

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 gegründeten ›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- und 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 machtvolleres Handeln 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 Konfliktlagen 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 »Normalschrifterlass« 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; Fibern 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 lesen lernenden 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 den 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 Forschungsbegriffs 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 Schmichen-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 Je- nen 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 Fabelinhalte, 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; Grossek, 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/Huseini 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 selbstbezoglicher, 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 Fibern präsentierte Wissensordnung in ihrer subjektkonstituierenden 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 Fibern 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 Fibern 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 ›Zitat‹ (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. Frieze, Grounded Theory Analysis 2019, S. 282ff.). Für die Untersuchung wurde die ATLAS.ti-Programmversion 9 verwendet.

140 Vgl. zur Arbeit mit ATLAS.ti ausführlich Frieze, 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 Wissenselementen 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 lesen lernenden Kindes Berücksichtigung finden.¹⁴⁸ Für die Kategorisierung der Wissenselemente 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 Codesystem 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, Titeleien (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 Titeleien, 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 Wissenselemente¹⁵⁶

K1 ›Kinder entdecken die Welt‹	K2 ›Spielerische Aneignung der Welt‹
Berufe ^{(A), (B)}	Bewegungsspiele ^{(A), (B)}
Erwachsene außerhalb der Familie in NS-Organisationen ^(B)	Fähigkeiten und Fertigkeiten ^{(A), (B)}
Gebet und Gelöbnis ^{(A), (B)}	Rollenspiele ^{(A), (B)}
Gefahrensituationen ^(A)	Wettkampf/Kräftemessen ^{(A), (B)}
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)}	
K3 ›Familienkindheit‹	K4 ›Kinder in pädagogischen Institutionen‹
Briefe im Familienkontext ^{(A), (B)}	Dienst in NS-Organisationen: DJ/JM ^(B)
Erwachsene Familienangehörige in NS-Organisationen ^(B)	Dienst in NS-Organisationen: HJ/BDM ^(B)
Familienfeiern ^{(A), (B)}	Institutionalisierte (Freizeit-)Angebote ^{(A), (B)}
Gefahren in häuslicher Umgebung ^{(A), (B)}	Schule ^{(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)}	

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)

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)

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

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

K8 ›Präsentation des Zeichensystems‹

Alphabet
 Übungssequenzen^{(A), (B)}

X Bibliografische Angaben, Verzeichnisse

Inhaltsverzeichnis, Quellen
 Teilej, Impressum

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 Wissens Elemente 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 Wissens Elemente

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 Fibeln 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:

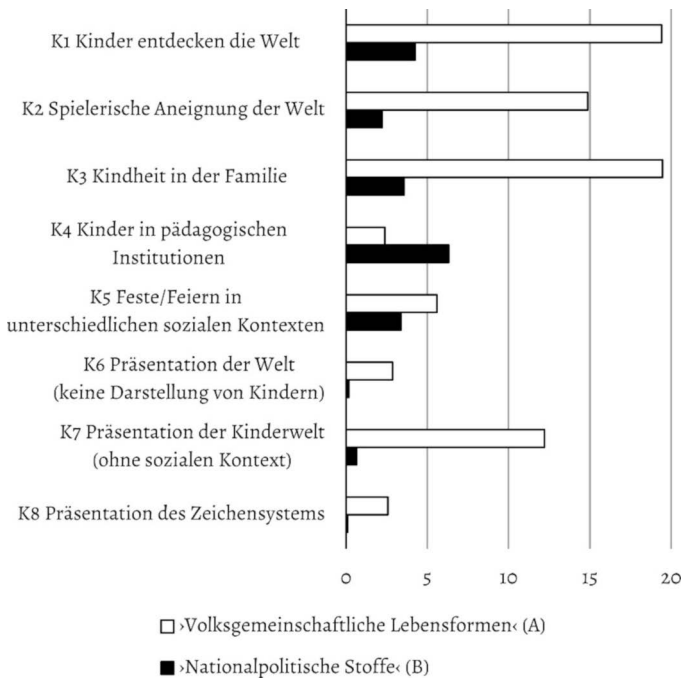
160 Vgl. zu den Autorinnen/Autoren bzw. Herausgeberinnen/Herausgebern der Fibeln sowie zu den Künstlerinnen/Künstlern den Anhang, Fibel-Korpus, A). Sofern die Fibeln über Quellenverzeichnisse verfügen, werden die Verfasserinnen/Verfasser aufgenommener Texte oder Textausschnitte benannt.

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)/ ›Jungmädelsbund‹ (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/Brauchstum‹^{(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, ›Heldengedenktage‹, ›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 Abbildung 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, Kriegsschuldfrage, ›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 vergehen 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)

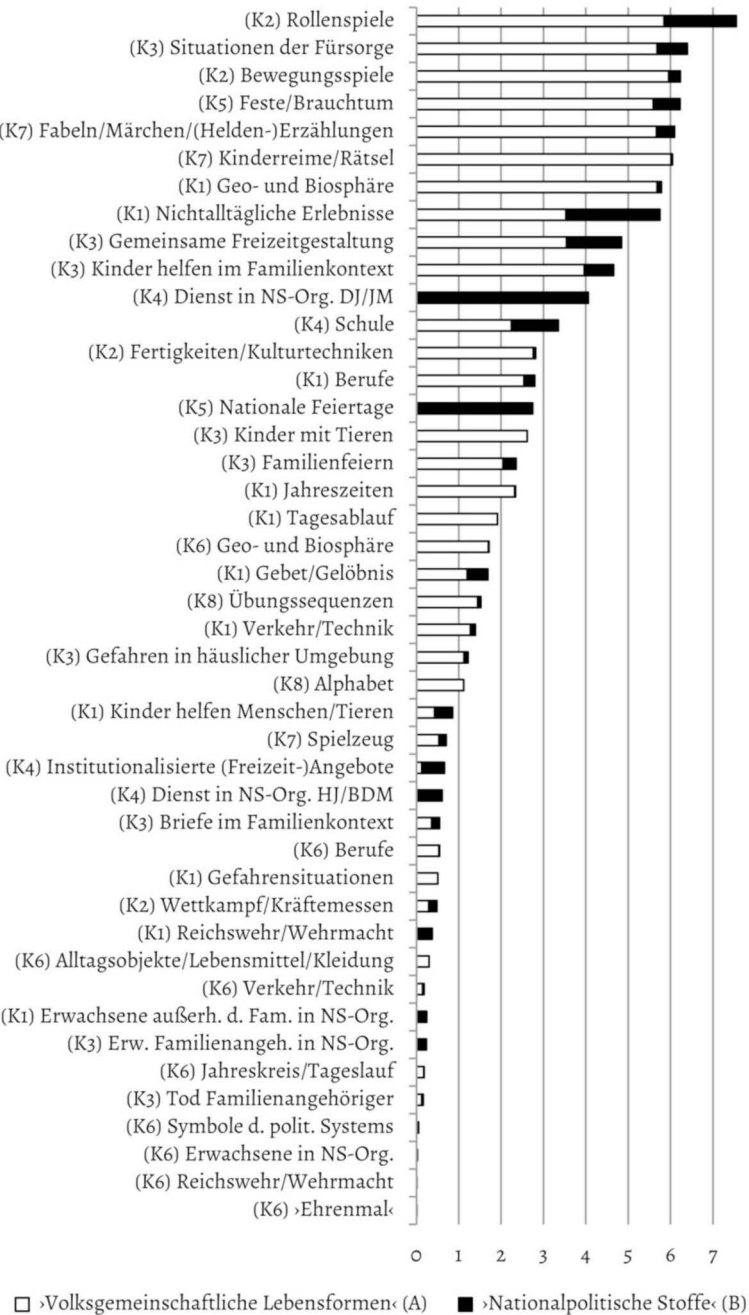


Abbildung 3: Prozentuale Verteilung der ›volksgemeinschaftlichen Lebensformen‹ (A) in allen Subkategorien in den Fibeln 1933–1944, N=115

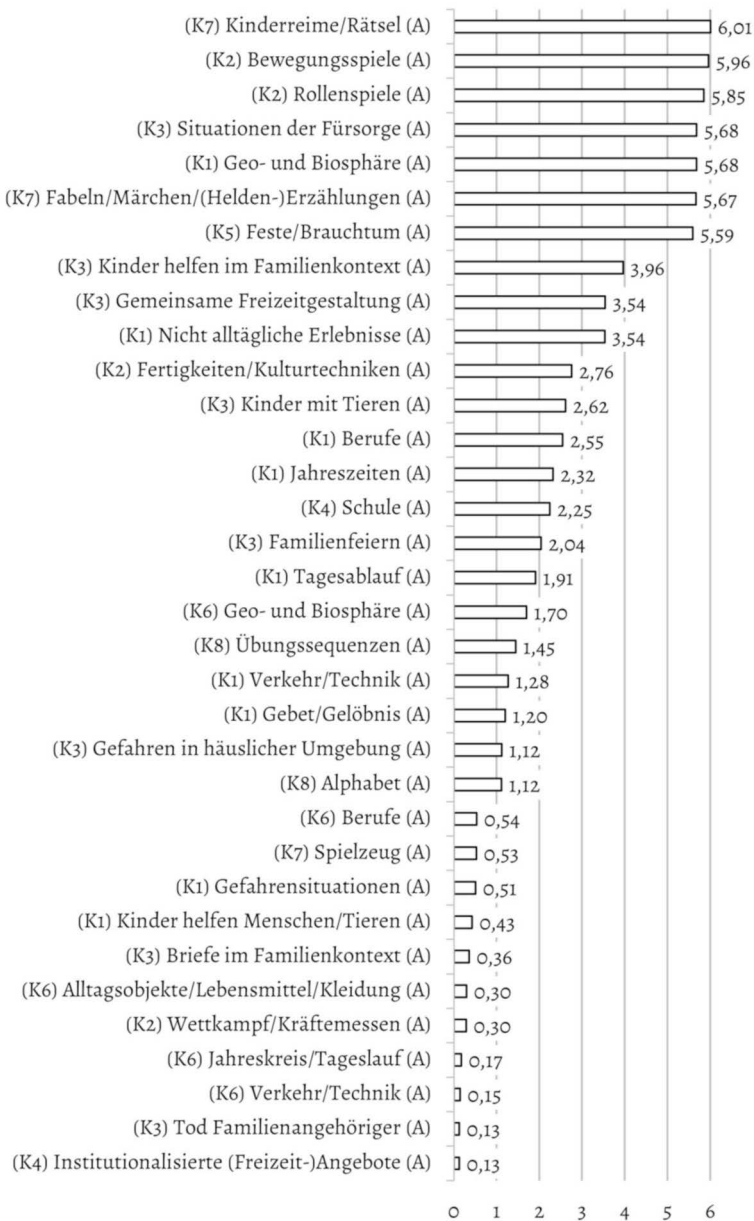
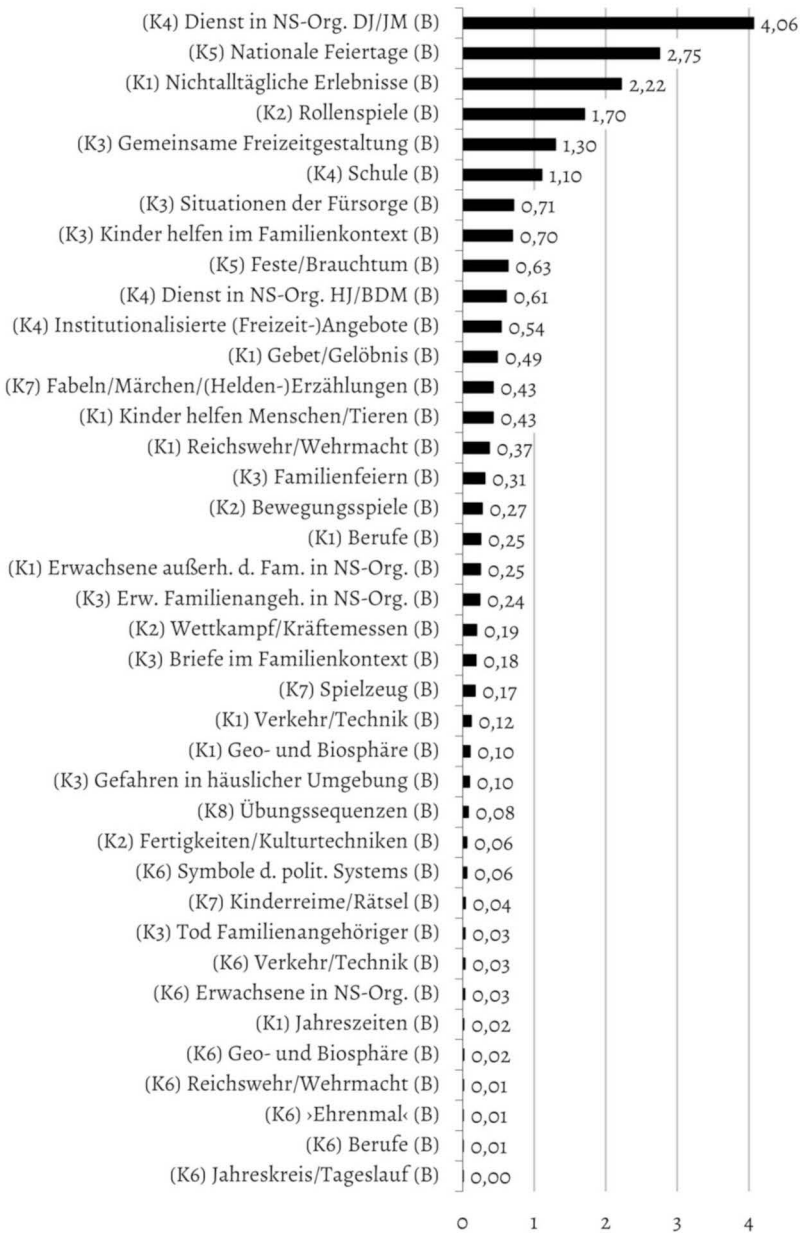


Abbildung 4: Prozentuale Verteilung der »nationalpolitischen Stoffe« (B) in allen Subkategorien in den Fabeln 1933–1944, N=115



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.

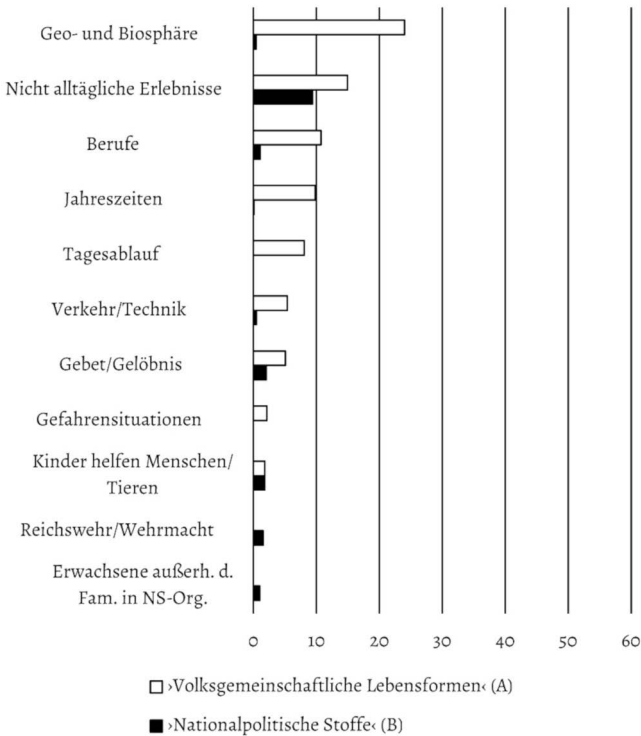
175 In folgenden Erstlesebüchern ist die Subkategorie »Erwachsene außerhalb der Familie in NS-Organisationen« (B) enthalten: F6, F7, F13, F15, F19, F23, F26-F28, F35, F38, F42-F44, F50, F54, F56, F60-F62, F65, F66, F68, F69, F71-F78, F81, F82, F84, F85, F87-F91, F94-F97, F100, F102, F106, F108, F112,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

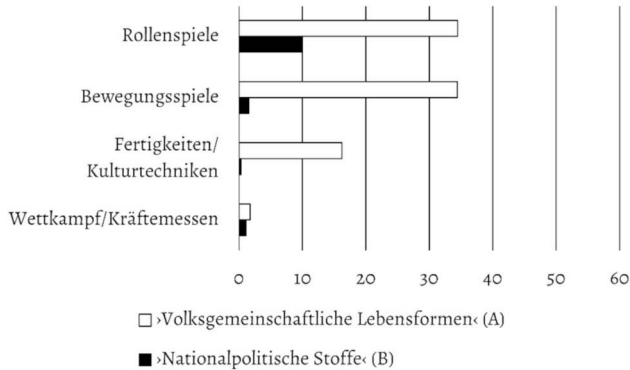
In der Kategorie 2 ›Spielerische Aneignung der Welt‹ werden insbesondere in der Subkategorie ›Rollenspiele‹ ›nationalpolitische Stoffe‹ verarbeitet (vgl. Abb. 6). Gleichwohl wurde in 10 Fibeln auf die Exemplifizierung von Rollenspielen, die der nationalsozialistischen Propaganda dienen, ganz verzichtet.¹⁷⁹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

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

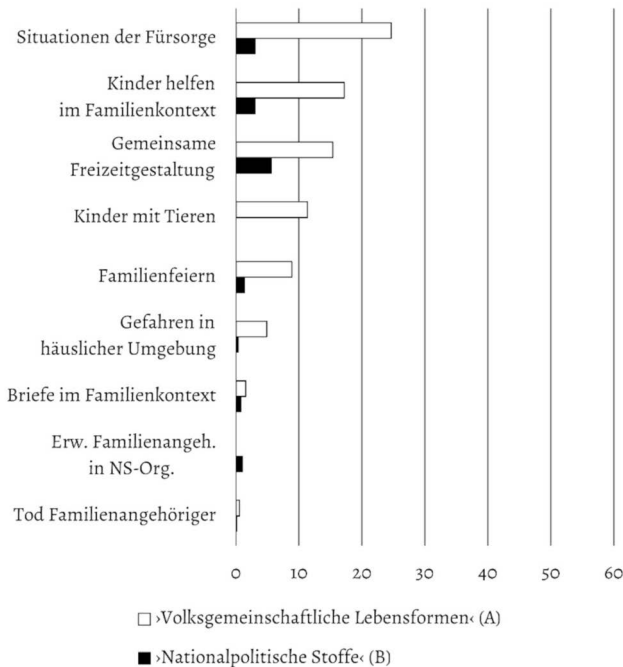
181 In folgenden Erstlesebüchern ist die Subkategorie ›Fähigkeiten/Fertigkeiten‹ (B) enthalten: F1, F16, F21, F23, F31, F37, F49, F50, F69–71, F72, F73, F75, F81, F85, F86, F89, F90, F92, F93, F101, F103, F112, F115.

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.

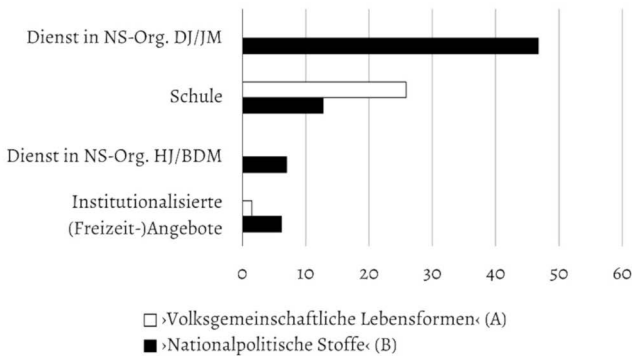
193 Folgende Erstlesebücher weisen die Subkategorie ›Dienst in NS-Organisationen HJ/BDM‹ (B) nicht auf: F6, F8-F10, F14, F24, F26, F30-F32, F35, F37-F39, F42, F45-F47, F50-F53, F57-F60, F62, F63, F70-F72, F74-F78, F80, F82, F83, F86, F91-F94, F99, F102-F104, F106, F107, F110, F111, F113-F115.

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 »Elemelmu« (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.

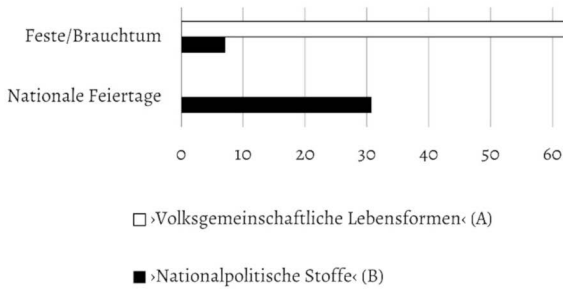
201 Folgende Erstlesebücher weisen die Subkategorie ›Schule‹ (B) nicht auf: F5, F7, F9, F10, F32, F33, F46, F49, F51-F53, F57-F59, F64, F67, F72, F73, F78, F81, F85, F89, F90, F92, F98, F101, F110-F112, F114.

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.

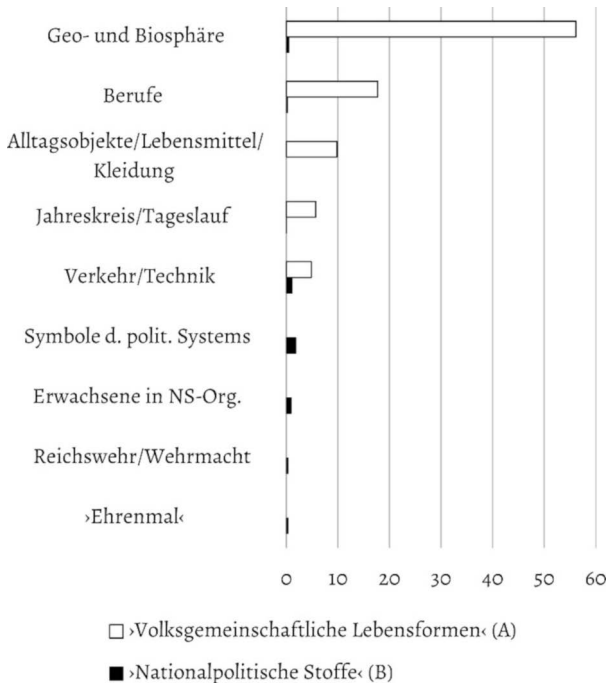
²⁰⁷ Folgende Erstlesebücher weisen die Subkategorie ›Nationale Feiertage‹ (B) nicht auf: F1, F8, F16, F21, F25, F30, F31, F45, F49, F54, F60, F62-F64, F67, F70, F78, F86.

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 Hirt²⁰⁹ 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



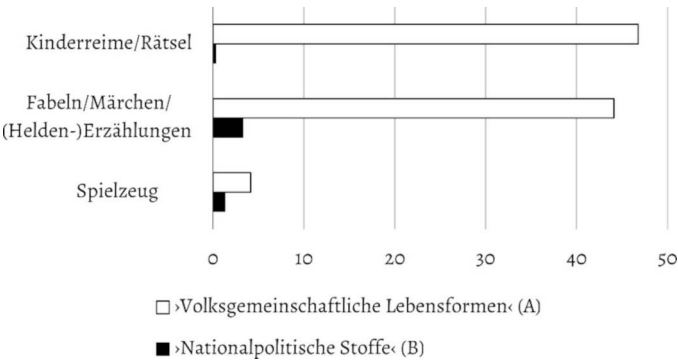
209 F13, F28, F61, F69.

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.

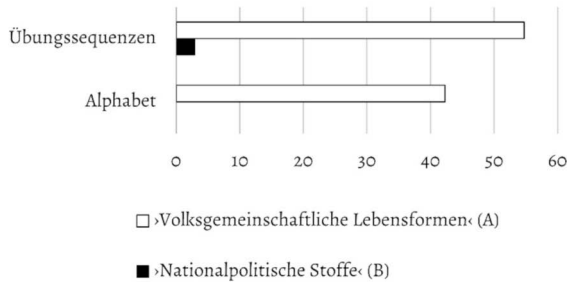
221 Vgl. z.B. F34, F56.

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/Zeiher, 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 prekäres 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/Hussein 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 Jugendlebens 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, Randolph (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/Zeihner, 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.
- Krieck, 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 pragmatistischen 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.
- Weisgerber, 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.

