaft‹. Für das gesellschaftliche Handeln wurden sie vor allem deshalb als förderlich eingestuft, weil sie »ein selbständiges Tun« verlangten, »das sich aber nicht auf eigene Faust auswirken« dürfe, »sondern sich völlig in den Rahmen des Gesamtspiels einzufügen« habe.⁸⁹ Die sozialen Beziehungsmuster sollten über das wiederholte »Vorstellen« und »Nachtun« von Situationen eingeübt werden, die verständlich, »gefühlsgesättigt« sowie »der großen Fülle völkischen Erlebens« nachempfunden seien und das »eigentliche Kraftfeld der Kinderseele« bildeten.⁹⁰ Bei der Konzeptualisierung der Rollenspiele bediente sich die NS-Pädagogik der Willenshaltung des Kindes, »in Gedanken groß sein« zu wollen, sich zu »geben wie die Erwachsenen« und deren Dinge zu benutzen.⁹¹ In der Regel nimmt ein männliches Kind die Rolle des ›Führers‹ ein, während andere Kinder, darunter auch Mädchen, dessen ›Gefolgschaft‹ verkörpern. In den Begleitschriften ist zu lesen, dass sechs- bis siebenjährige Jungen gern in die Rolle des Soldaten, Offiziers oder des ›SA-Manns‹ schlüpfen.⁹² Im Kontext der Rollenspiele wurde den Kindern vermittelt, was »ein richtiger Bub alles wird‹: ›Pimpf mit 10 Jahren, ›Hitlerjunge‹ mit 14 Jahren, ›Arbeitsdienstmann‹ mit 17 Jahren, ›SA-Mann‹ mit 18 Jahren und Soldat mit 20 Jahren⁹³ und dass »[j]eder deutsche Junge, wenn er gesund und ein braver Deutscher ist, einmal Soldat« werde.⁹⁴

Zu den vormilitärischen Übungen in »geschlossenen Formationen (SA, Reichswehr, Polizei, Turn- und Sportvereine, Handwerkerinnungen, Hitlerjugend, ›Jungvolk‹ usw.)« wurden ganze Unterrichteinheiten konzipiert und didaktische Hinweise erarbeitet.⁹⁵ Die Mädchen werden aufgrund geschlechtsspezifischer

88 F29, S. 45; vgl. z.B. F34, S. 20; F47, S. 29; F56, S. 48; F60, S. 70; F74, S. 87; F85, S. 20; F115, S. 54.

89 Fuxloch, Spiel 1930, S. 15; vgl. Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 335f.

90 Grosseck, Ganzheitslesen 1940, S. 17; vgl. Fischer/Auer, Formalismus 1937, S. 6f.

91 Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht I 1938, S. 14; vgl. Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 360.

92 Vgl. z.B. Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht I 1938, S. 14.

93 Häckh, Anleitung o.J. [1935], S. 44.

94 O.A., Pommernfibel 1935, S. 84.

95 Keller/Reinlein/Stangmaier, Weg 1933, S. 33; vgl. dies., Weg 1941, S. 80; Gansberg, Begleitwort 1940, S. 23; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht II 1938, S. 17f.

Zuschreibungen zwar oft auf die Rolle des »Hausmütterchens« festgelegt⁹⁶ und demgemäß als Puppenmütter attribuiert (vgl. Abb. 3), repräsentierten aber nicht nur dieses Rollenbild. Vielmehr nahmen sie im Einklang mit den entwicklungspsychologischen Annahmen Krohs u.a., wonach die »Geschlechtsunterschiede« bei Sechs- bis Siebenjährigen noch nicht so stark ausgeprägt seien wie im »Reifealter und nach demselben«,⁹⁷ ebenso an den Soldaten- oder Formationsspielen teil (vgl. Abb. 4), wengleich das männliche Geschlecht in den Spielen dominiert, den Mädchen anders als den Jungen nicht der Wunsch nach Kriegs-/SA-Spielzeug unterstellt wird und sie auch nicht an den kämpferischen Geländespielen beteiligt sind. Der »im 2. *Grundschuljahr* nachgewiesene Entwicklungseinschnitt« verdeutliche dann allerdings die voneinander abweichenden Anlagen der Jungen und Mädchen, so Kroh: Während Jungen bei einem gleichzeitigen »Bedürfnis nach sichtbarem Zusammenwirken« von Natur aus wilder seien, verstärkt eine »theoretische Haltung« zeigten und ihr Spiel von einem fortwährenden »Kampf um den Rang in der Spielgruppe« zeuge, trete bei den mehr nach »vertrautem Beisammensein« strebenden Mädchen das auf sorgende Tätigkeiten gerichtete »praktische Wollen« in den Vordergrund.⁹⁸

Wie die Spiele im Allgemeinen so wurden auch die Rollenspiele im Besonderen danach bewertet, ob sie vorwiegend einer »Funktionslust«, einer »Lust am Tun«, folgen oder weitaus stärker »unter die Leitung des bewußten Wollens gestellt« werden – also der »Wille zur Leistung« (Kroh) oder die »Lust am Erfolg« (Broermann) das »Streben nach Lust« ersetzt.⁹⁹ Diesen Unterschied exemplifizieren Kroh und Broermann zum einen anhand künstlerischer Tätigkeiten, bei denen die »Funktionslust« als vorherrschender Antrieb mit zunehmendem Alter der Kinder entfallt und das Spielerische gegenüber dem »Streben nach der ästhetischen Normen genügenden Gestaltung« allmählich verblasse, sowie zum anderen am Beispiel der sich ändernden Zielperspektive beim Sport.¹⁰⁰ Gewendet auf die Soldaten- und Formationsspiele ist das Imitieren der SA oder der Wehrmacht durch die mit »kühnem Papierhelm« und Trommeln versehenen kleinen »Soldaten« eher von »Freude und Lust« gekennzeichnet,¹⁰¹ wogegen der »Wille zur Leistung«, wie er in der »völkischen Erziehung« und insbesondere in Hitlers »Mein Kampf« angelegt ist,¹⁰² in einem tendenziell als Wettkampf inszenierten Spiel operationalisiert wurde und hier zur Ima-

96 Brückl/Heil, *Ganzheitsunterricht I* 1938, S. 14.

97 Kroh, *Entwicklungspsychologie* 1935, S. 365f.

98 Ebd., S. 365–368 (Herv. i.O.); vgl. Fuxloch, *Spiel* 1930, S. 11.

99 Kroh, *Entwicklungspsychologie* 1935, S. 357; Broermann, *Volksschulalter I* 1935, S. 49f.

100 Kroh, *Entwicklungspsychologie* 1935, S. 357; vgl. Broermann, *Volksschulalter I* 1935, S. 48; Schmalek, *Unterricht* 1937, S. 13f.

101 Keller/Reinlein/Stangmaier, *Weg* 1933, S. 72.

102 Hitler, *Kampf* 1927/2016, S. 1041–1045, 1061; vgl. z.B. o.A., *Schlesierfibel* 1935, S. 5.

gination der Realität sprachliche und visuelle Mittel zum Einsatz kommen, die die ›Welt der Erwachsenen‹ sehr viel prägnanter beschreiben.

Die sprachliche und visuelle Darstellung der Rollenspiele unterschied sich von der realen Spielwelt insofern, als den Kindern im Alltag in steigendem Maße wirklichkeitsgetreue Dinge zur Verfügung standen und den Spielen durch die Kriegsergebnisse und die Kriegsrhetorik mehr und mehr der Stempel der »alltäglichen Wirklichkeit« aufgedrückt wurde.¹⁰³ Während in der medialen Vermittlung zumeist das Antreten und Marschieren mit stilisierten Spieldingen wie Papierhüten, Holzstecken, Holzschwert, Korkbüchse sowie Hakenkreuzfähnchen geübt wird, selbst bei einem höheren Realitätsgrad der Spielzeuge das Gewehr als Spielzeugwaffe erkennbar bleibt und reale Gegenstände wie Stahlhelme eher selten zum Einsatz kommen,¹⁰⁴ richteten sich die tatsächlichen Wünsche der Kinder mit Beginn des Krieges auf »militärische Trophäen« oder »die Insignien des Feindes«. ¹⁰⁵ Im besetzten Polen erfuhren die Rollenspiele schon beizeiten eine schreckliche Umbildung, indem Vier- und Sechsjährige Hinrichtungen nachahmten und »noch ist Polen nicht verloren!« riefen, bevor sie im Spiel ›starben«, die Kinder u.a. zwischen Revolvern und Maschinengewehren zu unterscheiden lernten und »Gefangenenbefreiungen« oder »Gestapo-Verhöre« nachstellten.¹⁰⁶ Je grausamer die Wirklichkeit war, desto mehr dienten die Spiele der Bewältigung von Erfahrungen und erleichterten den Kindern das Überleben.¹⁰⁷

(2) Im Folgenden werden die Soldaten- und Formationsspiele der Kinder anhand jeweils eines Beispiels aus den Kategorien ›Soldaten-/Formationsspiel J‹ und ›Soldaten-/Formationsspiel J/M‹ demonstriert. Es handelt sich hierbei um Auszüge aus den Fibeln »Bei uns in Nürnberg« (*Kellerer*) sowie »Lachendes Leben« (*Oehmigke/Union Deutsche Verlagsgesellschaft*).

Auf der Abbildung 3 wird mit der Illustration marschierender Kinder ein typisches Motiv des Soldaten-/Formationsspiels aufgegriffen. Im Hintergrund ist die Stadtmauer von Nürnberg zu sehen, die gemäß dem Reichsflaggengesetz vom 15. September 1935 mit Hakenkreuzfahnen geschmückt ist. Die Vorgängerfibel des ganzheitlich-methodisch verfahrenen Leselehrgangs¹⁰⁸ von ca. 1934 enthielt zusätzlich noch die weiß-blaue Streifenflagge als Symbol des Landes Bayern sowie die schwarz-weiß-rote ›Nationalflagge‹.¹⁰⁹ Das Kommando führt der im Vordergrund

103 Stargardt, Maikäfer 2006, S. 142; vgl. ebd., S. 210f., 260.

104 Vgl. z.B. F5, S. 65; F7, S. 5, 34; F8, S. 49; F16, S. 40; F73, S. 40; F74, S. 86.

105 Stargardt, Maikäfer 2006, S. 54.

106 Ebd., S. 142.

107 Vgl. Eisen, Schatten 1988/1993, z.B. S. 117ff., 122ff., 135ff.; Stargardt, Maikäfer 2006, S. 209ff., 258ff.

108 Vgl. zur Leselernmethodik in den Fibeln des Nationalsozialismus Straube-Heinze, Kinderforschung 2021.

109 Vgl. F3, S. 4.

abgebildete Junge mit dem Stecken, der sich selbst in der Rolle des Tambourmajors sieht und den marschierenden Zug mit den »Kameraden« sowie kleineren Kindern anführt, die, wie der Begleitschrift der Fibel zu entnehmen ist, ebenfalls »SA-Leute« verkörpern.¹¹⁰ Die Kinder tragen z.T. »Helme aus Papier«¹¹¹ und haben für das Spiel eine Hakenkreuzfahne, Trommeln und eine Flöte dabei. Ein kleinerer Junge, ebenfalls mit »Helm« ausgestattet, folgt mit einem Gewehr, zwei Mädchen, das kleinere mit Puppe, sehen zu.

Abbildungen 3 + 4: »Die Fahne hoch« (»Soldaten-/Formationsspiel J«), Ill.: Margret Wolfinger, in: F35, S. 4 (links); »Georg und Otto sind nun Soldaten« (»Soldaten-/Formationsspiel J/M«), Ill.: Wilhelm [Martin] Busch., in: F43, S. 40 (rechts)¹¹²



Zur Erläuterung der Abbildung mit dem dazugehörigen Lesetext »Die Fahne hoch« wird den Lehrkräften ein Stimmungsbild an die Hand gegeben, das die Vorbereitung des »Reichsparteitages« in Nürnberg als Kontext ausweist und mit der

110 Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht II 1938, S. 17.

111 Ebd. Von »Helmen« als Bezeichnung für die Papierhüte der kleinen »Soldaten« wird auch in anderen Begleitschriften gesprochen (vgl. z.B. Dieterich, Handbuch o.J. [1935], S. 60).

112 »St St / Georg und Otto sind nun Soldaten. Stillgestanden! Da stehen sie stolz und stramm: den Säbel an der Seite, an der Schulter das Gewehr. Dann marschieren sie in gleichem Schritt und Tritt: tripp – trapp. Auf – auf, marsch – marsch! Sie stürmen, der Staub fliegt nur so.«

Beschreibung der Hauptakteure zur Identifikation der Sechs- bis Siebenjährigen mit den dargestellten Kindern beiträgt:

»Eben trifft ein langer Zug ein, der SA-Leute bringt. Amtswalter sind erst ausgestiegen, haben sich aufgestellt und marschieren nun ab. Reisende mit großen Koffern kommen. Sie suchen ihr Quartier. HJ. steht bereit und zeigt Ortsunkundigen den Weg. Mitglieder der NS.-Frauenschaſt marschieren gruppenweise in ihre Unterkunft. BdM. zieht in wohlgeordneten Kolonnen fröhlich singend ins Lager. Dazwischen rufen die Zeitungsverkäufer. Die Autos brauchen nicht mehr lange zu stehen und zu warten. Kaum sind sie von einer Fahrt zurück, müssen sie wieder fort. Während Peter so staunt, kommen ein paar Kameraden, die auch in seiner Straße wohnen. Fritz hat eine Fahne, Heinz und Rudi haben Trommeln, Kurt eine Pfeife. Einige ganz Kleine sind auch dabei. Fast alle haben sich Helme aus Papier gemacht und tragen sie voller Stolz. Da sagt Peter: »Ihr seid ja alle feine SA-Leute! Stellt euch schön auf, dann machen wir einen Marsch!« Schnell stehen die Jungen in Zweier-Reihen. Dann gibt Peter mit seinem Stock ein Zeichen und los marschiert der Zug mit klingendem Spiel. Fritz singt mit heller Stimme: »Die Fahne hoch!« und Kurt bläst auf seiner Pfeife mit. Zwei Mädchen schauen zu und denken: »Wenn wir nur auch mitmarschieren dürften! Aber die Buben lassen uns nicht mit. Wartet nur, wenn wir größer sind, dann marschieren wir im BdM. und singen noch viel schöner als ihr!«¹¹³

Die Unterrichtspraxis sah u.a. vor, dass die Kinder das »Horst-Wessel-Lied« singen – von dem hier wie in etlichen anderen Fibeln nur der Beginn abgedruckt wurde¹¹⁴ –, anschließend die Szene abzeichnen und zuletzt die Wörter »Die Fahne hoch« und Sätze wie »Fritz hat eine Fahne. Heinz hat eine Trommel« lesen sowie »schreibmalen«.¹¹⁵ Dazu ergingen Aufforderungen wie: »Ihr wäret sicher auch gerne mitmarschiert und hättet gerade so schön singen können wie Peter und seine Freunde. Wir wollen's auch einmal versuchen: Die Fahne hoch!« und »Das war lustig, wie Peter voran und hinterdrein seine Freunde marschierten! Das können wir auch malen. Voran ist Peter mit seinem Stock, dann kommt der Fahnenträger, dann die zwei

113 Brückl/Heil, *Ganzheitsunterricht II* 1938, S. 17.

114 Vgl. z.B. F1, S. 66; F8, S. 49; F11, S. 60. Andersorts werden in anderen Zusammenhängen die ersten Zeilen (vgl. z.B. F9, S. 7; F34, S. 69) oder auch die gesamte erste Strophe des »Horst-Wessel-Liedes« in den Leselehrgang aufgenommen (vgl. z.B. F42, S. 70; F67, S. 91; F72, S. 117; F76, S. 89).

115 Brückl/Heil, *Ganzheitsunterricht II* 1938, S. 17f.; vgl. z.B. Dieterich, *Handbuch o.J.* [1935], S. 60; Keller/Reinlein/Stanglmaier, *Weg* 1941, S. 81, 84f. Im Rahmen der Unterrichtseinheit »Soldat Hans« wurden als »zeichnerische Form- und Vorübungen für das Schreiben [...] marschierende Strichmännlein, der Helm, der Säbel, das Gewehr, der Tank in einfachster Form« vorge schlagen (vgl. Keller/Reinlein/Stanglmaier, *Weg* 1941, S. 86).

Trommler, ein Pfeifer und zum Schluß die Kleinen in Paaren.«¹¹⁶ Außerdem waren bei der Reproduktion des Bildes die rechts abgebildeten beiden Mädchen nicht zu vergessen, denen mit Blick auf ihre als selbstverständlich vorausgesetzte spätere Mitgliedschaft im ›Bund Deutscher Mädel‹ (BDM) der Anspruch zugeschrieben wird, in ihrer rollenspezifischen Bedeutung für die ›Volksgemeinschaft‹ wahrgenommen und gewürdigt zu werden: »Wenn wir nur auch mitmarschieren dürften! Aber die Buben lassen uns nicht mit. Wartet nur, wenn wir größer sind, dann marschieren wir im BdM. Und singen noch viel schöner als ihr!«¹¹⁷

Daneben umfasste der ›Ganzheitsunterricht‹ auch das Lösen von Rechenaufgaben. So mussten etwa SA-Figuren – die ggf. selbst aus »Plastilin« zu formen waren¹¹⁸ – nach Mengen geordnet werden. Hierfür erhielten die Lehrkräfte z.B. folgende didaktische Handreichung:

»Eine ganze Menge SA.-Leute hat Peter. Er legt sie alle auf den Tisch. Dann stellt er sie auf, und zwar in Dreier-Reihen. Wir umringeln je drei SA.-Männer und lassen sie dann an ihren Platz marschieren. Wenn die SA. aber wirklich marschieren, dann sind es viel mehr Männer. Der Zug würde viel zu lange [sic], wenn sie durch die Stadt in Dreier-Reihen marschieren wollten. Peter stellt darum Sechser-Reihen auf. Er läßt jeweils die zweite Dreier-Reihe links aufmarschieren. [...]«¹¹⁹

Nicht zuletzt übten die Kinder das Marschieren in wechselnden Formationen, was als »Bewegungsübung« arrangiert oder wie in dem folgenden Beispiel in den Schulalltag der Jungen und Mädchen integriert wurde, sowie das Befolgen diverser Kommandos:

»[...] Folgende Nachahmungsübungen werden ausgeführt: Aufstellen in Dreierreihen. Marschieren in Dreierreihen. Wir machen zum Marschieren Musik: Trommeln, Posaunenblasen. Im Schulhaus: Tornister ab! Langsames Bücken, schnell auf! Uniformjacke ausziehen. Hemd aus! Waschen vom Kopf bis zum Fuß! Frisches Hemd an! Jeder probiert die ›Klappe‹. Hinlegen! Das tut gut, ein wenig ausruhen nach so langer Fahrt! Tief ein- und ausatmen. Schon heißt es wieder: Auf! Antreten zum Essenfassen in Dreierreihen!«¹²⁰

116 Brückl/Heil, *Ganzheitsunterricht II* 1938, S. 17.

117 Ebd.

118 Ebd., S. 20.

119 Brückl/Heil, *Ganzheitsunterricht II* 1938, S. 19. Beim Rechnen sollten sich die Kinder »zur Einführung der Richtform für das Wegnehmen« z.B. vorstellen, »daß der Hauptmann die Soldaten wegschickt [...]«. Das Wegzeichen versinnbildlicht den Arm des Hauptmanns, der die betreffenden Soldaten wegschickt [...]« (Keller/Reinlein/Stanglmaier, *Weg* 1941, S. 82).

120 Brückl/Heil, *Ganzheitsunterricht II* 1938, S. 20. Bei der ›Leibeserziehung‹ ließ sich nicht nur das Antreten, Stillstehen und Marschieren »in wechselnden Gruppierungen und Schrittartern« üben, sondern auch der »Wechsel zwischen Lauf und Marsch. Mit Fahnen, Trommeln

In der Abbildung 4 wird mit dem Antreten in Linie zu einem Glied ein weiteres häufig gebrauchtes Motiv zur Vermittlung des Führer-Gefolgschaftsverhältnisses aufgegriffen. Beim Soldatenspiel ist in der oberen Szene neben vier Jungen auch ein ungefähr gleichaltriges Mädchen mit ›Papierhelm‹ zu sehen, während ein jüngerer mit seiner Puppe im Arm abseits positioniert ist und den Größeren zuschaut. Durch die Barfüßigkeit der sich kämpferisch gebenden Jungen und die unbeholfene Haltung des Mädchens, das durch den Papierhut zwar als Soldatin attribuiert wird, gleichzeitig aber das geschlechtertypisierende Symbol der Küchenschürze erhält, vereinen die Kindergestalten die ›Lust am Tun‹ (Broermann) mit Geschlechterrollenerwartungen des NS-Regimes. Im Unterschied dazu zielt der unten auf der Seite veranschaulichte Ansturm gegen den ›Feind‹ auf die Stärkung ›nordischen‹ Leistungswillens und antizipiert die Zukunft der männlichen ›Jugend‹,¹²¹ wogegen das ältere Mädchen von dieser Spielform ausgeschlossen ist und ebenso wie das mit dem Puppenspiel beschäftigte jüngere Kind auf seinen künftigen Platz an der ›Heimatfront‹ als Mutter und Hausfrau verwiesen wird. Die »Fibel Kinderwelt« (NS-Gauverlag Steiermark) bringt diese Bildungsabsicht auf den Punkt: »Was der Führer sagt: ›Deutscher Knabe, vergiß nicht, daß du ein Deutscher bist!‹ ›Deutsches Mädchen, gedenke, daß du eine deutsche Mutter werden sollst!‹«¹²²

Das hier aufgezeigte nationalsozialistische Mädchenbild spiegelt die administrativen Vorgaben für die Erstellung von Fibern insofern wider, als nicht etwa ein »widersprüchliches« Mädchenbild entworfen wurde, das »den faktischen Zustand auf die weibliche Jugend für Arbeitseinsatz und Kriegsführung [...] propagandistisch und ideologiekonform« vertusche und die Ambivalenz zwischen »offizieller Doktrin und Rede« oder einer »Brechung von Ideologie durch Praxis« zu Tage treten lasse.¹²³ Es ging in den Fibern nicht um ein Verbergen von Ideologemen, sondern um deren Pädagogisierung, mit Bezug auf die künftige Rolle der Mädchen also in erster Linie um den Kampf für Deutschland als ›deutsche Mutter‹. Vor diesem Hintergrund hatte beispielsweise das Puppenspiel der Sechs- bis Siebenjährigen die Funktion, die Care-Arbeit in der Familie einzuüben. Gleichzeitig verinnerlichen die Mädchen im Soldatenspiel die »harten Tugenden« des ›Ernstes‹, der ›Selbstzucht‹ und der ›Konsequenz‹,¹²⁴ die nicht nur von der männlichen, sondern gleichfalls der

und Trompeten in ›Uniform‹. « Überdies wurden »Fahnenschwingen« und »Kriechen« erlernt, im »Geländesport« Hindernisse bewältigt und »einfache Kampfspiele« durchgeführt (Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 82).

121 Vgl. Straube-Heinze, Jugendmythos 2020.

122 F72, S. 117.

123 Miller-Kipp, Geschlechterrollen 2006, S. 143.

124 Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht I 1938, S. 12. Miller-Kipp interpretiert die Soldatenspiele der Mädchen, z.B. das Soldatenspiel eines Jungen und zweier Mädchen, von denen eines sogar ein Gewehr trägt (vgl. F55, S. 44), nicht in diesem Kontext (vgl. zu den analysierten Erstlesebüchern Miller-Kipp, Geschlechterrollen 2006, S. 148ff.).

weiblichen ›Hitlerjugend‹ eingefordert wurden, und bereiten sich so auf ihre Mitgliedschaft in den NS-Jugendorganisationen und mögliche Einsätze an der ›Kriegs- bzw. Heimatfront‹ vor. In Brückls Fibel »Mein Buch« (*Oldenbourg, Diesterweg, Korn, Lion, Zechner*) aus den Jahren 1941 und 1942 manifestiert sich letzterer Aspekt in dem Rollenspiel des Mädchens als Sanitätsschwester.¹²⁵ Die Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung in den Begleitschriften sehen demgemäß in der Praxis keine Trennung der Geschlechter beim Soldatenspiel vor, wenngleich im Sprachunterricht der Fokus auf den Jungen und ihrer späteren Rolle als Soldat lag und Sätze zu bilden waren wie: »Der Fritz hat eine feine Trommel. Der Helm vom Toni ist aus Papier. Der Franz hat einen Stahlhelm«. ¹²⁶

Für die theatrale Inszenierung und das Einfühlen in die Rolle des Soldaten, die gleichermaßen die Akzeptanz der hierarchischen Strukturen in den NS-Jugendorganisationen anbahnen sollte, waren die Jungen und Mädchen angehalten, Helme, Bleisoldaten, echte Trompeten oder Küchentrichter, Säbel, Trommeln, Gewehre und andere Gegenstände bis hin zu Reklamebildern aus Zigarettenschachteln in die Schule mitzubringen,¹²⁷ während »Spieldinge« wie Papierhüte und Hakenkreuzfahnen vor Ort hergestellt wurden, bevor sich dann weitere Themen und Aufgaben zur Wehrerziehung und Internalisierung des Führer-Gefolgschaftsverhältnisses anschlossen: etwa die Charakterisierung der Helme »nach Farbe, Form, Beschaffenheit, Bestandteilen, Zweck und Handhabung«, die Vermittlung der begrifflichen Beziehungsstruktur von Soldat, Hauptmann und »Führergedanke« sowie die Auseinandersetzung mit der »Notwendigkeit des unbedingten Gehorsams« als einer Frage der Ehre, des Selbstwertgefühls und der Anerkennung.¹²⁸ Der »Schritt vom Soldaten zum Kämpfer, zur Kameradschaft und Wehrbereitschaft« sollte aus lernpsychologischer Sicht tendenziell erst zu einem späteren Zeitpunkt im Leselehrgang vollzogen werden, erfasse das Kind doch zunächst Konkreta – »Einzelpersonen« wie den Soldaten und »Einzeldinge« wie Fahnen und Waffen –, während die kognitiven Voraussetzungen für das Verständnis nicht gegenständlicher Begriffe noch fehlten.¹²⁹

»In kindertümlicher Haltung und Formung zeigen wir mit ein paar Blitzlichtern, wie das wäre, wenn der Soldat nicht aufs Wort gehorchen würde: Der Hauptmann sagt Stillgestanden! und der Toni läuft davon. ›Da kann man ja gar nicht Soldaten spielen.‹ Auch sonst können wir aus dieser ersten Hinführung zum Soldatischen wirksame Impulse gewinnen. Für manchen Buben ist vielleicht die Erinne-

125 Vgl. z. B. F99, S. 111.

126 Vgl. Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 81.

127 Vgl. ebd.; dies., Weg 1933, S. 72.

128 Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 81; vgl. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 22.

129 Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 81; vgl. ebd., S. 84, 316.

rung daran ein nachhaltiger Willensanstoß: »Du willst doch auch ein Soldat werden. Ein Soldat weint nicht.«¹³⁰

Dem Soldatenspiel dienten desgleichen in den Erstlesebüchern zusammengestellte Gedichte bzw. Kinderlieder aus dem 19. Jahrhundert. Dazu zählen Stücke wie »General Bumbum« von Heinrich Seidel,¹³¹ »Aber Hans!« von Cäsar Flaischlen,¹³² »Wer will unter die Soldaten« von Friedrich Güll,¹³³ »Ich bin ein Soldat« von Hoffmann von Fallersleben¹³⁴ oder »Wenn die Soldaten durch die Stadt marschieren« (entstanden aus einem Lied in der Posse »Die Seeräuber« (1839) von Alexander Cosmar).¹³⁵ Auch Adaptionen von Kinderliedern wie »Wer will lustige Soldaten sehn, der muß zu uns Kindern gehn«¹³⁶ sowie zeitgenössische Lieder, z.B. Ferdinand Denzels »Ich möchte gern ein Hauptmann sein«, werden in den Leselehrgang eingebaut.¹³⁷ Die Texte, zu denen sich Illustrationen gesellen, die die Unschuld und Naivität des Kindes betonen,¹³⁸ transportieren das »auf die emotionalen Bedürfnisse der Erwachsenen – vor allem der Mütter« – zugeschnittene mythisierende Kindheitsbild des Biedermeier.¹³⁹ Im Unterricht wurden diese zur Verharmlosung des Krieges beitragenden Stücke geradeso wie das bei den Soldaten- und Kriegsspielen gesungene Lied »Mäikäfer flieg«¹⁴⁰ und die im Rundfunk verbreiteten Marsch- und NS-Propagandalieder eingesetzt,¹⁴¹ darunter »Jetzt müssen wir marschieren«,¹⁴² die Hymne der HJ »Vorwärts! Vorwärts!«¹⁴³ und das Engelland-Lied des Marschliederkomponisten Herms

130 Ebd., S. 81.

131 Vgl. z.B. F9, S. 68; F23, S. 104; F38, S. 76.

132 Vgl. z.B. F5, S. 66; F11, S. 84.

133 Vgl. z.B. F7, S. 5; F24, S. 43; F45, S. 85; F47, S. 87; F94, S. 70; F96, S. 79.

134 Vgl. z.B. F5, S. 65; F11, S. 83; F105, S. 21.

135 Vgl. z.B. F27, S. 53. Vgl. Reichsjugendführung, Liederbuch 1939, S. 187f. In dem von der Reichsjugendführung herausgegebenen Liederbuch sind u.a. »Soldatenlieder aus sechs geschichtlichen Epochen« versammelt (»Landsknechtszeit, Fridericianische Kriege, Freiheitskriege, 1864 und 1870/71, Vorweltkriegszeit und Weltkrieg«) sowie »Ostland- und Marschlieder« und »Seefahrtslieder« (ebd., S. 263).

136 F76, S. 40.

137 Vgl. z.B. F9, S. 69.

138 Vgl. Straube-Heinze, Ästhetisierung 2021, S. 294–311.

139 Vgl. Hurrelmann, Kinderlyrik 2008, S. 207.

140 Vgl. z.B. F49, S. 93; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 22.

141 Vgl. Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 82; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 22; Drenckhahn/Schult, Unterrichtsgestaltung 1937, S. 59; Grosseck, Ganzheitslesen 1940, S. 29.

142 Vgl. z.B. F102, S. 38. »Jetzt müssen wir marschieren« (Text und Musik: Berthold Wächter); vgl. Reichsjugendführung, Liederbuch 1939, S. 214.

143 Vgl. z.B. F39, S. 84. »Vorwärts! Vorwärts!« (Text: Baldur von Schirach, Weise: Hans-Otto Borgmann); vgl. Reichsjugendführung, Liederbuch 1939, S. 21f.; Obergebiet West der Hitler-Jugend, Sonne 1935, S. 7.

Niel,¹⁴⁴ auf dessen Konto ferner die Stücke »Auf der Heide blüht ein kleines Blümelin«¹⁴⁵ und »Es ist so schön, Soldat zu sein« gehen.¹⁴⁶

(3) Treten Wehrmacht, SA und ausnahmsweise die NS-Jugendorganisationen als Vorbilder für die mitmarschierenden Kinder auf (vgl. »Vorbilder Soldaten-/Formationsspiel J« und »Vorbilder Soldaten-/Formationsspiel J/M«), werden mehrheitlich die Jungen angesprochen. Gegenüber der Präsentation beider Geschlechter beträgt das Verhältnis etwa 2:1,4 (vgl. Abb. 2). Darüber hinaus sind die Mädchen auch dann in der Unterzahl, wenn die Kinder gemeinsam die Truppenverbände begleiten und nachahmen. Zugleich werden die Mädchen regelmäßig mit Puppe veranschaulicht, während die Jungen Trommeln, Flöten, Spielzeugsäbel, Hakenkreuzfähnchen oder gelegentlich Spielzeugpanzer als Attribute erhalten. Die lebhaften Szenen erfahren oftmals noch eine dramaturgische Steigerung, indem die Freude der Jungen über den Besitz von Militärspielsachen, Kriegsspielzeug und anderen Spielzeugen zur Wehrtüchtigung sprachlich und ggf. künstlerisch ausgearbeitet wird.

Das Moratoriumskonzept wird bei der Kontextualisierung des Soldatenspiels durch die Wehrmacht nur selten überschritten, beispielsweise wenn der im Rollenspiel konzeptualisierte Wunsch, als Soldat in der Wehrmacht zu dienen (vgl. »Dienst Wehrmacht J«),¹⁴⁷ dahingehend eine Konkretisierung erfährt, dass die Jungen davon träumen, an der Front zu kämpfen,¹⁴⁸ oder sie Zeugen einer Szene wie der folgenden werden: »Eine Frau sieht den Soldaten nach und weint. Nun gehen sie an die Front, sagt sie. Mein Sohn ist auch dabei. Alle Buben aber haben leuchtende Augen. Sie wollen alle des Führers Soldaten werden«.¹⁴⁹

Die Abbildung 5 entstammt der Fibel »Gute Kameraden« (*Criiwwel*). Wie die vorhergehenden Beispiele folgt auch diese Darstellung dem pädagogischen Prinzip der »Erlebnisorientierung«.

144 Vgl. Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 82.

145 Vgl. z. B. F80, S. 64.

146 Vgl. F91, S. 84.

147 Vgl. z. B. F56, S. 48; F60, S. 70; F85, S. 80; F115, S. 54.

148 Vgl. F24, S. 43.

149 F110, S. 141.

Abbildungen 5 + 6: »Die Soldaten kommen« (»Vorbilder Soldaten-/Formationsspiel, J), Ill.: Ernst Kutzer, in: F74, S. 86 (links);¹⁵⁰ »Soldaten! Soldaten!« (»Vorbilder Soldaten-/Formationsspiel J/M«), Ill.: Georg Stapel, in: F101, S. 52 (rechts)



Aufgeregt gestikulierend signalisieren zwei Mädchen den ins Soldatenspiel vertieften Jungen, dass die Wehrmacht durch die Ortschaft der Kinder marschiere. Die schon geübten »kleinen Soldaten« marschieren daraufhin, ausgestattet mit Holzsäbel, Gewehr und Fahne sowie einem »Papierhelm« für den Kleinsten, unter dem Kommando des »Hauptmanns« im »Gleichschritt« zu den Wehrmachtssoldaten, bevor sie mit »leuchtenden Augen« antreten. So erblickt sie »der richtige Hauptmann, hoch zu Pferd«, der das militärische Grüßen der in strammer Haltung aufgereihten Jungen erwidert. Auch die anderen Wehrmachtssoldaten »lachen« und »freuen« sich mit den Jungen.

150 »Die Soldaten kommen. Stillgestanden! ruft Julius Junker. Er ist der Hauptmann. Ja, so ein Pimpf kann kommandieren. Und alle stehen still wie richtige Soldaten. Richt't euch! kommandiert Hauptmann Junker. Heini Weide etwas zurück, Uli Dahlmann den Bauch rein! Los, los, rufen die Mädchen auf einmal, die Soldaten kommen! – Wir marschieren hin, sagt der Hauptmann. Rechts-um! Im Gleichschritt, marsch! Und da kommen die Soldaten auch schon. Stillgestanden! – Julius grüßt mit dem Holzsäbel. Die kleinen Soldaten stehen stramm. Ihre Augen leuchten. So sieht sie der richtige Hauptmann, hoch zu Pferd. Er freut sich über die Jungen. Er grüßt, und sein Säbel blitzt in der Sonne. Und alle Soldaten lachen und freuen sich mit. Tsching, tsching, bum, bum, trara! Die Soldaten waren da!«

In der Abbildung 6, die in der »Ostpreußenfibel« (*Sturm/Hirt*) enthalten ist, wird stattdessen das Motiv der mit der Wehrmacht mitmarschierenden Kinder verwendet. In der ersten Reihe laufen zwei sehr energisch wirkende blonde Mädchen – eine mit Puppe – sowie ein kleiner Junge mit »Papierhelm« im Gleichschritt neben den Soldaten her, hinter ihnen zwei Jungen und ein kleines Mädchen mit einem Blumenstrauß. Unmittelbar neben der Wehrmacht demonstrieren zwei »Pimpfe«, die nach dem nationalsozialistischen Modell der Lebensalterskonzepte bereits zur »Jugend« zählen, das beim »Dienst« eingeübte vormilitärische Können.

Die »Performanz des Bildlichen« ergibt sich dabei ganz maßgeblich aus der medialen Transformation unterschiedlicher »symbolischer Handlungen« und der »Bipolarität von Agieren und Zuschauen«. ¹⁵¹ Die Sechs- bis Siebenjährigen konnten sich selbst einen »Papierhelm« herstellen, Objekte umfunktionieren oder ihren Körper einsetzen, besaßen vielfach Spielzeuge für das Soldatenspiel, die nicht nur als präsentierte, sondern besonders als bewegte Objekte im Sinne einer inszenierten Darbietung interessierten, und kannten aus dem Rundfunk und dem Unterricht Marschmusik aus dem 19. Jahrhundert sowie aktuelle Marschlieder. Vor allem aber erlebten sie die Wehrmacht im Alltag und imitierten sie. Unter dieser Perspektive, wonach das Bild »nicht als bewegungsloses Abbild und auch nicht als bloß Semiotisches« aufzufassen ist, beruht die »Performanz des Bildlichen« grundsätzlich darauf, »ein reales Wechselverhältnis mit dem Fiktiven zu eröffnen«. ¹⁵² Im Ineinandergreifen von »Wahrnehmen« und »Aufführen« wird auf der Folie von »Ereignis«, »Präsenz« und »Korporalität« sonach »Theatralität« gestiftet. ¹⁵³ Wer einen Helm oder einen Säbel besaß, konnte gar nicht anders als marschieren, und zwar genauso, wie dies im Text unter der Abbildung als verbindliche Norm festgelegt und im Unterricht eingeübt wurde: »eins zwei, eins zwei, in gleichem Schritt und Tritt«. Dergestalt korrespondiert der Performativität des Bildes, das sein »Handlungspotenzial« im Gleichmaß der Beinbewegungen wirksam entfaltet, ¹⁵⁴ die Performativität der Sprache, die den geraden Takt der Marschmusik einfängt, sodass sich die sechs- bis siebenjährigen Kinder der sprachlich und visuell auf die »Funktionslust« ausgerichteten Spiel-Handlung nur schwer entziehen konnten.

Die in der Abbildung 6 angelegte wechselseitige Verschränkung von Kindheitsmatorium sowie Jugendmatorium und deren Überschreitung durch das gemeinsame Marschieren mit der kampfbereiten älteren Generation bringt die Geschlossenheit der »Volksgemeinschaft« wie auch die geopolitische Zielperspektive

151 Krämer, Performanz 2011, S. 65; vgl. Fischer-Lichte, Performativität 2016, S. 147ff. Vgl. zur medialen Transformation und zur Performance des Zeigens Kap. 1.2.

152 Vgl. Krämer, Welt 2007, S. 246.

153 Krämer, Performanz 2011, S. 65.

154 Vgl. Fischer-Lichte, Performativität 2016, S. 137ff., 158.

Nazideutschlands unmissverständlich zum Ausdruck. Auf Basis der rassenideologisch begründeten Idee der ›Volksgemeinschaft‹ hatte die nationalsozialistische Pädagogik im Anschluss an reformpädagogische Prämissen ästhetisierte Konstrukte von Kindheit und Jugend etabliert und die heranwachsende Generation auf die ›Erlösung‹ und ›Rettung‹ des ›deutschen Volkes‹ im ›Tausendjährigen Reich‹ verpflichtet. Die Soldaten der Wehrmacht, denen die Jungen nacheifern sollten, stehen in dieser Konzeptualisierung für die Wehrkraft des ›deutschen‹ Volkes im »Kampf für mehr ›Lebensraum‹ und gegen die ›jüdisch-bolschewistischen Kräfte‹.«¹⁵⁵ Der kleine Junge mit ›Papierhelm‹ und das kleine Mädchen mit Blumenstrauß fügen sich dabei ebenso in die Mythisierung des ›deutschen‹ Kindes ein wie die älteren Kinder, die sich im Zeichen von »Selbständigkeit«, »Pflichterfüllung« und »Selbstzucht« dem ›Führerwillen‹ unterordnen.¹⁵⁶

4.2.2 Kriegsspiel

Neben jenen Rollenspielen, die in der Unterscheidung Krohs eher einem ›Streben nach Lust‹ zuzuordnen sind, werden in den Fibeln in geringem Umfang Spiele aufgenommen, die sich stärker durch einen Wettkampfcharakter auszeichnen, in denen sich also vornehmlich der ›Wille zur Leistung‹ offenbart. In diesen als ›Kriegsspiel J‹ kategorisierten Spielhandlungen, die im Hinblick auf zukünftige gesellschaftliche Anforderungen ausschließlich Jungen vorbehalten waren, wird u.a. das Erkunden und Erstürmen feindlicher Stellungen imitiert (vgl. Abb. 4, untere Szene), das Erschießen von Feinden (wobei z.T. Maschinengewehre nachgeahmt werden), das Auffahren von Geschützen und Panzerwagen, das Bergen von Verwundeten und das Zählen der Toten, dazu werden Racheschwüre und Kriegserklärungen abgegeben.¹⁵⁷ Die Fibel-Kinder bedienen sich bei den Spielen ihrer zum Geburtstag oder an Weihnachten erhaltenen Figuren und Fahrzeuge.¹⁵⁸ Überdies üben sie in Rollen- oder Geländespielen, bei denen sich die Jungen in zwei Parteien aufteilen und das Recht des Stärkeren gilt, militärische Techniken ein wie In-Deckung-Gehen, Sich-Anschleichen, den Bau von Unterständen oder simulieren einen drohenden Angriff mit chemischen Waffen und benutzen ihre Kopfbedeckungen als »Gasmasken«.¹⁵⁹

Die durch eine rassenanthropologische Rückbindung im pädagogischen Moratoriumskonzept des Nationalsozialismus fest verankerten Kriegsspiele dienten der

155 Stargardt, Maikäfer 2006, S. 342.

156 Schirach, v., Hitler-Jugend 1934, S. 86f., 97.

157 Vgl. z.B. F23, S. 86; F54, S. 72; F62, S. 52.

158 Vgl. dazu Kap. 2.3.3, Kap. 2.5.1 und Kap. 2.6.

159 F6, S. 37; vgl. z.B. F14, S. 76; F49, S. 62.

»körperlichen Zucht« und »straffen Leistungsschulung« der »deutschen« Jungen.¹⁶⁰ Ihre physische wie psychische Abhärtung sollte einer »Verweichlichung« entgegenarbeiten, die durch eine »Überspannung des Gedankens der Kindesgemäßheit« entstehe und »zur Verleugnung der Erziehung zur Gemeinschaft« führe.¹⁶¹ Von den leistungsorientierten Gruppenspielen versprach sich die NS-Pädagogik eine Förderung der »geborenen Führer« und der »Gefolgschaftsbedürfnisse« der Mehrheit sowie eine Mobilisierung der kämpferischen Antriebe der Jungen durch das Aufzeigen der Perspektive des Sich-Verteidigens.¹⁶² Berauscht vom Heldengedanken und übersteigerten Selbstwirksamkeitserwartungen konnten die Jungen in diesen gewaltförmigen Spielen Selbst- und Fremdbestimmung erfahren, sich »im Hervorbringen und Geschehenlassen, im Binden und Gebundensein« in ihrer »Macht und Ohnmacht« zugleich erleben.¹⁶³ Im Spiel nahmen sie auf diese Weise vorweg, was für die meisten des Jahrgangs 1928 mit dem Aufruf des Reichsjugendführers Artur Axmann zum freiwilligen Kriegseinsatz vom August 1944, dem siebzig Prozent der »Hitlerjungen« folgten, Realität werden sollte.¹⁶⁴

Die Abbildung 7 aus der Fibel »Guck emol« (*Zechner*) nimmt mit der sprachlichen und künstlerischen Gestaltung der Schneeballschlacht eine beliebte und gleichfalls für die Thematisierung des »Deutschen Jungvolks«¹⁶⁵ gebrauchte Form der Kriegsspiele auf. Im Leselehrgang wurde der Text unmittelbar vor dem Lesestück »Hitler im Krieg« positioniert, in dem Hitler als Held im Ersten Weltkrieg stilisiert wird.¹⁶⁶ Die Schneeballschlacht wird mit einem Kampf verglichen und geht regelmäßig mit dem Appell einher, dass niemand zurückbleiben darf und Jungen nicht weinen (vgl. Abb. 7).¹⁶⁷ Laut einer Befragung 7- bis 13-jähriger Kinder im Rahmen einer 1930 erschienenen empirischen Untersuchung zu Kinderspielen von Karl Fuxloch, auf die sich dessen Lehrer Kroh bezieht, wurde das gegenseitige Sichbewerfen mit Schneebällen als »körperliches Kampfspiel« wahrgenommen und lasse erkennbar »Führerpersönlichkeiten« hervortreten.¹⁶⁸ Von den körperlichen trennte Fuxloch die »geis-

160 Eckhardt, Grundschohulbildung o.J. [1938], S. 53; vgl. o.A., Pommernfibcl 1935, S. 84; Dieterich, Handbuch o.J. [1935], S. 10; Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 73f.

161 Eckhardt, Grundschohulbildung o.J. [1938], S. 15.

162 Broermann, Volksschohulalter I 1935, S. 145; vgl. Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 335; Fuxloch, Spiel 1930, S. 17, 60; Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 74.

163 Krämer, Welt 2007, S. 244.

164 Vgl. Stargardt, Maikäfer 2006, S. 342f.

165 Vgl. z.B. F47, S. 61.

166 Über den konzeptionellen Zusammenhang der beiden Stücke berichtet der Autor Heinrich Löckel dem Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus in seinem Schreiben v. 7. Oktober 1933, BayHstA MK 42575, o.P.

167 Vgl. z.B. F6, S. 56f.; F28, S. 72; F56, S. 75; F64, S. 94.

168 Fuxloch, Spiel 1930, S. 15, 61; vgl. Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 335f.

tigen Kampfspiele« wie Brett- und Kartenspiele, die gleichfalls zu den »direkten Kampfspielen« zählten und »den physischen Kampf symbolisch« ausdrückten.¹⁶⁹

Abbildungen 7 + 8: »Die Schneeball-schlacht« (Kriegsspiel J), Ill.: Eugen Oßwald, in: F7, S. 45 (links);¹⁷⁰ »O Tannenbaum« (Wunsch/Geschenk Kriegs-/SA-Spielzeug J), Ill.: Grete Schmedes, in: F89, S. 101 (rechts)



Beide Kampfspielarten seien zwar in der Altersklasse der 7- bis 9-jährigen Jungen noch nicht ganz so beliebt, da sie ihren »Kampftrieb« eher in »Jagdspielen« wie Räuber und Gendarm auslebten, gleichwohl könne später »eine eindeutige Entwicklung zum Kampfspiel« konstatiert werden. Bei den Mädchen käme dieses »antagonistische Element«, ihr Interesse für »Dynamisches [...] im Erleben«, hingegen

169 Fuxloch, Spiel 1930, S. 16. Zum Folgenden ebd., S. 17, 22, 34 (Herv. i.O.); vgl. Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 368.

170 »Die Schneeball-schlacht. Wir wollen eine Schlacht machen, ruft Hans. Kommt mit mir! Ich bin euer Hauptmann. Vorwärts drauf! Hei, wie die Schneebälle fliegen! Dem Emil fällt die Mütze vom Kopf und der kleine Heiner purzelt in den Schnee. Macht nichts! ruft Hans, nur Mut! Niemand darf zurückbleiben. Da bekommt das mutige Hänschen einen dicken Schneeball patsch! In das Genick. Au, au, heult der kleine Hauptmann. Das gilt nicht, ich spiele nicht mehr mit. Er läuft weinend nach Hause und klagt der Mutter sein Leid. Die aber sagt: Was, du heulst und willst der Führer sein?«

weitaus weniger zum Tragen. Fuxloch erkennt in diesen voneinander abweichenden geschlechtsspezifischen Spielpräferenzen, die sich in den Erstlesebüchern wiederfinden, eine Bestätigung des Zusammenhangs »einer durch das Spiel erfolgreichen zweckmäßigen Vorbereitung auf die nach Geschlechtern verschiedenen Aufgaben des späteren Lebens«.

Bei der Verbalisierung der Schneeballschlacht wird mit der Stilisierung des Wettkampfes als militärische Auseinandersetzung die subjektbildende und subjektformierende Kraft von Sprache im Dispositiv »Lesenlernen« wirksam. So enthalten etliche Texte Termini wie »Anführer«, »Angreifer«, »verteidigen«, »Feuer«, »Kugeln«, »Feinde«, »Kanone«, »Festung«, »stürmen« etc. und verweisen auf die mit den Spielhandlungen verbundene Gewalt, wie folgende Beispiele zeigen:

»*Schneeballschlacht*. Hei! wie das zischt und dröhnt und kracht! / Im Hofe tobt die Schneeballschlacht! / Die Kugeln pfeifen durch die Luft, / wer Bange hat, der ist ein Schuft! / Bums! Bums! Bums! // Und krieg ich einen ins Gesicht, / haha! So'n Schneeball beißt doch nicht! / Sechs Bälle, rund und fest und groß, / mach ich mir erst, und dann geht's los: / Bauz! Bauz! Bauz! // Der Hermann kriegt eins auf den Bauch / und Müllers Franz und Friedrich auch. / Und Nachbars Hans, dem dicken Tropf, / schieß ich die Mütze von dem Kopf. / Bums! Bums! // Drauf los! Der Sieg muß unser sein! / Es wanken schon der Feinde Reihn. / Und wie sie fliehn in totem Lauf, / kriegt Fritze noch eins hinten drauf! / Bautz!«¹⁷¹

»*Schneeballschlacht!* [...] Nun kann die Schlacht losgehen. Heinz wird Anführer. Er teilt die Jungen in zwei Haufen. »Ihr stürmt die Burg, und ihr müßt sie verteidigen!« Jeder macht sich Schneebälle. Heinz ruft: »Feuer!« Hei, wie fliegen nun die Schneebälle. »Au«, schreit Fritz, er hat einen Ball auf die Nase bekommen. »Brr«, macht Otto und schüttelt sich, er ist an den Hals getroffen. Werner wälzt sich lachend im Schnee, er ist über seine eigenen Beine gestolpert. »Du bist totgeschossen«, necken ihn die andern. Dreimal müssen die Angreifer stürmen, erst beim vierten Male sind sie Sieger. Der linke Turm steht noch, da stecken sie ihre Hakenkreuzfahne drauf. »Noch einmal!«, ruft Otto, »aber jetzt wollen wir die Angreifer sein!«¹⁷²

In den Erstlesebüchern stellen die Sieger vielfach eine Hakenkreuzfahne auf,¹⁷³ z.T. fungiert auch der Schneemann als »Feind« oder gerät zwischen die »feindlichen Linien«. ¹⁷⁴ Gelegentlich werden die Schlachten in die Stadt/das Dorf oder den Wald verlegt, wo die Jungen z. B. einen »Unterstand« bauen, sich mit »Bajonetten« vertei-

171 F12, S. 112 (Herv. i.O.; Adolf Holst: »Schneeballschlacht«).

172 F1, S. 69f. (Herv. i.O.).

173 Vgl. z.B. F19, S. 82.

174 Vgl. z.B. F72, S. 34; F38, S. 58.

digen, einen »Laubwall« errichten und lernen, was unter einem »Verräter« zu verstehen ist.¹⁷⁵

Für das Kriegsspiel erhalten oder wünschen sich die Jungen an Weihnachten¹⁷⁶ und zum Geburtstag¹⁷⁷ passende Spielzeuge (vgl. »Wunsch/Geschenk Kriegs-/SA-Spielzeug I«; »Darstellung Kriegs-/SA-Spielzeug«). In der Abbildung 8, die der »Fibel der Mark Brandenburg« (*Hirt*) entnommen ist, sind unter den Weihnachtsgeschenken etliche Soldaten mit Gewehren sowie ein Panzerwagen und eine Kanone. In anderen Fibern erhalten die Jungen neben (Zinn-)Soldaten der Wehrmacht u.a. eine Flinte, einen Stahlhelm, ein SA-Buch, SA-Männer – speziell Fahnenträger, SA-Motorradfahrer, SA-Reiter oder Geländewagen der SA – und SS-Männer. Die Weihnachtsgeschenke werden wiederholt mit dem Abdruck der Liedtexte von »O Tannenbaum« (Ernst Anschütz)¹⁷⁸ oder »Morgen kommt der Weihnachtsmann« (Hoffmann von Fallersleben) kontextualisiert, wobei diverse Wünsche der Jungen nochmals zur Sprache kommen: »Trommel, Pfeife und Gewehr, Fahn' und Säbel und noch mehr, ja ein ganzes Kriegesheer«.¹⁷⁹ In der Fibel »Bei uns in Wien« (*Deutscher Verlag für Jugend und Volk*) hofft ein Junge auf »ein Flugzeug zum Fliegen, Soldaten zum Siegen, Kanonen zum Knallen, dass alle Feinde fallen«.¹⁸⁰

Die Spielzeuge werden für den Kampf gegeneinander eingesetzt, oft wird eine Burg erstürmt. Dazu erscheinen Texte wie »Die Fahne hoch! [...] Bum, bum, bum! Die Kanonen donnern. Die Mauern stürzen. Der Feind reißt aus. Die Burg ist gefallen. Hurra!«¹⁸¹ oder »Sie schießen mit Kugeln. Bums – ein Schuß in die Burg. Bum – bum – bum knallt es aus der Festung zurück. [...] Fritz bringt die verwundeten Soldaten fort. »Wenn sie gesund sind, geht der Krieg wieder los« [...]«.¹⁸² Neben Verwundeten sind auch Tote zu beklagen, bevor das Spiel erneut beginnt:

»Nach Weihnachten [...] Er [Uwe] [...] stellt seine neuen Soldaten in der Burg auf. Emil hat die alten Soldaten und muß sich aus Bauklötzen eine Burg bauen. Dann wird die Kanone geladen. Sie schießen mit Marmeln [sic], immer abwechselnd: Bum, – ein Volltreffer in Emils Festung; zwei Soldaten fallen um. Emil schießt Uwes Hauptmann tot, das ist schlimm. Als sie zuletzt die Toten zählen, hat Emil doch gewonnen. Er hatte seine Soldaten hinter den Bauklötzen besser in Deckung

175 Vgl. z.B. F39, S. 60; F78, S. 90f.

176 Vgl. z.B. F3, S. 35; F7, S. 39f.; F12, S. 92f.; F13, S. 78f.; F15, S. 59; F16, S. 72; F45, S. 75; F59, S. 30; F60, S. 46; F80, S. 57; F82, S. 23; F83, S. 46.

177 Vgl. z.B. F4, S. 87; F6, S. 35; F11, S. 53; F15, S. 65; F43, S. 11; F86, S. 52; F102, S. 65.

178 Vgl. z.B. F13, S. 79; F19, S. 86.

179 Vgl. z.B. F1, S. 65; F23, S. 83; F42, S. 57; F56, S. 58.

180 F87, S. 25.

181 F8, S. 49.

182 F60, S. 52.

gebracht. Nach dem Kaffee will Uwe Rache nehmen; er hat Emil gleich wieder den Krieg erklärt.«¹⁸³

Während das Soldatenspiel häufig mit dem Wunsch der Jungen zusammenfällt, Soldat der Wehrmacht zu werden (vgl. ›Dienst Wehrmacht J‹), taucht diese Aussage im Kontext der Kriegsspiele kaum auf. Eine der wenigen Ausnahmen bildet die Pädagogisierung in der Fibel »Frohe Arbeit« (Schroedel). Die Kinder lassen die an Weihnachten erhaltenen Soldaten »fast jeden Tag aufmarschieren und kämpfen«.¹⁸⁴ Der Krieg zwischen den »Deutschen« sowie den »Stellungen« des »Gegners« wird hier expressiv geschildert, ehe die Erstklässlerinnen und Erstklässler schließlich darüber unterrichtet werden, dass »jeder deutsche Junge« später einmal »zum Arbeitsdienst und zur Wehrmacht« komme und die »deutschen Mädels« dereinst als »Arbeitsmaid« für Deutschland kämpfen.

»Beim Soldatenspiel. [...] Hüben liegen die Deutschen, drüben die Gegner. Zuerst steigt ein Flieger hoch und sieht sich die Stellungen genau an. Dann fahren die Geschütze auf. Jetzt geht der Kampf los. Schon sitzen die ersten Volltreffer, da rollen von links die Panzerwagen heran. Nun wird es ernst. Auch der Gegner hat seine Tanks vorgeschickt. Die Soldaten stürmen vor. Hört ihr die Maschinengewehre: tacktacktacktack. Hurra, eine Stellung ist genommen! Zwei Panzerwagen können nicht weiter. Die Feinde ziehen sich langsam zurück. Die Deutschen haben gesiegt. Siegfried hat seine Truppen gut geführt. Er will später einmal Hauptmann werden. Neulich hat er in einem richtigen Panzerwagen gesessen. Das war fein. [...]«¹⁸⁵

Der Text lässt keinen Zweifel daran, dass die Deutschen in jedem Fall siegen werden. Der Sieg der deutschen Soldaten gehört somit zur ›Spielregel‹, bedarf vorab der Rollenverteilung zwischen ›Deutschen‹ und ›Feinden‹ und nicht zuletzt solcher Führerpersönlichkeiten, wie sie die Hauptfigur »Siegfried« verkörpert, der »später einmal Hauptmann werden [will]«. ¹⁸⁶ Er hat seine deutschen »Truppen gut geführt« und verfügt bereits über Erfahrungen in der ›Welt der Erwachsenen‹, durfte bereits »in einem richtigen Panzerwagen« sitzen und kennt von seinem Großvater, der im Ersten Weltkrieg gekämpft hat, Kriegsbilder und -geschichten.

In dem nachfolgenden Beispiel kommt der auf Selbstermächtigung und Unterwerfung der Akteure basierende Spielrahmen mit der Aufgliederung in »Gefol-

183 F23, S. 86 (Herv. i.O.; Walter Schultze: »Nach Weihnachten«).

184 F54, S. 72. Zum Folgenden ebd., S. 72f.

185 F54, S. 72 (Herv. i.O.).

186 F54, S. 72. Zum Folgenden ebd.

schaftsmenschen« und die »Führer«¹⁸⁷ Hermann und Wilhelm noch deutlicher zum Ausdruck. Der Ältere der beiden führt »die Deutschen« an:

»Wir spielen Soldaten [...] Draußen vorm Dorf teilen sie sich. Zwei Haufen sind es jetzt. Hermann und Wilhelm sind die Führer. Jeder will die Deutschen führen. Wilhelm ist älter. Er darf die Deutschen führen. Hermann führt die Feinde. Jetzt kann es losgehen. Zum Sturm auf! Marsch marsch! Hurra! Hurra! Wie die Wilden stürmen sie los. Sie packen die Feinde und werfen sie nieder. Die Schlacht ist aus. Verwundete hat es gegeben. Das ist nicht schlimm. Wilhelm hat seinen Helm verloren, aber gesiegt hat er mit seinen Kameraden.«¹⁸⁸

Die vorangegangenen Beispiele für das Kriegsspiel verweisen auf die Möglichkeit der physischen Verwundung oder auch des Todes. Damit werden gleichzeitig Aspekte berührt, die sich auf die von Sybille Krämer beschriebene »Umkehrbarkeit« und die sich immer wieder eröffnende Chance des »Neuanfangs« im Spiel beziehen¹⁸⁹ und hinsichtlich des pädagogischen Moratoriumskonzepts Fragen zur spielerisch inszenierten Verletzung und dem gespielten Sterben aufwerfen. Diese betreffen insbesondere den Gebrauch des »Reversiblen«, der »sich im Spiel zu einer Aktionsform verdichtet«, sowie die pädagogisch-didaktische Vermittlung der »existenziellen Bedeutung der Irreversibilität unseres Todes«. Phänomenologisch klassifiziert Krämer das Spiel als »stehende Bewegung«, »eine allein dem Spiel eigene ambivalente Bewegungsfigur« des »Hin und Her der Spielbewegung«, und begreift die »spielerische Umkehrbarkeit« als »kulturelle Gegenwelt zu unserer existenziellen Unumkehrbarkeit«. Nach dieser Interpretation wäre das Imitieren des Todes und das Erschießen des »Feindes« im Spiel ein »mit »ewiger Wiederkehr« assoziiertes »Ereignis«, das einer »kreisförmigen Gegenwärtigkeit« unterliegt, »die keine Brücke zwischen Vergangenheit und Zukunft bildet und sich darin der Irreversibilität der Zeit ein Stück weit entzieht.«¹⁹⁰ Das »Zeiterleben« würde demnach auch beim Kriegsspiel »weitgehend ausgeschaltet«.¹⁹¹

In diesem Sinne können die in den Leselehrgang integrierten Soldaten- und Kriegsspiele als »Spielraum einer Zeit« begriffen werden, der es den Kindern ermöglichte, sich im performativen Akt des Wahrnehmens und (Nach-)Spielens »außerhalb der Zeit« zu stellen.¹⁹² Zugleich wurden die Jungen allerdings darauf vorbereitet, dass sie später einmal als Soldat für Hitlerdeutschland kämpfen werden, wo-

187 Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 145; vgl. Fuxloch, Spiel 1930, S. 66; Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 335f.

188 F14, S. 76 (Herv. i.O.).

189 Krämer, Welt 2007, S. 247. Zum Folgenden ebd. und S. 249f. (Herv. i.O.).

190 Krämer bezieht sich hier auf Scheuerl, Spiel 1954, S. 98.

191 Stübiger, Spiel 2018, S. 315.

192 Krämer, Welt 2007, S. 250 (Herv. i.O.).

durch das Als-ob-Geschehen des Spiels eine konkrete Ausrichtung auf das zukünftige Handeln erhält und die Grenzen des Moratoriums verwischen. Schon »der kleine Schulbub« erfuhr ›kindgemäß‹ von der »Notwendigkeit« des »Opfers«, sein Leben für das Vaterland zu geben, dafür, »daß der Feind nicht in die Heimat kommt und Haus und Hof zerstört, daß er nicht die Familie, Frauen und Kinder vernichtet«. ¹⁹³ Auf dieser Folie lässt sich das Kriegsspiel nicht als eine von den Zwängen des Lebens abgekoppelte Welt ansehen, sondern jenes wurde vielmehr in seiner Beziehung zu der »außerhalb des Spiels« existierenden Welt und folglich in seinem realen Bezug zur »Alltagswelt« betrachtet. ¹⁹⁴

Eine solche von Gunter Gebauer und Christoph Wulf auseinandergesetzte »mimetische Beziehung« von Spiel und Gesellschaft bedeutet indes nicht, Spiele als »einfache Abbilder oder Widerspielgelungen einer sozialen Welt« zu begreifen, sondern verlangt vielmehr eine Analyse jener »Organisationsprinzipien«, die Spiel und »Alltagshandeln« gleichermaßen regeln. ¹⁹⁵ Im Kriegsspiel lernten die Kinder »unter den Bedingungen des [Spiel-]Rahmens« die »auch außerhalb des Spiels« geltenden und gesellschaftliche Anerkennung sichernden »konstituierenden Prinzipien« und hier vor allem das Führer-Gefolgschaftsprinzip kennen, das angesichts der differierenden semantischen Dimensionen von ›Spielwelt‹ und Kriegsrealität als Mittler »zwischen beiden Welten« fungierte. ¹⁹⁶ In der Konzeptualisierung der ›nationalpolitischen‹ Erziehung, wonach beizeiten über Ziele und Gründe des Krieges informiert und Gewalt unter dem Gesichtspunkt ihrer Notwendigkeit ästhetisiert wurde, ¹⁹⁷ kam es indes nicht darauf an, »ob das Kind die ganze Größe soldatischen Heldentums« oder die Unumkehrbarkeit des Todes erfasse und einzelne Inhalte eine »Verführung« darstellten oder nicht, ¹⁹⁸ sondern es ging um ebenjene im Kriegsspiel hergestellte ›mimetische‹ Bezugnahme zur »Alltagswelt« des Krieges.

Der Zweck der Soldaten- und Kriegsspiele bestand damit ganz entscheidend in der Funktionalisierung ihrer ›kreisförmigen Gegenwärtigkeit‹ um der »existenzsichernden und existenzsteigernden Wirkungen« dieser Spielformen willen, die das Kind in einem »sich steigernden Aktivierungs- und Erregungsprozess [...], dem nach dem Höhepunkt ein Abfall folgt«, in der »Wiederholung dieser Entwicklung [...] als ausgesprochen lustvoll erlebt« ¹⁹⁹ und die es ihm in der Zukunft erlauben sollten, be-

193 Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 317.

194 Gebauer/Wulf, Spiel 1998, S. 195; vgl. Wulf, Bilder 2014, S. 140.

195 Gebauer/Wulf, Spiel 1998, S. 196.

196 Ebd., S. 195f.

197 Vgl. Heinze, Ästhetisierung 2016.

198 Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 317.

199 Stübig, Spiel 2018, S. 316.

reitwillig in den Krieg zu ziehen.²⁰⁰ Auf diese Weise konnte die Indienstnahme der Spiellust und die darauf gegründete Intensivierung der »*Erlebnissfähigkeit*«²⁰¹ für die Einübung von Rollenmustern und die Zementierung von Anerkennungsverhältnissen im Führer-Gefolgschaftsverhältnis genutzt werden, wozu auch das Durchspielen des Todes zählte. Die im Kontext der grundständigen unterrichtlichen Beschäftigung mit der Heldenverehrung stehenden Kriegsspiele²⁰² offenbarten so ihre »unbehagliche und brutale Grammatik«, ihr destruktives und gewalttätiges Potenzial.²⁰³ Ab 1939 wurden im »Gesamtunterricht« dann Parallelen zum aktuellen Kriegsgeschehen gezogen, das anhand von Fotos und Frontberichten »täglich« thematisiert werden sollte, um »den neuen deutschen Freiheitskampf im Kinde lebendig werden« zu lassen.²⁰⁴

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Althans, Birgit [Mutter- und Koselieder 2014]: Fröbels Mutter- und Koselieder und Frank Lloyd Wright. In: Winzen, Matthias (Hg.): *Kindheit. Eine Erfindung des 19. Jahrhunderts*. Oberhausen: Athena, S. 243–267.
- Beyer, Curt [Leseunterricht 1935]: *Der erste Leseunterricht nach phonetisch-grammatischen Grundsätzen*. Als Begleitwort zur Fähnlein-Fibel im Auftrag einer Arbeitsgemeinschaft hg. v. Curt Beyer. Leipzig: Brandstetter; Leipzig: Klinkhardt.
- Beyer, Curt/Löscher, Walter/Sammer, Friedrich/Schreier, Johannes [Leseunterricht 1941]: *Der Leseunterricht im ersten Schuljahr*. Begleitwort zur Sachsen-Fibel. Leipzig: Brandstetter; Leipzig: Klinkhardt; Chemnitz: Pickenhahn & Sohn.
- Bielfeldt, Heinrich [Bemerkungen 1936]: *Methodische Bemerkungen zum ersten Leseunterricht*. Zugleich Begleitwort zur Fibel »Fröhliche Fahrt«. Kiel, Leipzig: Lipsius & Tischer.
- Böttcher, Robert [Kunst 1933]: *Kunst- und Kunsterziehung im neuen Reich*. Breslau: Hirt.

200 Wurde das Erleben des Todes allerdings Wirklichkeit, wie für die Kinder in den Konzentrationslagern, so war ein Punkt erreicht, »an dem die Identifizierung mit dem Feind zu selbstzerstörerisch wurde, als daß sie hätten fortfahren können« (Stargardt, Maikäfer 2006, S. 259). Bevor sie den eigenen Tod imitierten, brachen die Kinder das Rollenspiel ab, indem sie selbst eine Grenze zogen und sich nicht in die Grube am Boden legten, die sie »Gaskammer« nannten, in die sie stattdessen Steine warfen und dazu die Schreie der Menschen nachahmten (ebd., S. 259f., 441).

201 Schmalek, *Unterricht 1937*, S. 58 (Herv. i.O.).

202 Vgl. z.B. Eckhardt, *Grundschulbildung o.J.* [1938], S. 46f.; Keller/Reinlein/Stanglmaier, *Weg 1941*, S. 316f.

203 Trammell, *Folter 2021*, S. 20.

204 Keller/Reinlein/Stanglmaier, *Weg 1941*, S. 316.

- Broermann, Ernst [Volksschulalter I 1935]: Das Volksschulalter in charakterologischer, sozialpsychologischer und pädagogischer Beleuchtung. I. Band: Das Grundschulalter. Paderborn: Schöningh.
- Brückl, Adolf/Heil, Karl [Ganzheitsunterricht I 1938]: Der Ganzheitsunterricht im ersten Schuljahre. Bd. 1. Nürnberg: Korn.
- Brückl, Adolf/Heil, Karl [Ganzheitsunterricht II 1938]: Der Ganzheitsunterricht im ersten Schuljahre. Bd. 2. Nürnberg: Korn.
- Brückl, Hans [Gesamtunterricht 1933]: Der Gesamtunterricht im ersten Schuljahr mit organischem Einbau des ersten Lesens und Schreibens. München: Oldenbourg.
- Brückl, Hans [Lesen 1941]: Lesen und Schreiben nach der Ganzwort-Methode im Gesamtunterricht der ersten Klasse. Begleitschrift zur Fibel »Mein Buch«. München, Berlin: Oldenbourg.
- Bühler, Karl [Entwicklung 1924]: Die geistige Entwicklung des Kindes. 4. Aufl., Jena: Fischer.
- Dieterich, Jakob [Handbuch o.J. [1935]]: Handbuch zur Fibel »Deutsche Jugend«. Dritte Aufl. des Handbuchs »Im ersten Schuljahr«. Gießen: Roth.
- Dörfler, Peter [Sitte 1933]: Von Sitte und Sprache. Oldenburg: Stalling.
- Drenckhahn, Benjamin/Schult, Werner [Unterrichtsgestaltung 1937]: Ganzheitliche Unterrichtsgestaltung im ersten Schuljahr. Theoretische Begründung einer mehrjährigen Versuchsarbeit und ein Einblick in die Praxis des ersten Schuljahres. Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz.
- Eckhardt, Karl [Grundschulbildung o.J. [1938]]: Die Grundschulbildung. Dortmund: Crüwell; München: Deutscher Volksverl.
- Eckhardt, Karl [Grundschule 1934]: Die Grundschule in der Zeitenwende. In: Die Volksschule. Halbmonatsschrift für deutsche Volkserziehung in Schule und Lehrerbildung. Jg. 30, S. 1–8.
- Einsiedler, Wolfgang [Spiel 1990]: Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eisen, Georg [Schatten 1988/1993]: Spielen im Schatten des Todes. Kinder im Holocaust. Aus dem Amerikanischen von Friedrich Griese. München, Zürich: Piper.
- Erziehung und Unterricht in der Volksschule [Erziehung 1940]. Berlin: Zentralverl. der NSDAP, Franz Eher Nachf. [Erlass über die Richtlinien in der Volksschule v. 15. Dezember 1939].
- Fischer, Hans/Auer, Irma [Formalismus 1937]: Formalismus oder Leben – wohin geht der Weg im Erst-Unterricht? Eine Begleitschrift zu den beiden Anfangs-Fibeln »Schau und lies!« Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Fischer-Lichte, Erika [Performativität 2016]: Performativität. Eine Einführung. 3. Aufl., Bielefeld: transcript.
- Fuxloch, Karl [Spiel 1930]: Das Soziologische im Spiel des Kindes. Leipzig: Barth.

- Gansberg, Fritz [Begleitwort 1940]: »Kinderleicht!« Ein Begleitwort zur neuen Bremer Fibel nebst den erforderlichen a-i-u-Geschichten. Bremen: Geist.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph [Spiel 1998]: Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Groos, Karl [Seelenleben 1904/1911]: Das Seelenleben des Kindes. Ausgewählte Vorlesungen. 3., umgearb. u. vermehrte Aufl., Berlin: Reuther & Reichard.
- Groos, Karl [Spiele 1899/1932]: Die Spiele des Menschen. 2. Aufl., Jena: Fischer.
- Grosseck, Leo [Ganzheitslesen 1940]: Ganzheitslesen. Erfahrungsbericht über einen Großversuch und Handreichung zu der Versuchsfiel »Geschichten für kleine Leute«. Dritte, durchges. und erw. Aufl., Dortmund: Crüwell; Breslau: Hirt.
- Häckh, Paul [Anleitung o.J. [1935]]: Anleitung zum Gebrauch der Fibel für die Volksschulen Württembergs. Stuttgart: Holland & Josenhans.
- Heinze, Carsten [Ästhetisierung 2016]: Die Ästhetisierung der Gewalt in der Pädagogik des Nationalsozialismus. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta/Stenger, Ursula/Ricken, Norbert (Hg.): Bildung und Gewalt. Wiesbaden: Springer VS, S. 213–232.
- Heinze, Carsten [Steuerung 2021]: Bildungs- und verlagspolitische Steuerung des Lesenlernens. In: Straube-Heinze, Kristin/Heinze, Carsten: Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik. Bielefeld: transcript, S. 57–151.
- Heinze, Carsten/Straube-Heinze, Kristin [Zugänge 2021]: Theoretische und methodische Zugänge. In: Straube-Heinze, Kristin/Heinze, Carsten: Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik. Bielefeld: transcript, S. 11–55.
- Hitler, Adolf [Kampf 1927/2016]: Mein Kampf. Eine kritische Edition. Bd. II. Hg. v. Christian Hartmann, Thomas Vordermayer, Othmar Plöckinger, Roman Töppel. Unter Mitarbeit v. Edith Raim, Pascal Trees, Angelika Reizle, Martina Seewald-Mooser. Im Auftrag des Instituts für Zeitgeschichte München – Berlin. 3., durchges. Aufl., München, Berlin: Institut für Zeitgeschichte.
- Huizinga, Johan [Homo Ludens 1938]: Homo Ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur. In engster Zusammenarbeit mit dem Verfasser aus dem Niederländischen übertragen von H. Nachod. 3. Aufl., Basel u.a.: Pantheon.
- Hurrelmann, Bettina [Kinderlyrik 2008]: Kinderlyrik und Lyrik für die Jugend. In: Brunken, Otto/Hurrelmann, Bettina/Michels-Kohlhage, Maria/Wilkending, Gisela (Hg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1850 bis 1900. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 203–231.
- Keller, Christian/Reinlein, Barthel/Stanglmaier, Hans [Weg 1933]: Der neue Weg im ersten Lesen und Schreiben auf der Grundlage des Gesamtunterrichts. Hg. v. F.[ritz] Fikenscher. Ansbach: Prögel.

- Keller, Christian/Reinlein, Barthel/Stanglmaier, Hans [Weg 1941]: Der neue Weg im ersten Lesen und Schreiben auf der Grundlage des Gesamtunterrichts. Unter Berücksichtigung der Reichsrichtlinien für Erziehung und Unterricht v. 15. Dezember 1939. Hg. v. F.[ritz] Fikenscher. 5. Aufl., Ansbach: Prögel.
- Kern, Artur [Anleitung 1931]: Kurze Anleitung zum Gebrauch der Fibel »Wer liest mit?« Freiburg i.Br.: Herder.
- Krämer, Sybille [Performanz 2011]: Gibt es eine Performanz des Bildlichen? Reflexionen über »Blickakte«. In: Schwarte, Ludger (Hg.): Bild-Performanz. München: Fink, S. 63–89.
- Krämer, Sybille [Welt 2007]: Die Welt – ein Spiel? Über die Spielbewegung als Umkehrbarkeit. In: Niehoff, Rolf/Wenrich, Rainer (Hg.): Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München: koopaed, S. 238–253.
- Kroh, Oswald [Entwicklungspsychologie 1935]: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes als Grundlage völkischer Jugenderziehung. 11. und 12. Aufl., Langensalza: Beyer & Söhne.
- Kroh, Oswald [Psychologie 1928]: Psychologie des Grundschulkindes. Langensalza: Beyer.
- Kroh, Oswald [Psychologie 1931]: Die Psychologie des Grundschulkindes in ihrer Beziehung zur kindlichen Gesamtentwicklung. 9. u. 10. Aufl., Langensalza: Beyer.
- Kroh, Oswald [Psychologie 1937]: Pädagogische Psychologie im Dienste völkischer Erziehung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde, Jg. 38, S. 1–13.
- Linden, Walther [Schiller 1934]: Schiller und unsre Zeit. Eine notwendige Auseinandersetzung. Zum 175. Geburtstag Friedrich von Schillers am 10. November 1934. Sonderdruck aus: Westermanns Monatshefte, Jg. 79, S. 209–214.
- Meyer-Drawe, Käte [Weg 2006]: Der »Weg zu dem Kopf durch das Herz«. Grundlinien von Schillers Bildungsbegriff. In: Fuchs, Birgitta/Koch, Lutz (Hg.): Schillers ästhetisch-politischer Humanismus. Die ästhetische Erziehung des Menschen. Würzburg: Ergon, S. 33–48.
- Miller-Kipp, Gisela [Geschlechterrollen 2006]: Geschlechterrollen und »erziehlicher Zweck« in Fibern des »Dritten Reiches«. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibel in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahn, S. 131–154.
- Nitsch, Ulla M. [Identifikationsangebote 2006]: »Fein marschieren und singen...«. Neue Identifikations-, Handlungs- und Bindungsangebote in deutschen Fibern aus den Jahren 1933 bis 1943. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibern in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahn, S. 107–130.
- O.A. [Begleitschrift 1939]: Begleitschrift zur Danziger Heimatfibel. Erarb. vom Nationalsozialistischen Lehrerbund, Gau Danzig. Danzig: Kafemann.

- O.A. [Hinweise Gute Kameraden o.J. [1939]]: Hinweise zur Fibel »Gute Kameraden«. Dortmund: Crüwell.
- O.A. [Hirts Berliner Fibel 1935]: Hirts Berliner Fibel im Unterricht: Anregungen zum Gebrauch der Hirt'schen Schreiblesefibel. Breslau: Hirt.
- O.A. [Kurmark 1935]: Die Fibel der Kurmark. Anregungen zum Gebrauch der Hirt'schen Schreiblesefibel. Breslau: Hirt.
- O.A. [Pommernfibel 1935]: Die Pommernfibel im Unterricht. Anregungen zum Gebrauch der Hirt'schen Schreiblesefibel. Breslau: Hirt.
- O.A. [Schiff o.J. [1936]]: Das goldene Schiff. Kurze Hinführung zur Bilder-Bogen-Fibel für deutsche Jungen und Mädchen. Bochum: Kamp.
- O.A. [Schlesierfibel 1935]: Die Schlesierfibel in Erziehung und Unterricht. Hg. von den Verfassern der Schlesierfibel. Breslau: Hirt; Dortmund: Crüwell.
- O.A. [Wegweiser Gute Kameraden o.J. [1935]]: Wegweiser in die Fibel Gute Kameraden. Dortmund: Crüwell.
- Obergebiet West der Hitler-Jugend [Sonne 1935]: Uns geht die Sonne nicht unter. Lieder der Hitler-Jugend. Hg. vom Obergebiet West der Hitler-Jugend. Duisburg: Mell.
- Plagemann, Adolf [Grundlegung 1936]: Zur theoretischen Grundlegung des ganzheitlichen Lese-Unterrichts. In: Burmeister, Otto/Krüger, Rudolf/Plagemann, Adolf: Die Ganzheitsmethode. Methodische Einführung in »Unsere Fibel«. Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz, S. 8–16.
- Reichsjugendführung [Liederbuch 1939]: Unser Liederbuch. Lieder der Hitler-Jugend. Hg. von der Reichsjugendführung. 3. Aufl., München: Zentralverl. der NSDAP, Franz Eher Nachf.
- Reischle, Max [Spiel 1899]: Spiel. In: Rein, Wilhelm (Hg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 7: Tabakrauchen – Zwingli. Langensalza: Beyer, S. 957–967.
- Retter, Hein [Kroh 2001]: Oswald Kroh und der Nationalsozialismus. Rekonstruktion einer verdrängten Beziehung. Weinheim: Deutscher Studien Verl.
- Ruppelt, Georg [Schiller 1979]: Schiller im nationalsozialistischen Deutschland. Der Versuch einer Gleichschaltung. Stuttgart: Metzler.
- Sammer, Friedrich [Aufbau 1938]: Der methodische Aufbau der Fibel. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen, Jg. 3, S. 88–93.
- Scheuerl, Hans [Spiel 1954]: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim, Berlin: Beltz.
- Schiller, Friedrich [Erziehung 1795/1993]: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen. Mit einem Nachwort von Käthe Hamburger. Stuttgart: Reclam.
- Schirach, Baldur von [Hitler-Jugend 1934]: Die Hitler-Jugend. Idee und Gestalt. 1.-75. Tsd., Berlin: Zeitgeschichte.

- Schmialek, Bruno [Unterricht 1937]: *Gestaltender Unterricht in der Volksschule*. Dortmund: Crüwell.
- Schmidt-Siebert, Elke [Bildungsmissbrauch 1992]: *Bildungsmissbrauch im totalitären Staat. Die nationalsozialistische Erziehung zum Wehrwillen – aufgezeigt an Fabeln des Dritten Reiches*. In: *Grundschule*, Jg. 24, S. 54–56.
- Sprenger, Josef [Bildungsplan 1939]: *Organischer Bildungsplan für den Anfangsunterricht. Eine schulpraktische Ergänzung des Werkes »Sprich und lies ausdrucksvoll«*. Münster: Aschendorff.
- Sprenger, Josef [Wege 1939]: *Sprich und lies ausdrucksvoll! Wege und Weisen der zielbewußten Sprechlesemethode*. Münster: Aschendorff.
- Stargardt, Nicholas [Maikäfer 2006]: *»Maikäfer flieg!« Hitlers Krieg und die Kinder*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Strätling, Regine [Einleitung 2012]: *Einleitung*. In: dies. (Hg.): *Spielformen des Selbst. Das Spiel zwischen Subjektivität, Kunst und Alltagspraxis*. Bielefeld: transcript, S. 9–21.
- Straube-Heinze, Kristin [Ästhetisierung 2021]: *Die Ästhetisierung des nationalsozialistischen Kindheitsbildes*. In: Straube-Heinze, Kristin/Heinze, Carsten: *Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik*. Bielefeld: transcript, S. 245–362.
- Straube-Heinze, Kristin [Jugendmythos 2020]: *Der Jugendmythos im Spiegel nationalsozialistischer Konstruktionen von Kindheit*. In: Blumenthal, Sara-Friederike/Sting, Stephan/Zirfas, Jörg (Hg.): *Pädagogische Anthropologie der Jugendlichen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 40–57.
- Straube-Heinze, Kristin [Kinderforschung 2021]: *Psychologisch-pädagogische Kinderforschung zum Schriftspracherwerb*. In: Straube-Heinze, Kristin/Heinze, Carsten: *Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik*. Bielefeld: transcript, S. 153–244.
- Stübiger, Heinz [Spiel 2018]: *Das Spiel als Bildungsmedium. Oder: Was wir heute noch von Fröbel lernen können*. In: Braun, Karl-Heinz/Stübiger, Frauke/Stübiger, Heinz (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement*. Wiesbaden: Springer, S. 307–319.
- Tenorth, Heinz-Elmar [Tradition 2003]: *Gefangen in der eigenen Tradition – Erziehungswissenschaft angesichts des Nationalsozialismus. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 5, S. 734–755.
- Thiele, Jan [Beitrag 2005]: *Der Beitrag der Fabeln des Dritten Reiches zur Vermittlung der nationalsozialistischen Ideologie. Eine kritische Analyse ihrer Inhalte*. Diss. Univ. Oldenburg, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:715-oops-1831>.
- Trammell, Aaron [Folter 2021]: *Folter, Spiel/en und die Schwarze Erfahrung*. In: *Zeitschrift für Medienwissenschaft*, Jg. 2, S. 16–34.

- Weiß, Gabi [Spieltrieb 2016]: Spieltrieb – Spiel zwischen ›Treiben lassen‹ und ›strategischem Antrieb‹. Differenzen bei Friedrich Schiller und Juli Zeh. In: Heinze, Carsten/Witte, Egbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): »... was den Menschen antreibt ...«. Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen. Oberhausen, S. 103–115.
- Witte, Egbert [Geschichte 2010]: Zur Geschichte der Bildung. Eine philosophische Kritik. Freiburg, München: Alber.
- Wulf, Christoph [Bilder 2014]: Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur. Bielefeld: transcript.
- Wulf, Christoph [Spiel 2005]: Spiel. Mimesis und Imagination, Gesellschaft und Performativität. In: Bilstein, Johannes/Winzen, Matthias/Wulf, Christoph (Hg.): Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Weinheim, Basel: Beltz, S. 15–22.
- Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen.

Anhang: Fibel-Korpus

A Chronologische Ordnung

1933	F1	Jungvolk-Fibel. Die Braune Fibel für deutsche Kinder. D-Form. Bildschmuck von Ernst Kutzer. Breslau: Hirt 1933. [2660.1] ^a
	F2	Wir Kinder. Erstes Lesebüchlein für die altbayerischen und schwäbischen Volkshauptschulen. Bearb. von Christian Keller, Barthel Reinlein, Hans Stanglmaier. Bilder von Margret Wolfinger. München: Kellerer o.J. [1933]. [2662]
1934	F3	Bei uns in Nürnberg. Erstes Lesebuch. Hg. vom Kreislehrerverein Nürnberg-Stadt. Bearb. von Adolf Brückl, Karl Heil, Karl Markert und Karl Schander. Bilder von Margret Wolfinger. Nürnberg: Korn o.J. [1934]. [2676]
	F4	Deutsche Jugend. Eine deutsche Heimatfibel für Stadt und Land von J.[akob] Dieterich. Mit Bildern von Lia Doering. Gießen: Roth o.J. [1934]. [2641.1]
	F5	Elemelemu. Ein lustiges Bilder- und Geschichtenbuch für Kinder, die gerne lesen lernen wollen von Otto Zimmermann. Mit über hundert farbigen Bildern von Eugen Obwald, Ernst Kutzer und A.[dolf] O.[tto] Koepfen. Fraktur-Ausgabe F I (mit Vorfibel). Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1934. [2515.30]
	F6	Fröhlicher Anfang. Ein erstes Lesebuch von Karl Eckhardt und Adolf Lüllwitz mit vielen Bildern von Else Wenz-Viëtor. Die Umschlagzeichnung sowie die Bilder auf den Seiten 35, 46 schuf Robert Manz. Ausgabe A, 8. Aufl., Neubearbeitung, Frankfurt a.M.: Diesterweg 1934. [2453.7]
	F7	Guck emol! Erstes Lesebuch für Pfälzer Kinder. Hg. vom Pfälzischen Gau-Lehrerverein. Bearb. von Heinrich Löckel. Buchschmuck von Eugen Obwald. Speyer: Zechner o.J. [1934]. [2669]
	F8	Das Leserlein. Erstes Lesebuch für die Volkshauptschulen Nordbayerns. Bearb. von Raimund Heuler, Karl Markert und Karl Schander. Mit Bildern von Else Wenz-Viëtor. 2. Aufl., Gemeinschaft der Verl.: Nürnberg: Korn; Hof/Saale: Lion; München: Oldenbourg o.J. [1934]. [2658.?]]
	F9	Lies mit! Erstes Lesebuch für Stadtkinder. Bearb. von Münchener und Augsburger Lehrern und Lehrerinnen [unter der Leitung von Hans Fischer]. Bildschmuck von Eugen Obwald. München: Seyfried o.J. [1934]. [2664.1]
F10	Von Drinnen und Draußen. Ein Lesebuch für die Kleinen. Im Auftrag des NSLB, Frankfurt a.M., hg. von Heinrich Wittmann in Gemeinschaft mit Paula Book, Otto Metzker, Wilhelm Reimold und Emil Wamsler. Mit vielen bunten Bildern von A.[ugust] Weber-Brauns. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1934. [2673]	
1935	F11	Deutsche Kinderwelt. Braunschweiger Heimatfibel. Bearb. auf Grund der Zimmermannschen Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland«. Mit etwa hundert farbigen Bildern von Eugen Obwald. Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1935. [2515.163]
	F12	Fähnlein-Fibel. Bilder von Kurt Rübner. Leipzig: Brandstetter; Leipzig: Klinkhardt 1935. [2680]
	F13	Die Fibel der Kurmark. Hirts Schreiblesefibel. Bildschmuck von Julius C. Turner. Breslau: Hirt 1935. [2691.4]
	F14	Fibel für die Volksschulen Württembergs. Mit Bildern von P.[eter] J.[akob] Schober, K.[arl] Sigrist, H.[ermann] Sohn und K.[arl] Stirner, [Bild S. 58: München: Bavaria-Verl.]. Stuttgart, Berlin, Leipzig: Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1935. [2681]

1935	F15	Frohes Lesen. Fibel für Stadt und Land. Im Auftrag des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, Gau Ostthannover, hg. v. Karl Kühnhold. Bildschmuck v. Ernst Kutzer. Hannover: Meyer (Prior) 1935. [2686]
	F16	Fröhliche Fahrt. Fibel von Heinrich Bielfeldt mit Bildern von Gertrud Caspari und Friedrich Mißfeldt. Kiel, Leipzig: Lipsius & Tischer o.J. [1935]. [2571.5]
	F17	Hand in Hand fürs Vaterland. Eine deutsche Fibel von Otto Zimmermann. Mit hundert farbigen Bildern von Eugen Obwald. Ausgabe M (mit Vorfibel), Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1935. [Verlagsexemplar mit Vormerkungen für Änderungen] [2515.?]]
	F18	Heini und Lene. Erstes Lesebuch für Mecklenburger Kinder. Auf Grund von Otto Zimmermanns Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« hg. und bearb. von Johannes Gosselck und Gustav Metelmann. Mit etwa hundert farbigen Bildern von Eugen Obwald. Völlig Neubearb. 9. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1935. [2515.112]
	F19	Hirts Berliner Fibel. Schreiblesefibel. Breslau: Hirt 1935. [2685]
	F20	Ich will dir was erzählen. Erstes Lesebuch für die Kinder des Hessenlandes. Auf Grund des Zimmermannschen Fibelwerkes bearb. vom Beauftragten des NSLB, Gau Kurhessen. Mit etwa hundert farbigen Bildern von Eugen Obwald. Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1935. [2515.131]
	F21	Jetzt gehe ich in die Schule! Erstes Lesebuch für kleine Jungen und Mädchen mit vielen Bildern von Theodor Doebner. Hg. vom NSLB, Kreis Osnabrück-Stadt. Bearb. von Fritz Weitkamp. Halle/S.: Schroedel o.J. [1935]. [2579.3]
	F22	Jung-Deutschland. Eine deutsche Fibel. Auf Grund der Zimmermannschen Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« bearb. für die Provinz Sachsen von B. Hemprich und M.[ax] Dalchow. Mit etwa hundert farbigen Bildern von Eugen Obwald. Ausgabe M (mit Vorfibel), Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1935. [2515.138]
	F23	Jung-Deutschland-Fibel. Ein erstes Lesebuch für die Kinder im neuen Reich. Für den hansischen Lebensraum erarb. vom NSLB, Gau Hamburg, unter Führung von Walter Schultze. Die Bilder schuf Walter Schröder. Verlegt vom Nationalsozialistischen Lehrerbund, Gau Hamburg; für den Buchhandel: Hamburg: Boysen o.J. [1935]. [2659.1]
	F24	Kinderfibel. Hg. von Emil Gärtner und Eduard Gerweck. Mit vielen Bildern von K.[arl] Geitz-Berno. Bühl/Baden: Konkordia 1935. [2682]
	F25	Das Leserlein. Erstes Lesebuch für die Volkshauptschulen Nordbayerns. Bearb. von Raimund Heuler, Karl Markert und Karl Schander. Mit Bildern von Else Wenz-Viëtor. 4. Aufl., Gemeinschaft der Verl.: Nürnberg: Korn; Hof/Saale: Lion; München: Oldenbourg o.J. [1935]. [2658.3]
	F26	Meine kleine bunte Welt. Neue Ausgabe. Hg. von dem Ausschuss für Verwaltung des Lesebuchs in Wiesbaden. Bildkünstler: Ernst Kutzer und Willy Mulot. Wiesbaden: Limbarth-Venn 1935. [2605.3]
	F27	Mühlenfibel. Erstes Lesebuch für schleswig-holsteinische Kinder. In Gemeinschaft mit Otto Zimmermann bearb. und hg. von Heinrich Schulz. Mit etwa hundert farbigen Bildern von Eugen Obwald und Ernst Kutzer. Sütterlin-Ausgabe, 8. Aufl., Neubearbeitung, Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann o.J. [1935]. [2515.226]
	F28	Pommernfibel. Hirts Schreiblesefibel. Bildschmuck von Julius C. Turner. Breslau: Hirt 1935. [2691]
	F29	Rhein-Ruhr-Fibel. Den Text bearb. Jos.[ef] Urhahn. Die Bilder schuf Else Wenz-Viëtor. Düsseldorf: Schwann o.J. [1935]. [2467.22]
	F30	Roland-Fibel. Erstes Lesebuch für die Bremer Jugend. Mit Bildern von Ernst Kutzer. Bremen: Bücher-Kommission 1935. [2567.2]
F31	Schlesierfibel. Hg. von der Facharbeitsgemeinschaft schlesischer Lehrer: August Ferdinand Behrendt, Erich Ernst, Gustav Hoffmann, Gustav Irmer, Kurt Lehmann, Rudolf Matejka, Oskar Suhr. Bilder von Ilse Mau. Breslau: Hirt, o.J. [1935]. Die Fibel erschien mit gleichem Inhalt und in gleicher Ausstattung bei Crüwell, Dortmund-Breslau o.J. [1935]. [2674]	
F32	Von Drinnen und Draußen. Ein Lesebuch für die Kleinen. Hg. von Paula Book, Otto Metzker, Wilhelm Reimold, Emil Wamser und Heinrich Wittmann. Die Ausgabe B bearb. Paula Book und Heinrich Wittmann. Die Bilder malte A.[ugust] Weber-Brauns. Ausgabe B, Frankfurt a.M.: Diesterweg 1935. [2673.4]	

1935	F33	Wir lesen. Mitteldeutsche Fibel. Auf Grund des Fibelwerkes von Otto Zimmermann bearb. von Anhalter Schulmännern im NSLB. Mit Bildern von Eugen Obwald u.a. Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1935. [2515.295]
	F34	Wir Kinder. Erstes Lesebüchlein für die altbayerischen und schwäbischen Volkshauptschulen. Bearb. von Christian Keller, Barthel Reinlein, Hans Stanglmaier. Bilder von Margret Wolfinger. 2. Aufl., München: Kellerer o.J. [1935]. [2662.1]
1936	F35	Bei uns in Nürnberg. Erstes Lesebuch. Hg. vom NSLB, Kreis Nürnberg. Bearb. von Adolf Brückl, Karl Heil, Karl Markert und Karl Schander. Bilder von Margret Wolfinger. 2., verb. Aufl., Nürnberg: Korn o.J. [1936]. [2676.1]
	F36	Deutsche Jugend. Eine deutsche Heimatfibel für Stadt und Land von J.[akob] Dieterich. Mit Bildern von Lia Doering. 3. Aufl., Gießen: Roth o.J. [1936]. [2641.3]
	F37	Das goldene Schiff. Eine Bilder-Bogen-Fibel für deutsche Jungen und Mädchen. Bilder von Andreas Meier. Bochum: Kamp o.J. [1936]. [2697]
	F38	Gute Kameraden, von denen leicht und lustig zu lesen ist. Dortmund: Crüwell o.J. [1936]. [2683.1]
	F39	Halloren-Fibel für den Gau Halle-Merseburg. Bildschmuck von Ernst Kutzer und Roland Langermann. Halle/S.: Schroedel o.J. [ca. 1936]. [2684.1]
	F40	Hand in Hand fürs Vaterland. Eine deutsche Fibel von Otto Zimmermann. Mit hundert farbigen Bildern von Eugen Obwald. Ausgabe M (mit Vorfibel), 2. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1936. [2515.33]
	F41	Heini und Lene. Erstes Lesebuch für Mecklenburger Kinder. Auf Grund von Otto Zimmermanns Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« bearb. und hg. von Johannes Gosseck und Gustav Metelmann. Mit etwa hundert farbigen Bildern von Eugen Obwald. 10. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1936. [2515.113]
	F42	Kinder! Wer liest mit? Ein Lesebuch für die Kleinen von Artur Kern. Bilder: Johannes Thiel. 3. Aufl., Bochum: Kamp o.J. [1936]. [2645.3]
	F43	Lachendes Leben. Fibel für Berliner Kinder. Zeichnung der Bilder: Wilhelm [Martin] Busch. Gemeinschaft der Verl.: Berlin: Oehmigke; Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft o.J. [1936]. [2700]
	F44	Mühlenfibel. Erstes Lesebuch für schleswig-holsteinische Kinder. In Gemeinschaft mit Otto Zimmermann bearb. und hg. von Heinrich Schulz. Mit etwa hundert farbigen Bildern von Eugen Obwald und Ernst Kutzer. Sütterlin-Ausgabe, 9. Aufl., Neubearbeitung 2. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann o.J. [1936]. [2515.227]
	F45	Unsere Fibel. Von Otto Burmeister, Rudolf Krüger, Adolf Plagemann. Bilder und Einbandentwurf von Walter Johannes Schroeder. 7. Aufl., Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz 1936. [2695.2]
F46	Von Drinnen und Draußen. Ein Lesebuch für die Kleinen. Hg. von Paula Book, Otto Metzker, Wilhelm Reimold, Emil Wamser und Heinrich Wittmann. Die Ausgabe B bearb. Paula Book und Heinrich Wittmann. Die Bilder malte A.[ugust] Weber-Brauns. Ausgabe B, 3., unveränd. Aufl., Frankfurt a.M.: Diesterweg 1936. [2673.5]	
1937	F47	Aachener Fibel. Den Text bearb. Jos.[ef] Urhahn. Die Bilder schuf Else Wenz-Viöter. Die Darstellungen auf den S. 20, 29, 47, 59, 82 stammen von [Leo Sebastian] Humer, den Einband und das Bild auf S. 49 schuf Richard Schwarzkopf. Düsseldorf: Schwann o.J. [1937]. [2467.?]]
	F48	Deutsche Jugend. Eine deutsche Heimatfibel für Stadt und Land von J.[akob] Dieterich. Mit Bildern von Lia Doering. 4. Aufl., Gießen: Roth o.J. [1937]. [2641.4]
	F49	Fröhliche Fahrt. Fibel von Heinrich Bielfeldt mit Bildern von Gertrud Caspari und Friedrich Mißfeldt. 3. Aufl. der Neubearbeitung, Kiel, Leipzig: Lipsius & Tischer o.J. [1937]. [2571.7]
	F50	Jung-Deutschland-Fibel. Für den hansischen Lebensraum erarb. vom NSLB, Gau Hamburg, unter Führung von Walter Schultze. Die Bilder schuf Walter Schröder. Hamburg: Hartung o.J. [1937]. [2659.2]
	F51	Lies mit! Erstes Lesebuch für Stadtkinder. Bearb. von Münchener und Augsburger Lehrern und Lehrerinnen [unter der Leitung von Hans Fischer]. Bildschmuck von Eugen Obwald. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1937. [2664.3]

1937	F52	Schau und lies! Eine Anfangsfibel aus dem Lebenskreise des Landkinds. Bearb. von Hans Fischer und Irma Auer. Bilder von Ernst Heig. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1937. [2704]
	F53	Wir ABC-Schützen. Eine Lesefibel. Bearb. von Hans Stanglmaier. Bilder von Margret Wolfinger. München: Kellerer o.J. [1937]. [2709]
1938	F54	Frohe Arbeit. Leselernbuch in Schreib- und Druckschrift. Bebilderung: Walter Habicht. Halle/S.: Schroedel 1938. [2716]
	F55	Fröhlicher Anfang. Fibel für Thüringer Schulen bearb. von Erich Frank. Bilder von Herbert Riede. Die Bearb. lehnt sich an die Fibel Fröhlicher Anfang von Karl Eckhardt und Adolf Lüllwitz an. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1938. [2453.66]
	F56	Geschichten für kleine Leute. Versuchsfibel für das Ganzheitslesen. Mit Bildern von Bruno Schmialek. Breslau: Hirt, o.J. [1938]. Die Fibel erschien mit gleichem Inhalt und in gleicher Ausstattung bei Crüwell, Dortmund-Breslau o.J. [1938]. [2705.1]
	F57	Von Drinnen und Draußen. Ein Lesebuch für die Kleinen. Neubearbeitung von Heinrich Wittmann. Bilder von Hans Gutgesell. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1938. [2673.6]
	F58	Von Märlein und Spielen. Lustige Lese Geschichten. Ein Ganzheits-Leselernbuch für die ersten Monate. Bearb. von Adolf Brückl. Bilder von Margret Wolfinger nach Skizzen des Verfassers. Nürnberg: Korn 1938. [2714]
	F59	Wir lernen lesen. Erstes Lesebuch für die alpenländischen Volksschulen. Von H.[einrich] Kolar und J.[oseph] F.[erdinand] Pöschl. Mit Bildern von Ernst Kutzer. Ausgabe B mit steiler Schnurzugsschrift. 10. Aufl., Wien: Österreichischer Landesverl. 1938. [2566.19]
1939	F60	Danziger Heimatfibel. Erarb. vom Nationalsozialistischen Lehrerbund, Gau Danzig. Die Bilder schuf Curt Ziesmer. Danzig: Kafemann 1939. [2719]
	F61	Die Fibel der Mark Brandenburg. Hirts Schreiblesefibel. [Bildschmuck von Julius C. Turner]. 2. Aufl., Breslau: Hirt 1939. [2691.5]
	F62	Fibel für den Reichsgau Danzig-Westpreußen. Erarb. vom Nationalsozialistischen Lehrerbund, Gau Danzig. Die Bilder schuf Curt Ziesmer. Danzig: Kafemann 1939 [2721]
	F63	Fröhlicher Anfang. Ein erstes Lesebuch von Karl Eckhardt und Adolf Lüllwitz mit vielen Bildern von Else Wenz-Viëtor. [Die Umschlagzeichnung schuf Robert Manz.] Ausgabe B [Schreibschrift-Ausgabe], 3. Aufl., Gemeinschaft der Verl. Frankfurt a.M.: Diesterweg, Saarbrücken: Buchgewerbehäus 1939. [2453.17]
	F64	Glück auf! Fibel von W.[enzel] R. Richter. Bilder von Karl Kostial. Reichenberg: Roland Verl. Trausel 1939. [2550.4]
	F65	Hand in Hand fürs Vaterland. Eine deutsche Fibel von Otto Zimmermann. Mit farbigen Bildern von Andreas Meier. Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1939. [2515.36]
	F66	Jung-Deutschland. Eine deutsche Fibel. Auf Grund der Zimmermannschen Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« bearb. für den Gau Magdeburg-Anhalt von M.[ax] Dalchow, B. Hemprich und W.[ilhelm] Meil. Mit farbigen Bildern von Andreas Meier. 3., völlig neubearb. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1939. [2515.140]
	F67	Lernfreude. Deutsche Schreiblese-Fibel »Lernfreude«. Unter Verwertung der Seelenkunde und der Sprechlehre, namentlich der bewußten Lautgestaltung, auf zeitgemäßem Anschauungsunterrichte aufgebaut von Maximilian Schlegl. Abbildungen von Franz Rolf Werner, Hermann Münzberg, Rudolf Popper und Jos.[ef] Stegl, Lichtbilder von Hans Häusler, anatomische Lautbilder entworfen vom Verfasser. A-Ausgabe, 6. Aufl., Leitmeritz: Elbe-Buchhandlung 1939. [2551.6]
	F68	Niedersachsen-Fibel. Eine deutsche Fibel. Bearb. auf Grund von Otto Zimmermanns Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« für den Regierungsbezirk Hildesheim und Nachbargebiete. Mit farbigen Bildern von Andreas Meier. 3., völlig neubearb. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1939. [2515.236]
	F69	Pommernfibel. Hirts Schreiblesefibel. [Bildschmuck von Julius C. Turner.] 2. Aufl., Breslau: Hirt 1939. [2691.1]

1939	F70	Schlesierfibel. Hg. von der Facharbeitsgemeinschaft schlesischer Lehrer: August Ferdinand Behrendt, Erich Ernst, Gustav Hoffmann, Gustav Irmer, Kurt Lehmann, Rudolf Matejka, Oskar Suhr. Bilder von Ilse Mau. 2. Aufl., Breslau: Hirt o.J. [1939]. Die Fibel erschien mit gleichem Inhalt und in gleicher Ausstattung bei Crüwell, Dortmund-Breslau o.J. [1939]. [2674.1]
	F71	Westmark-Fibel. Bearb. der Jung-Deutschland-Fibel für den Gau Koblenz-Trier. Die Bilder schuf Walter Schröder. Hamburg: Hartung, Auslieferung für den Reg.-bez. Trier: Lintz o.J. [1939]. [2659.6]
1940	F72	Fibel Kinderwelt. Von Franz Brauner. 3., umgearb. und erw. Aufl. Bilder von Norbertine von Breßlern-Roth. Graz: NS-Gauverl. Steiermark o.J. [1940]. [2594.3]
	F73	Frohliche Fahrt. Nordmarkfibel von Heinrich Bielfeldt mit Bildern von Ruth und Martin Koser. Gemeinschaft der Verl.: Kiel, Leipzig: Lipsius & Tischer; Flensburg: Heimat und Erbe 1940. [2571.8]
	F74	Gute Kameraden, von denen leicht und lustig zu lesen ist. Bilder von Ernst Kutzer. Dortmund: Crüwell o.J. [1940]. [2683.?]]
	F75	Jung-Deutschland-Fibel. Für den hansischen Lebensraum erarb. vom NSLB, Gau Hamburg, unter Führung von Walter Schultze. Die Bilder schuf Walter Schröder. Hamburg: Hartung o.J. [1940]. [2659.5]
	F76	Kinderfibel. Hg. von Emil Gärtner und Eduard Gerweck. Mit vielen Bildern von Karl Geitz. Büh/Baden: Konkordia 1940. [2682.5]
	F77	Das Leserlein. Erstes Lesebuch für die Volksschulen Nordbayerns. Bearb. von Raimund Heuler, Karl Markert und Karl Schander. Mit Bildern von Margret Wolfinger. 7. Aufl., Gemeinschaft der Verl.: Nürnberg: Korn; Hof/Saale: Lion; München: Oldenbourg o.J. [1940]. [2658.6]
	F78	Meine Fibel. Ein Geschichtenbuch für die kleinen Bremer von Fritz Gansberg. Diese Fibel zeichnete Herbert Wellmann. Bremen: Geist 1940. [2726]
F79	Rhein-Ruhr-Fibel. Den Text bearb. Jos.[ef] Urhahn. Die Bilder schuf Else Wenz-Viëtor. Die Darstellungen auf den S. 17, 20, 29, 47, 48, 58, 66, 67, 69 stammen von [Leo Sebastian] Humer. Düsseldorf: Schwann o.J. [1940]. [2467.23]	
1941	F80	Fibel für die Volksschulen Württembergs. Mit Bildern von P.[eter] J.[akob] Schober, K.[arl] Sigrist, H.[ermann] Sohn und K.[arl] Stirner, [Bild S. 115: München: Bavaria-Verl.]. Stuttgart: Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1941. [2681.5]
	F81	Fibel für Niedersachsen. Schreiblesefibel. Textgestaltung: Hedwig Mansfeld, Bilder: Grete Schmendes. Gemeinschaftsverl.: Hannover: Meyer (Prior); Breslau: Hirt o.J. [1941]. [2724.?]]
	F82	Geschichten für kleine Leute. Fibel für das Ganzheitslesen. Von Leo Grosseck. Mit Bildern von Bruno Schmielek. An der Gestaltung wirkten mit: Gertrud Niedoba, Melanie Reisch, Maria Streit, Anna Till, Erhard Beier, Georg König und Friedrich Nowak. Neugestaltete Ausgabe. Breslau: Hirt, 1941. Die Fibel erschien mit gleichem Inhalt und in gleicher Ausstattung bei Crüwell, Dortmund-Breslau 1941. [2705.2]
	F83	Mein Buch zum Anschauen, Zeichnen, Lesen und Schreiben von Hans Brückl. Bilder von Ernst Kutzer. Gemeinschaft der Verl.: München: Oldenbourg; Frankfurt a.M.: Diesterweg; Nürnberg: Korn; Hof/Saale: Lion o.J. [1941]. [2561.?]]
	F84	Mühlenfibel. Erstes Lesebuch für schleswig-holsteinische Kinder. In Gemeinschaft mit Otto Zimmermann bearb. und hg. von Gustav Hennigs und Gustav Worreschk. Mit farbigen Bildern von Andreas Meier. 12. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1941. [2515.233]
	F85	Neuland. Fibel von W.[enzel] R. Richter und Franz Effenberger. Bilder von Karl Kostial. Reichenberg: Roland Verl. Trausel 1941. [2731]
F86	Wir lernen lesen. Fibel für Volksschulen in den Ostgebieten. Von Paul Jendrike, Erich Kobolt und Willi Schmidt. Die Bilder schuf Doris Lautenschlager. Bromberg: Johne 1941. [2730]	

1942	F87	Bei uns in Wien. Leselernbuch für die ersten Klassen der Volksschulen des Reichsgaues Wien. In Verbindung mit der Gauverwaltung des NS-Lehrerbundes und unter Mitarb. einer Wiener Lehrer-arbeitsgemeinschaft hg. von Franz X.[aver] Langer. Mitarb.: Franz Heintel, Ludovika Kordina, Maria Linke, Therese Nasty, Franz Tex. Die Seiten 1-39 und die Seite 67 schrieb Eduard Kausel. Bildschmuck von Christel Gross. Teil I: Winterbuch. Wien: Deutscher Verl. für Jugend und Volk 1942. [2734]
	F88	Deutsche Kinderwelt. Braunschweiger Heimatfibel. Auf Grund der Zimmermannschen Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« bearb. für das Land Braunschweig von W.[ilhelm] Freidank. Mit farbigen Bildern von Andreas Meier. 6., Neubearb. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1942. [2515.168]
	F89	Die Fibel der Mark Brandenburg. Hirtschreiblesefibel. Teil I: Seite 1-40, Teil II: Seite 41-104. Textgestaltung: Hedwig Mansfeld, Bilder: Grete Schmedes. 3. Aufl., Breslau: Hirt 1942. [2691.6]
	F90	Die Fibel für den Reichsgau Wartheland. Hirtschreiblesefibel. Textgestaltung: Hedwig Mansfeld, Bilder: Grete Schmedes. 2. Aufl., Gemeinschaftsverl.: Breslau: Hirt; Halle/S.: Schroedel 1942. [2691.2]
	F91	Fibel. Reichsgau Danzig-Westpreußen. Hg. von Kurt Siebrandt. Bearb. von Kurt Siebrandt, Editha Moldenhauer, Fritz Kanth und Otto Müller. Bilder von Georg Stapel. Danzig: Kafemann 1942. [2721.1]
	F92	Fröhliche Fahrt. Nordmarkfibel von Heinrich Biefeldt mit Bildern von Ruth und Martin Koser. Gemeinschaft der Verl.: Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann; Kiel: Lipsius & Tischer; Flensburg: Heimat und Erbe; Breslau: Hirt 1942. [2571.9]
	F93	Fröhlicher Anfang. Ein erstes Lesebuch von Karl Eckhardt und Adolf Lüllwitz mit vielen Bildern von Else Wenz-Viëtor u.a. Ausgabe für Saarland und Lothringen. Gemeinschaft der Verl.: Frankfurt a.M.: Diesterweg; Saarbrücken: Buchgewerbehau; Auslieferung für Lothringen: Paul Even, Metz 1942. [2453.72]
	F94	Gute Kameraden, von denen leicht und lustig zu lesen ist. Verfasser, S. 3-48, 96: Joseph Sprenger, Verfasser, S. 49-95: Paul Hermens, Fritz Köhlhoff, Fritz Kuhne. Bilder von Ernst Kutzer. Ausgabe G mit einer Grundlegung im Sinne der ganzheitlichen Sprechlesemethode, Dortmund: Crüwell o.J. [1942]. [2683.2]
	F95	Hand in Hand fürs Vaterland. Eine deutsche Fibel von Otto Zimmermann. Mit farbigen Bildern von Andreas Meier. 4., Neubearb. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1942. [2515.39]
	F96	Heini und Lene. Erstes Lesebuch für Mecklenburger Kinder. Auf Grund von Otto Zimmermanns Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« bearb. und hg. von Johannes Gosselck und Gustav Metelmann. Mit farbigen Bildern von Andreas Meier. 14., Neubearb. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1942. [2515.117]
	F97	Ich will dir was erzählen. Erstes Lesebuch für die Kinder des Hessenlandes. Auf Grund des Zimmermannschen Fibelwerkes bearb. von Wilhelm Heide. Mit farbigen Bildern von Andreas Meier. 4., Neubearb. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1942. [2515.136]
	F98	Jetzt gehe ich in die Schule! Erstes Lesebuch für kleine Jungen und Mädchen mit vielen Bildern von Ernst Kutzer. Hg. vom NSLB, Kreis Osnabrück-Stadt. Bearb. von Fritz Weitkamp. Halle/S.: Schroedel o.J. [1942]. [2579.5]
	F99	Mein Buch zum Anschauen, Zeichnen, Lesen und Schreiben von Hans Brückl. Bilder von Ernst Kutzer. 3. Aufl., Gemeinschaft der Verl.: München: Oldenbourg; Frankfurt a.M.: Diesterweg; Nürnberg: Korn; Hof/Saale: Lion; Speyer: Zechner o.J. [1942]. [2561.2]
	F100	Niedersachsen-Fibel. Eine deutsche Fibel. Bearb. auf Grund von Otto Zimmermanns Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« für den Regierungsbezirk Hildesheim und Nachbargebiete. Mit farbigen Bildern von Andreas Meier. 6., Neubearb. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1942. [2515.239]
	F101	Ostpreußen-Fibel. Hirtschreiblesefibel. [Textgestaltung: Hedwig Mansfeld], Bilder von Georg Stapel. Teil I: Seite 1-48, Teil II: Seite 49-104. 3. Aufl., Königsberg i.Pr.: Pädagogische Verlagsge-meinschaft Ostpreußen Sturm Verl./Ferdinand Hirt 1942. [2691.13]

1942	F102	Sachsen-Fibel. Bearb. von Curt Beyer, Walter Löscher, Friedrich Sammer und Johannes Schreier. Die Bilder malte Friedrich Bochmann. 2. Aufl., Gemeinschaft der Verl.: Leipzig: Brandstetter; Leipzig: Klinkhardt; Chemnitz: Pickenhahn o.J. [1942]. [2728.?]]
	F103	Schlesierfibel. Hg. von der Facharbeitsgemeinschaft schlesischer Lehrer: August Ferdinand Behrendt, Kurt Lehmann, Rudolf Matejka, Emil Müller, Oskar Suhr. Bilder von Max Teschemacher. 3. Aufl., Breslau: Hirt 1942. Die Fibel erschien mit gleichem Inhalt und in gleicher Ausstattung bei Crüwell, Dortmund-Breslau 1942. [2674.2]
	F104	Unsere Fibel. Unter Mitarb. mecklenburgischer Schulmänner von Otto Burmeister, Adolf Plage-mann. Bilder und Einbandentwurf von Hans Lang. 19.-27. Aufl., Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz 1942. [2695.6]
1943	F105	Bei uns in Wien. Leselernbuch für die ersten Klassen der Volksschulen des Reichsgaues Wien. In Verbindung mit der Gauverwaltung des NS-Lehrerbundes und unter Mitarb. einer Wiener Lehrer-arbeitsgemeinschaft hg. von Franz X.[aver] Langer. Mitarb.: Franz Heintel, Ludovika Kordina, Maria Linke, Therese Nasty, Franz Tex. Bildschmuck von Christel Gross. Teil II: Sommerbuch. Wien: Deutscher Verl. für Jugend und Volk 1943. [2734.1]
	F106	Berliner Fibel. Bilder von Rotraut Hinderks-Kutscher. 4. Aufl., Gemeinschaftsverl.: Breslau: Hirt; Berlin: Oehmigke; Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft; Berlin: Roth 1943. [2685.3]
	F107	Fibel für die Volksschulen Württembergs. Aufgrund der Vorarbeiten eines Ausschusses im Auftrag der württembergischen Unterrichtsverwaltung hg. von [Georg] Wöbner. Mit Bildern von P.[eter] J.[akob] Schober, K.[arl] Sigrist, H.[ermann] Sohn und K.[arl] Stirner, [Bild S. 115: München: Bava-ria-Verl.]. 3. Aufl., Stuttgart, Berlin, Leipzig: Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1943. [2681.7]
	F108	Jung-Deutschland. Eine deutsche Fibel. Auf Grund der Zimmermannschen Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« bearb. für den Gau Magdeburg-Anhalt. Mit farbigen Bildern von Andreas Meier. 7. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1943. [2515.144]
	F109	Des Kindes Heimat. Eine Fibel für Stadt und Land. Verfasser dieser Fibel ist Josef Urhahn. Else Wenz-Viöter zeichnete die Bilder mit Ausnahme der Darstellungen auf S. 27, 45, 46 und 69-71, die Leo Sebastian Humer schuf. Das Bild S. 9 wurde v. Verlag R. Oldenbourg zur Verfügung gestellt. Heft I: Schreibschrift, Heft 2: Druckschrift. 2. Aufl., Düsseldorf: Schwann 1943. [2467.19]
	F110	Lesebibel. Für kleine Leute. Verf. von Gottfried Linder, Gustav Kaufmann. Bilder und Textskizzen von Trudl Purtscher. Hg. von der Gauverwaltung des NSLB, Kärnten. Graz: Leykam o.J. [1943]. [2736.1]
	F111	Die lustige Rheinfibel. Ein Lesebüchlein für die Kleinen mit Bildern von Emilie Koch-Klingenburg. Die Fibel wurde geschaffen von einer Arbeitsgemeinschaft. Das Führerbild stammt von Heinrich Betzold. Düsseldorf: Schwann, Vertrieb für den Reg.-bez. Köln: DuMont-Schauberg o.J. [1943]. [2727.2]
	F112	Pommernfibel. Hirts Schreiblesebibel. Textgestaltung: Hedwig Mansfeld, Bilder: Grete Schmedes. 4. Aufl., Breslau: Hirt 1943. [2691.3]
	F113	Sachsen-Fibel. Bearb. von Curt Beyer, Walter Löscher, Friedrich Sammer und Johannes Schreier. Die Bilder malte Friedrich Bochmann. 3. Aufl., Gemeinschaft der Verl.: Leipzig: Brandstetter; Leipzig: Klinkhardt; Chemnitz: Pickenhahn [1943]. [2728.3]
	F114	Von Drinnen und Draußen. Heimatfibel für die deutsche Jugend. Von Karl Born und Heinrich Wittmann. Bilder von Hans Gutgesell. Die Bilder auf S. 86, 87 malte Willi Harwerth. 3. Aufl., Gießen: Hessischer Schulverl. Emil Roth 1943. [2673.10]
1944	F115	Fibel für die deutsche Jugend. Hg. von einer Facharbeitsgemeinschaft deutscher Erzieher. Bilder von Max Teschemacher. Berlin: Deutscher Schulverl. Berlin o.J. [1944]. Ausgabe aus den Verl.: Breslau: Hirt, Dortmund-Breslau: Crüwell [2722.?]]

a) In eckigen Klammern wird die Ordnungsnummer des Fibel-Findbuchs von Gisela Teistler angegeben: Fibel-Findbuch. Deutschsprachige Fibern von den Anfängen bis 1944. Eine Bibliographie. Osnabrück: Wenner 2003. Die Ordnungsnummer setzt sich aus der vierstelligen Stammnummer und der nach dem Punkt folgenden

Nummer für die verschiedenen Ausgaben zusammen. Wurde statt der Nummer für die Ausgabe ein Fragezeichen angegeben, so ist die verwendete Ausgabe im Fibel-Findbuch nicht verzeichnet.

B Zulassungsverfahren und regionale Verbreitungsgebiete

Fibeln/Fibelgruppen	
Quellen (W0, L1, L2, L3, L4) ^a	
Verbreitungsgebiete	
F1	
W0	Hansestadt Lübeck ^b
L1	verzeichnet
F2, F34	
W0	Reg.-bezirke Oberbayern, Niederbayern-Oberpfalz und Schwaben (mit Ausnahme der Städte München, Pasing und Augsburg) ^c
L1	verzeichnet, 3. Aufl., o.J. [1935]
L2	Bayern ^d
L3	Bayern: Reg.-bezirk Oberbayern Bayern: Reg.-bezirk Niederbayern Bayern: Reg.-bezirk Schwaben
F3, F35	
L1	verzeichnet
L2	Bayern ^e
L3	Bayern: Reg.-bezirk Oberfranken-Mittelfranken
F4, F36, F48	
W0	amtl. genehmigt für Hessen ^f
L1	verzeichnet, 2. Aufl., o.J. [1935]
L2	Hessen
L3	Hessen ^g
F5	
W0	zugelassen als »Ersatzfibel« in den bisherigen Verbreitungsgebieten ^h
F6, F55, F63, F93	
W0	zugelassen für Lippe für das Schuljahr 1934/35 ⁱ Ausg. A zugelassen für das Schuljahr 1934/35 in den Volksschulen in Preußen, in denen bisher eine Antiqua-Ausgabe benutzt wurde ^j Ausg. B zugelassen für Aurich (außer Stadt Wilhelmshaven, wg. angrenzendem Land Oldenburg, in dem »Hand in Hand fürs Vaterland« eingeführt wurde) ^k
L1	verzeichnet, Ausg. B, 1935
L2	Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirk Aurich Thüringen

L3	Preußen, Provinz Pommern: Reg.-bezirk Stettin' Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirk Aurich ^m Thüringen ⁿ Reichsgau Saarland ^o
L4	Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirk Aurich ^p Thüringen ^q Preußen, Provinz Hessen-Nassau: Reg.-bezirk Kassel, Kreis Herrschaft Schmalkalden' Westmark: Saargebiet ^s
F7	
W0	Regierungsbezirk der Pfalz'
L1	verzeichnet
L2	Bayern ^u
L3	Westmark: Reg.-bezirk Saarpfalz
F8, F25, F77	
W0	Regierungsbezirke Oberfranken-Mittelfranken, Unterfranken (mit Ausnahme der Städte Nürnberg und Fürth) ^r
L1	verzeichnet
L2	Bayern ^w
L3	Bayern: Reg.-bezirk Oberfranken-Mittelfranken Bayern: Reg.-bezirk Mainfranken
F9, F51	
W0	München, Pasing und Augsburg ^x
L1	verzeichnet
L2	Bayern
L3	Bayern: Reg.-bezirk Oberbayern
F10, F32, F46, F57, F114	
W0	REM, E II a 3325, 01.12.37; REM, E II a 2034, 10.12.38 (F114, Titelei); Hessen ^z
L1	verzeichnet
L2	Hessen ^{aa} Preußen, Provinz Hessen-Nassau: Reg.-bezirke Kassel, Wiesbaden ^{bb}
L3	Hessen Preußen, Provinz Hessen-Nassau: Reg.-bezirk Wiesbaden ^{cc}
L4	Hessen ^{dd} Preußen, Provinz Hessen-Nassau: Reg.-bezirke Wiesbaden ^{ee} und Kassel, Kreise Hanau, Gelsenkirchen, Schlüchtern ^{ff}
F11, F88	
L1	verzeichnet
L2	Braunschweig ^{gg}
L3	Braunschweig ^{hh}
L4	Braunschweig ⁱⁱ
F12	
W0	Sachsen ^{jj}
L1	verzeichnet
F13	
L1	verzeichnet
L2	Preußen, Provinz Brandenburg: Reg.-bezirke Frankfurt (Oder), Potsdam Preußen, Provinz Grenzmark Posen-Westpreußen: Reg.-bezirk Schneidemühl ^{kk}

F14, F80, F107	
W0	REM, E II a 6561/41, 11.07.41 (F80, Titelei) REM, E II a 6561/41, 11.07.41 (F107, Titelei)
L1	verzeichnet
L2	Württemberg
L4	Württemberg ^{ll} Preußen, Hohenzollern (Rheinprovinz) ^{mm} : Reg.-bezirk Sigmaringen ⁿⁿ
F15	
W0	i.A. des NSLB Gau Osthannover (Titel)
L1	verzeichnet
F16, F49, F73, F92	
W0	amtl. genehmigt für Schleswig ^{oo} >Nordmarkfibel< (F73, Titelei) >Nordmarkfibel<: Kreise Steinburg-West, Norder- und Süderdithmarschen und Pinneberg (Westermann); Eckernförde, Eutin, Herzogtum Lauenburg, Stadtkreis Kiel, Oldenburg i. Holst., Plön, Rendsburg, Segeberg und Stormarn (Lipsius und Tischer); Flensburg-Stadt, Flensburg-Land, Südtondern, Schleswig, Husum, Eiderstedt, Nordschleswig (Heimat und Erbe); Hansestadt Lübeck (Hirt) (F92, Titelei)
L1	verzeichnet
L3	Preußen, Provinz Schleswig-Holstein: Reg.-bezirk Schleswig ^{pp}
L4	Preußen, Provinz Schleswig-Holstein: Reg.-bezirk Schleswig ^{qq}
F17, F40, F65, F95	
W0	Oldenburg ^{rr}
L1	verzeichnet
L2	Oldenburg ^{ss}
L3	Oldenburg
L4	Oldenburg ^{tt} Lippe
F18, F41, F96	
W0	Mecklenburg ^{uu}
L1	verzeichnet
L2	Mecklenburg
L3	Mecklenburg ^{vv}
L4	Mecklenburg ^{ww}
F19	
L1	verzeichnet
L2	Berlin
L3	Berlin
F20, F97	
L1	verzeichnet
L2	Preußen, Provinz Hessen-Nassau: Reg.-bezirk Kassel
L3	Preußen, Provinz Hessen-Nassau: Reg.-bezirk Kassel
L4	Preußen, Provinz Hessen-Nassau: Reg.-bezirk Kassel ^{xx}
F21, F98	
L2	Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirk Osnabrück
L3	Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirk Osnabrück ^{yy}
L4	Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirk Osnabrück ^{zz}

F22, F66, F108	
W0	Kreise Haldensleben, Wanzeleben, Wolmirstedt; Stadtkreise Magdeburg und Quedlinburg des Reg.-Bezirks Magdeburg; Anhalt (F66, Titelei)
L1	verzeichnet
L2	Preußen, Provinz Sachsen: Reg.-bezirk Magdeburg ^A
L3	Preußen, Provinz Sachsen: Reg.-bezirk Magdeburg Anhalt
L4	Preußen, Provinz Sachsen: Reg.-bezirk Magdeburg ^B Anhalt
F23, F50, F75	
W0	REM, E II a 2007, 29.06.1937 (F50, Titelei) REM, E II a 2007, 29.06.1937 (F75, Titelei)
L1	verzeichnet
L2	Hamburg
L3	Hamburg
L4	Hamburg ^C
F24, F76	
L2	Baden
L3	Baden Preußen, Hohenzollern (Rheinprovinz) ^D : Reg.-bezirk Sigmaringen
L4	Baden, Elsass, Hohenzollern, Teile der besetzten Ostgebiete ^E
F25 (vgl. F8)	
F26	
L1	verzeichnet
L2	Preußen, Provinz Hessen-Nassau: Reg.-bezirk Wiesbaden
L3	Preußen, Provinz Hessen-Nassau: Reg.-bezirk Wiesbaden ^F
F27, F44, F84	
W0	REM, E II a 5463 (F84, Titelei)
L3	Preußen, Provinz Schleswig-Holstein: Reg.-bezirk Schleswig
F28, F69, F112	
L2	Preußen, Provinz Pommern: Reg.-bezirke Stettin und Köslin
L3	Preußen, Provinz Pommern: Reg.-bezirke Stettin, Köslin, Schneidemühl ^G
L4	Reichsgau Pommern: Reg.-bezirke Stettin, ^H Köslin ^I und Schneidemühl ^J
F29, F79	
W0	REM, E II a 3716, 13.02.40 (F79, Titelei)
L1	verzeichnet
L2	Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirk Düsseldorf
L3	Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirk Düsseldorf
F30	
L1	verzeichnet
L2	Bremen ^K
F31, F70, F103	
W0	REM, E II a Nr. 5499, 03.09.40 (F103, Titelei)
L1	verzeichnet
L2	Preußen, Provinz Niederschlesien ^L : Reg.-bezirke Breslau, Liegnitz Preußen, Provinz Oberschlesien ^M : Reg.-bezirk Oppeln

L3	Preußen, Provinz Niederschlesien: Reg.-bezirk Liegnitz ⁿ Preußen, Provinz Oberschlesien: Reg.-bezirk Kattowitz
L4	Preußen, Provinz Niederschlesien: Reg.-bezirke Breslau, ^o Liegnitz ^p Preußen, Provinz Oberschlesien: Reg.-bezirke Oppeln, ^o Kattowitz ^r
F32 (vgl. F10)	
F33	
L1	verzeichnet
L2	Anhalt ^s
F34 (vgl. F2)	
F35 (vgl. F3)	
F36 (vgl. F4)	
F37	
L4	gelistet ohne Angabe des Verbreitungsgebietes
F38, F74, F94	
W0	REM, E II a 3624/39, 14.02.40 (F94, Titelei); Lippe, Reg.-bezirk Minden ^t
L1	verzeichnet, o.J.
L2	Lippe Preußen, Provinz Westfalen: Reg.-bezirke Münster, Minden, Arnberg
L3	Lippe Preußen, Provinz Westfalen: Reg.-bezirk Arnberg ^u Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirk Düsseldorf
L4	Lippe ^v Preußen, Provinz Westfalen: Reg.-bezirke Münster, ^w Minden, Arnberg Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirk Düsseldorf Schaumburg-Lippe ^x
F39	
W0	Gau Halle-Merseburg (Titelei)
L1	verzeichnet
F40 (vgl. F17)	
F41 (vgl. F18)	
F42	
W0	Rheinland, Westfalen, Emsland (F42, Titelei)
L1	verzeichnet
L4	Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirke Köln und Düsseldorf, Kreis Mörs ^y Preußen, Provinz Westfalen: Reg.-bezirk Münster, Kreis Recklinghausen ^z
F43	
L2	Berlin
L3	Berlin
F44 (vgl. F27)	
F45, F104	
W0	Mecklenburg ^{aa}
L2	Mecklenburg
L3	Mecklenburg ^{bb}
L4	Mecklenburg ^{cc} einige Versuchsschulen in Bayern, Rheinland, der Westmark, Wien, Braunschweig u.a.

F46 (vgl. F10)	
F47	
W0	REM, E II a 3716, 13.02.40 (F79, Titelei)
L2	Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirk Aachen
L3	Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirk Aachen
F48 (vgl. F4)	
F49 (vgl. F16)	
F50 (vgl. F23)	
F51 (vgl. F9)	
F52	
L3	Bayern: Reg.-bezirk Oberbayern Bayern: Reg.-bezirk Niederbayern Bayern: Reg.-bezirk Mainfranken
F53	
L3	Bayern: Reg.-bezirk Oberbayern Bayern: Reg.-bezirk Niederbayern Bayern: Reg.-bezirk Mainfranken
F54	
L2	Preußen, Provinz Sachsen: Reg.-bezirk Erfurt
L3	Preußen, Provinz Sachsen: Reg.-bezirk Erfurt ^{OD} Preußen, Provinz Sachsen: Reg.-bezirk Merseburg ^{EE}
L4	Preußen, Provinz Sachsen: Reg.-bezirk Erfurt ^{FF}
F55 (vgl. F6)	
F56, F82	
L3	Preußen, Provinz Oberschlesien: Reg.-bezirk Kattowitz
L4	Preußen, Provinz Oberschlesien: Reg.-bezirke Kattowitz, ^{GG} Oppeln ^{HH}
F57 (vgl. F10)	
F58	
L3	Bayern: Reg.-bezirk Mainfranken Bayern: Reg.-bezirk Oberfranken-Mittelfranken
F59	
W0	Erlass des Bundesministeriums für Unterricht, Z. 1980-II/9, 20.01.37 (F59, Titelei) ^I
L3	Reichsgaue Wien, Oberdonau, Salzburg, Tirol mit Vorarlberg, ^{JJ} Niederdonau ^{KK}
L4	Reichsgaue Niederdonau, ^{LL} Oberdonau, ^{MM} Salzburg, ^{NN} Tirol und Vorarlberg ^{OO}
F60	
L3	Reichsgau Danzig-Westpreußen: Reg.-bezirk Danzig
F61, F89	
L3	Preußen, Mark Brandenburg: Reg.-bezirke Frankfurt (Oder), Potsdam
L4	Preußen, Mark Brandenburg: Reg.-bezirke Frankfurt (Oder), ^{PP} Potsdam ^{OO}
F62, F91	
W0	amtlich eingeführt durch Verfügung des Reichsstatthalters, Abt. Erziehung, Unterricht, Kultur und Gemeinschaftspflege, 24.II.39 (F62, Titelei)
L3	Reichsgau Danzig-Westpreußen ^{RR}
L4	Reichsgau Danzig-Westpreußen ^{SS}

F63 (vgl. F6)	
F64	
L3	Reichsgau Sudetenland
F65 (vgl. F17)	
F66 (vgl. F22)	
F67	
L3	Reichsgau Sudetenland ^{TT}
F68, F100	
W0	Reg.-bez. Hildesheim sowie Nachbargebiete (F100, Titelei)
L1	verzeichnet
L2	Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirk Hildesheim
L3	Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirk Hildesheim
L4	Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirk Hildesheim ^{UU}
F69 (vgl. F28)	
F70 (vgl. F31)	
F71	
W0	REM, E II a 806/39, 30.03.39 (F71, Titelei)
L3	Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirke Koblenz, Trier
L4	Westmark ^{VV}
F72	
W0	[REM], E II a 05910 40 (F72, Titelei, Stempeldruck)
L3	Reichsgaue Kärnten, ^{WW} Steiermark ^{XX}
L4	Reichsgau Steiermark und rückgegliedertes Gebiet Untersteiermark ^{YY}
F73 (vgl. F16)	
F74 (vgl. F38)	
F75 (vgl. F23)	
F76 (vgl. F24)	
F77 (vgl. F8)	
F78	
L3	Bremen
L4	Bremer Gebiet (evtl. einige Schulen der Oldenburger Gebiete) ^{ZZ}
F79 (vgl. F29)	
F80 (vgl. F14)	
F81	
L3	Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirke Hannover, ^{AA} Lüneburg, Stade
L4	Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirke Hannover, ^{BB} Lüneburg, ^{CC} Stade ^{DD}
F82 (vgl. F56)	
F83, F99	
W0	REM, E II a 5677, 03.09.41; Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Nr. XI 47080 ^{EE} , 17.09.41 (F99, Titelei)
L4	Bayern ^{FF} Westmark, Rheinpfalz ^{GG}

F84 (vgl. F27)	
F85	
L4	Sudetengau [Reichsgau Sudetenland], Protektorat Böhmen und Mähren, Slowakei, reichsdeutsche Schulen des Auslands ^{hH}
F86	
L4	Gau Danzig-Westpreußen ^l Reichsgau Wartheland Preußen, Provinz Ostpreußen: Reg.-bezirke Allenstein, Gumbinnen, Zichenau Generalgouvernement
F87, F105	
L4	Reichsgau Wien ^{jl}
F88 (vgl. F11)	
F89 (vgl. F61)	
F90	
L4	Reichsgau Wartheland ^{hK}
F91 (vgl. F62)	
F92 (vgl. F16)	
F93 (vgl. F6)	
F94 (vgl. F38)	
F95 (vgl. F17)	
F96 (vgl. F18)	
F97 (vgl. F20)	
F98 (vgl. F21)	
F99 (vgl. F83)	
F100 (vgl. F68)	
F101	
L1	verzeichnet
L2	Preußen, Provinz Ostpreußen: Reg.-bezirke Königsberg, Allenstein, Gumbinnen, ^{ll} Marienwerder
L3	Preußen, Provinz Ostpreußen: Reg.-bezirke Zichenau, ^{mM} Königsberg, ^{nN} Allenstein, ^{oO} Gumbinnen ^{pP}
L4	Preußen, Provinz Ostpreußen: Reg.-bezirke Zichenau, Königsberg, Allenstein, Gumbinnen
F102, F113	
WQ	REM, E II a 5580/41, 19.07.41 (F102 Titelei)
L4	Sachsen eine Reihe deutsche Schulen im Ausland (Balkan und Ostlandgebiete) ^{jo}
F103 (vgl. F31)	
F104 (vgl. F45)	
F105 (vgl. F87)	
F106	
L4	Gau Groß-Berlin ^{rR}
F107 (vgl. F14)	
F108 (vgl. F22)	
F109	
L4	Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirke Düsseldorf, ^{sS} Aachen ^{tT}

F110	
L4	Reichsgau Kärnten und rückgegliederte Gebiete von Südkärnten und Oberkrain ^U
F111	
L3	Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirk Köln
L4	Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirk Köln ^V
F112 (vgl. F28)	
F113 (vgl. F102)	
F114 (vgl. F10)	
F115	
WQ	als ›Kriegslernbuch‹ für das gesamte ›Reich‹ vorgesehen ^{WW}

a) Im Folgenden werden die Zulassung und die regionale Verbreitung der Fibel im Untersuchungskorpus mit der Listung der Erstlesebücher in einem der überlieferten Fibelverzeichnisse nachgewiesen. Die Fibelisten werden in der chronologischen Reihenfolge mit L1, L2, L3, L4 bezeichnet. L1: Verzeichnis der neu eingeführten Fibel, in: Deutsche Volkserziehung. Schriftenfolge. Hg. v. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin, Jg. 3 (1936), S. 68-70; L2: Liste »brauchbarer Fibel«, BArch R 4901/12661, Bl. 504-507; NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 136-137, im Zusammenhang mit dem Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, E II a 1602 v. 26. Juli 1938, Beschaffung von Fibel, in: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1938, S. 348; L3: Verzeichnis der für den Gebrauch an Volksschulen zugelassenen Lehrbücher, Reichsstelle für Schulwesen, Juni 1941, BArch R4901/3232, Bl. 16-23; L4: Fibel in Normalschrift 1943, WUA 3/30-2, o.P. Die in den Fußnoten zu L3 und L4 angeführten Genehmigungserlasse entstammen der jeweiligen Liste. Weitere Nachweise zu Zulassungsverfahren und regionaler Verbreitung aus anderen Quellen werden unter dem Kürzel WQ aufgeführt.

b) Erlass des Preuß. Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Nr. 72, U II C 7526 II v. 21. Februar 1934, Gebrauch der Jungvolk-Fibel, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1934, S. 72.

c) Bekanntmachung des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 52169 über die Lesebücher für den ersten Schülerjahrgang v. 14. November 1933. In: Bayerische Staatszeitung Nr. 265 v. 16. November 1933, BayHStA MK 42569, o.P.

d) Die Zulassung bezieht sich auf die Reg.-bez. Oberbayern, Niederbayern und Schwaben. Vgl. Bekanntmachung des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 52169 über die Lesebücher für den ersten Schülerjahrgang v. 14. November 1933. In: Bayerische Staatszeitung Nr. 265 v. 16. November 1933, BayHStA MK 42569, o.P.

e) Die Zulassung bezieht sich insbesondere auf die Städte Nürnberg und Fürth, vgl. Bekanntmachung des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 52169 über die Lesebücher für den ersten Schülerjahrgang v. 14. November

1933. In: Bayerische Staatszeitung Nr. 265 v. 16. November 1933, BayHStA MK 42569, o.P.

f) Vermerk (F36, Klebezettel), Deutsches Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin.

g) [Reichserziehungsministerium, im Folgenden mit REM abgekürzt], E II a 5906/40, 17.03.41.

h) Erlass des Preuß. Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Nr. 138, U II C 7691, v. 10. April 1934, Gebrauch der Frakturfibeln »Elemelemu«, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1934, S. 128.

i) Verfügung der Lippischen Landesregierung v. 20. Januar 1934, Entwurf für den Staatsanzeiger und die lippische Presse, LAV NRW OWL, L 80 III, Nr. 2444, o.P. Ab Ostern 1935 wurde mit Bezug auf den Erlass des Preuß. Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung zur Vereinheitlichung der eingeführten Fibeln für größere Gebiete vom 16. Juli 1934 in Lippe die Fibel »Gute Kameraden« eingeführt, da diese auch im Regierungsbezirk Minden (Preußen, Prov. Westfalen) zugelassen worden ist (vgl. ebd., Ausfertigungsentwurf der Lippischen Landesregierung an verschiedene Verlage, Abt. III, Akt.-Z. III. 56. v. 22. März 1935).

j) Erlass Nr. 188, U II C 7745 v. 14. Mai 1934, Benutzung der Schulfibeln »Fröhlicher Anfang«, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1934, S. 166.

k) Verfügung des Reg.-Präs. in Aurich v. 09. März 1935, vgl. Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 3329 v. 4. Dezember 1937 an das Oldenburgische Ministerium der Kirchen und Schulen, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 35.

l) Entzug der Genehmigung nach Kriegsende angeordnet.

m) [REM], E II a 3317, 17.02.40.

n) Ausgabe für Thüringen.

o) Ausgabe B [Schreibschrift-Ausgabe].

p) REM, E II a 3717, 17.02.40; Reg.-Präs. Aurich, Du 157, 07.03.40.

q) REM, E II a 5193, 13.04.40; Thüringer Ministerium für Volksbildung IV AIV 5 b, 3, 17.06.40.

r) REM, E II a 5193, 13.04.40.

s) REM, E II a 5564, 02.12.40.

t) Entschließung des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus an die Regierung der Pfalz, Kammer des Innern v. 14. August 1934, BayHStA MK 42575, o.P.

u) Die Zulassung bezieht sich vermutlich vor allem auf den bayerischen Regierungsbezirk der Pfalz, vgl. Bekanntmachung des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 52169 über die Lesebücher für den ersten Schülerjahrgang v. 14. November 1933. In: Bayerische Staatszeitung Nr. 265 v. 16. November 1933, BayHStA MK 42569, o.P.

v) Bekanntmachung des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 52169 über die Lesebücher für den ersten Schülerjahrgang v. 14. November 1933. In: Bayerische Staatszeitung Nr. 265 v. 16. November 1933, BayHStA MK 42569, o.P.

w) Die Zulassung bezieht sich auf die Reg.-bez. Oberfranken-Mittelfranken und Mainfranken, vgl. Bekanntmachung des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 52169 über die Lesebücher für den ersten Schülerjahrgang v. 14. November 1933. In: Bayerische Staatszeitung Nr. 265 v. 16. November 1933, BayHStA MK 42569, o.P.

x) Bekanntmachung des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 52169 über die Lesebücher für den ersten Schülerjahrgang v. 14. November 1933. In: Bayerische Staatszeitung Nr. 265 v. 16. November 1933, BayHStA MK 42569, o.P.

y) In der Auflage von 1942 wird noch der folgende Erlass aufgeführt: REM, E II a 5906/40, 07.03.41. Außerdem findet sich in dieser Aufl. ein Klebezettel mit der Angabe des Verbreitungsgebiets: Reg.-bez. Wiesbaden [Preußen, Prov. Hessen-Nassau] und die zum Gau Hessen-Nassau gehörigen Kreise Hanau, Gelnhausen, Schlüchtern (Bez. Kassel [Preußen, Prov. Hessen-Nassau]) sowie Land Hessen, Oberhessen und Starkenburg [bis 1937 Hessen, Provinzen].

z) Verfügung des Hessischen Staatsministeriums, Ministerialabt. für Bildungswesen, Kultus, Kunst und Volkstum zu Nr. IV. 21572 v. 7. Februar 1935, HStAD R 1 B, Nr. 2631.

aa) Ausgaben A und B.

bb) Ausgaben A und B.

cc) [REM], E II a 2034, 10.02.38.

dd) REM, E II a 5936/40, 17.03.39; Landesregierung Hessen, 91572, 07.02.35. Die Verfügung des Hessischen Staatsministeriums v. 7. Februar 1935 trägt die Nr. 21572 (HStAD R 1 B, Nr. 2631).

ee) REM, E II a 2034 a, 10.02.39; Wiesbaden, II b VIII/10 1975, 14.02.35.

ff) Reg. Kassel, B IV Nr. 802 a, 09.04.35.

gg) Die Zulassung gilt aufgrund der Zulassung von »Hand in Hand fürs Vaterland« (vgl. F17). Vgl. ferner Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 3548 II/37 an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung v. 4. Juli 1938, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.

hh) [REM], E II a 3401, 27.12.39.

ii) REM, E II a 3401, 27.12.39, Land Braunschweig.

jj) Verordnung des kommissarischen Leiters des Sächsischen Ministeriums für Volksbildung, Nr. 60, C:54/48, v. 18. April 1935, Einführung der Fibel, in: Verordnungsblatt des Sächsischen Ministeriums für Volksbildung 1935, S. 43.

kk) Vgl. G).

ll) REM, E II a 5561/41, 11.07.41.

mm) Die Hohenzollernschen, richtig Hohenzollerischen Lande wurden z.T. von der Rheinprovinz verwaltet.

- nn)** REM, E II a 5561/41, 11.07.41, [Reg.-bez.] Sigmaringen.
- oo)** Vermerk (F16, Klebezettel), Pädagogische Zentralbibliothek, Berlin.
- pp)** [REM], E II a 5534, 24.09.40.
- qq)** REM durch Reg.-Präs. Schleswig, E II a 1261, 15.07.41.
- rr)** Vorläufige Genehmigung für das Schuljahr 1935/36, Bekanntmachung des Ministers der Kirchen und Schulen v. 23. Februar 1935, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 6.
- ss)** Ausgabe M [mit Vorfibel]. Die Anerkennung gilt gleichfalls für diejenigen Fibeln, die aufgrund der Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« von Otto Zimmermann bearbeitet worden sind.
- tt)** REM, E II a 3401, 27.10.39 [Datum wahrscheinlich 27.12.39; vgl. F11, F20]. Der Erlass gilt auch für Lippe.
- uu)** Zulassung für das Schuljahr 1935/36, Bekanntmachung des Mecklenb. Staatsministeriums, Abt. Unterricht v. 29. April über die Abänderung der Bekanntmachung v. 25. März 1931 über Feststellung des Verzeichnisses der Lehr- und Lernmittel für die Volksschulen in Mecklenb.-Schwerin, in: Regierungsblatt für Mecklenb. Nr. 22 v. 2. Mai 1935, S. 116; Zulassung für das Schuljahr 1936/37, Abschrift der Rundverfügung des Mecklenb. Staatsministeriums, Abt. Unterricht v. 15. April 1936, BArch R 4901/2522, Bl. 127.
- vv)** [REM], E II a 1119, 29.06.37.
- ww)** Mecklenb. Staatsminister, G. Dr. 5 U 4329 a, 08.08.41.
- xx)** REM, E II a 3401, 27.12.39.
- yy)** [REM], E II a 1756, 06.08.38.
- zz)** REM, E II a 1756, 06.08.38.
- A)** Ausgabe M [mit Vorfibel].
- B)** REM, E II a 5126, 14.03.40. Der Erlass gilt auch für Anhalt.
- C)** Die Fibel wird nur in der »nach Landschaft« geordneten Liste ohne Angabe der Erlasse aufgeführt, ansonsten werden die Zulassungen für die nach der »Jung-Deutschland-Fibel« bearbeitete »Mosellandfibel« angegeben: Gau Moselland, Reg.-Bez. Koblenz: REM, E II a 806/39, 30.03.39; Reg.-Präs. Koblenz, Amtl. Schulblatt, Nr. 10, 10.10.42; Gau Moselland, Reg.-Bez. Trier, Land Luxemburg: REM, E II a 806/39, 30.03.39; Reg.-Präs. Trier, Verfügung U III, 14.02.41; Westmark: REM, E II a 806/39, 30.03.39.
- D)** Vgl. mm).
- E)** REM, E II a 5125, 13.03.40; Badisches Ministerium des Kultus und Unterrichts; Reg.-Präs. v. Hohenzollern.
- F)** [REM], E II a 3846, 15.04.38.
- G)** Schneidemühl wurde 1938 im Zuge der »Gebietsbereinigung« der östlichen preuß. Provinzen als Reg.-bez. Grenzmark Posen-Westpreußen in die Provinz Pommern integriert. In der Liste wird jedoch weiter die Bezeichnung Schneidemühl verwendet.

- H)** REM, E II a 5341 [6341], 28.04.41; Reg.-Präs. Stettin, II G A – 5 I b 18 gen., 07.05.41.
- I)** REM, E II a 6341, 28.04.41; Reg.-Präs. Köslin, II M a 21.32, 13.01.41.
- J)** REM, E II a 6341, 28.04.41; Reg.-Präs. Schneidemühl, U 4 a Nr. 1279, 12.01.39.
- K)** In der Liste wird als Verlag Arthur Geist angegeben.
- L)** 1938-1941 wurden die Provinzen Ober- und Niederschlesien zur Provinz Schlesien zusammengefasst.
- M)** Vgl. L).
- N)** [Reg.-Präs.], U II C 7822/33, 16.07.34.
- O)** Reg.-Präs. Breslau, U.10 – 202, 28.02.35.
- P)** Reg.-Präs. Liegnitz, II A 33.37.31, 25.02.35.
- Q)** Reg.-Präs. Oppeln, II 12 c Nr. 46, 18.02.35.
- R)** REM, E II a (15a Fi. Kattowitz) 3/42, 31.07.42; Reg.-Präs. Kattowitz, II 21 Nr. 2321 a, 29.07.41.
- S)** Die Zulassung gilt aufgrund der Zulassung von »Hand in Hand fürs Vaterland« (vgl. F17). Vgl. auch Anlage zum Schreiben des Verlagsdirektors Sandig an die Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverlage v. 11. Dezember 1936, WUA 3/5-2, o.P.
- T)** Vgl. Ausfertigungsentwurf der Lippischen Landesregierung an verschiedene Verlage, Abt. III, Akt.-Z. III. 56. v. 22. März 1935, LAV NRW OWL, L 80 III, Nr. 2444, o.P.
- U)** [REM], E II a 5127, 18.03.40.
- V)** REM, E II a 0578 II U 2, 27.03.35 (synthetische Ausgabe).
- W)** REM, E II a 0578 II U 2, 27.03.35. Der Erlass gilt auch für Minden, Arnsberg und Düsseldorf.
- X)** REM, E II a 3824/39, 14.02.40 (synthetische Ausgabe).
- Y)** In Versuchsklassen.
- Z)** In Versuchsklassen.
- AA)** Erlass des Mecklenb. Staatsministeriums, Abt. Unterricht, 5 U 839 v. 28. Februar 1936, Zulassung einer neuen Fibel, BArch R 4901/2522, Bl. 141.
- BB)** [REM], E II a 1119, 29.06.37.
- CC)** REM, E II a 1119, 29.06.37. Der Erlass gilt auch für die im Folgenden genannten Versuchsschulen.
- DD)** [REM], E II a 774, 30.03.39.
- EE)** [REM], E II a 2720, 10.12.38.
- FF)** REM, E II a 479/II, 27.02.39.
- GG)** REM, E II a (15a Fi Kattowitz) 13/42, 21.07.42; Reg.-Präs. Kattowitz II 21 Nr. 2321 a, 29.07.41.
- HH)** Reg.-Präs. Oppeln, II 9 a. II 9 b I II 8 b 1, 25.08.41.
- II)** Neben den früheren Auflagen zum Unterrichtsgebrauch an allgemeinen Volksschulen allgemein zugelassen.

- JJ)** [REM], E II a, 5913/40, 10.03.41 (Weiterbenutzung genehmigt, bis der noch vorhandene Vorrat aufgebraucht ist).
- KK)** [REM], E II a 5096/41, 24.03.41 (Weiterbenutzung genehmigt, bis der noch vorhandene Vorrat aufgebraucht ist).
- LL)** REM, E II a, 5913/40, 10.03.41; Erlass d. Reichsstatthalters Niederdonau, Abt. 2, IIa-1-267/4, 02.09.42.
- MM)** REM, E II a, 5913/40, 10.03.41; Erlass d. Reichsstatthalters Oberdonau, Abt. 2, IIa/A-3/27-1942, 03.07.42.
- NN)** REM, E II a, 5913/40, 10.03.41; Erlass d. Reichsstatthalters Salzburg, Abt. 2, IIa/1-685/42, 24.06.42.
- OO)** REM, E II a, 5913/40, 10.03.41.
- PP)** REM, E II a 5546, 18.10.40; Reg.-Präs. Frankfurt/Oder, II As 796, 01.11.40.
- QQ)** REM, E II a 5546, 18.10.40; Reg.-Präs. Potsdam, II A 720, 30.01.39.
- RR)** [REM], E II a 5318, 01.07.40 (vorläufige Weiterbenutzung genehmigt).
- SS)** REM, E II a C 15a Fi Da-We 5-42, 21.07.42.
- TT)** Fibel darf weiterverwendet werden, bis die Vorräte aufgebraucht sind (Ausgaben A und B).
- UU)** REM, E II a 5126, 14.03.40; Reg. Hildesheim, II B 2, 25.03.35.
- VV)** Eintrag unter der Moselland-Fibel: Westmark: REM, E II a 806/39, 30.03.39.
- WW)** [REM], E II a 5913/40, 10.03.41 (Weiterbenutzung genehmigt, bis vorhandene Vorräte aufgebraucht sind).
- XX)** [REM], E II a 5913/40, 10.03.41 (Weiterbenutzung genehmigt, bis vorhandene Vorräte aufgebraucht sind).
- YY)** Reichsstatthalter Steiermark, ZI II a – 553/I 18/3-1941, 11.04.41.
- ZZ)** REM, E II a 3737/39, 11.01.40.
- aA)** [REM], E II a 5649, 04.11.40.
- bB)** REM, E II a 5649, 04.11.40; Reg.-Präs. Hannover, U/III Nr. 746, 08.11.40.
- cC)** REM, E II a 5649, 04.11.40; Reg.-Präs. Lüneburg, II D 7, 24.02.39.
- dD)** REM, E II a 5649, 04.11.40; Reg.-Präs. Stade, 22.21.II A, 26.01.39.
- eE)** Differierende Angabe des Erlasses gegenüber der Liste (L4).
- fF)** REM, E II a 5677, 03.09.41; Bayerischer Staatsminister für Unterricht und Kultus, XI 17680, 17.09.41. Das Ministerium verwendet die Nummer XI 47080 (BayHstA MK 42572, o.P.).
- gG)** REM, E II a 5677, 03.09.41.
- hH)** REM, E II a 5899, 16.01.41; [gelistet 2. Auflage u.d.T. »Wir fangen an«].
- iI)** REM, E II a 5512, 07.09.40. Der Erlass gilt auch für die im Folgenden genannten Verbreitungsgebiete.
- jJ)** Reichsstatthalter in Wien, Abt. II.
- kK)** Erlass Reichsstatthalter, III 4.-, 25.01.40.
- lL)** [REM], E II a 570, 21.03.38.
- mM)** REM, E IIa 3058, 10.02.40.

- nN)** REM, E IIa 3058, 10.02.40; Reg. Königsberg, II S II Nr. 639 D, 02.04.35.
- oO)** Reg. Allenstein, II C, 10.04.35.
- pP)** Reg. Gumbinnen, II Sa[?] I 850, 27.03.35.
- qQ)** REM, E II a 5680/41, 19.07.41; eingedruckter Erlass in der Titelei differiert (REM, E II a 5580/41, 19.07.41).
- rR)** REM, E II a 568, 21.03.38 (bedingte Anerkennung); Stadtpräs. v. Berlin, II. 3 622/35, 29.04.35 und II B 2043/36, 17.12.36.
- sS)** REM, E II a 3716, 13.02.40; Reg. Düsseldorf, U 206, 23.02.40.
- tT)** REM, E II a 3716, 13.02.40; Reg. Aachen, II 1 a 67/38, 25.01.36.
- uU)** Geprüft durch Abt. II des Reichsstatthalters in Kärnten, ZI IIa 5913/40, 10.03.41; eingeführt in Kärnten und Oberkrain mit Erlass des Reichsstatthalters von Kärnten II – 17854/1843.
- vV)** REM, E II a 5356 III, 02.12.40; Reg. Köln, II A 554/40, 13.04.40.
- wW)** Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E I a (4 Schriftt.) 21, E II, E III betr. Kriegsmaßnahmen zur Versorgung mit Lernbüchern einschließlich Liste der ›Kriegslernbücher‹ v. 3. Mai 1944, BArch R 4901/12944, o.P.

Quellen

Bayerisches Hauptstaatsarchiv (BayHStA)

MK (Kultusministerium): 42569, 42572, 42575

Bundesarchiv Berlin (BArch)

R 4901 (Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung): 2522, 3232, 12661, 12944

Hessisches Staatsarchiv Darmstadt (HStAD)

R 1 B (Ausschreiben der Landesbehörden u.a. Lehr- und Lernmittel): 2631

Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Ostwestfalen-Lippe (LAV NRW OWL)

L 80 III (Regierung/Landesregierung Lippe): Nr. 2444

Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Oldenburg (NLA OL)

Best. 134 (Oldenburgisches Ministerium der Kirchen und Schulen): Nr. 1224

Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Wolfenbüttel (NLA WO)

12 Neu 13 (Staatsministerium Braunschweig; Kultus): Nr. 21991

Verlagsarchiv Westermann (WUA)

3/5-2 (Vereinigung der Schulbuchverleger)

3/30-2 (Korrespondenz Zimmermann mit dem Verlag Westermann)

