

## **4. Soldaten- und Kriegsspiele. Subjektivierungspraktiken der NS-Pädagogik**

---

*Kristin Straube-Heinze*

### **4.1 Anthropologische und entwicklungspsychologische Grundlagen**

#### **4.1.1 Theoretische Begründung des Spiels als Lernmethode**

Die NS-Pädagogik war sich darin einig, dass der »Grundsatz der Kindesgemäßheit« in der Grundschulbildung eine zentrale Stellung einnehmen und in Abhängigkeit von dem Alter der Kinder operationalisiert werden muss: »Je jünger die Kinder [...], je mehr sich ihr Wesen von dem des Erwachsenen« unterscheide, umso »dringlicher« sei eine »kinderkundliche Orientierung der Bildungsarbeit«.<sup>1</sup> Dieses in der Tradition der Reformpädagogik stehende Kernanliegen ging mit der Forderung einher, die Sechs- bis Siebenjährigen zu »bewußt deutschen Menschen« zu erziehen<sup>2</sup> und bei ihnen das Selbstverständnis auszubilden, »ein Glied des Volkes und ein lebendiges Element der Volkswerdung« zu sein.<sup>3</sup> Das Kind sei in seiner »heimatlichen Verwurzelung und seiner rassischen Art« anthropologisch als ein »Ganzes« und sein »geistiges Werden« als ein »naturhaftes Wachsen aus den Grundgesetzen des Blutes« zu betrachten.<sup>4</sup> Auf diesem rassenanthropologischen Fundament einer insofern als »ganzheitlich« und »wachstümlich« verstandenen »organischen Bildung«<sup>5</sup> ging es mit Blick auf die beschworene ›Kindgemäßheit‹ hauptsächlich um die Frage, wie ein »Bruch in der bisherigen Entwicklung des Kindes« verhütet<sup>6</sup> und gleichzeitig die

---

1 Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 15; vgl. z.B. Sprenger, Wege 1939, S. 4; Brückl, Lesen 1941, S. 8ff.; Plagemann, Grundlegung 1936, S. 12; Schmialek, Unterricht 1937, S. 13f.; o.A., Begleitschrift 1939, S. 7; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 19; o.A., Schiff o.J. [1936], S. 16.

2 Sprenger, Wege 1939, S. 3 (Herv. i.O.); vgl. z.B. Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 21; Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 1f.

3 Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 15.

4 Ebd., S. 8, 15. Vgl. zum Kindheitsbild im Nationalsozialismus Straube-Heinze, Ästhetisierung 2021.

5 Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 8 (Herv. i.O.).

6 Sprenger, Wege 1939, S. 4; vgl. Brückl, Lesen 1941, S. 7f.; Gansberg, Begleitwort 1940, S. 23.

»dienende Eingliederung des Einzelnen in das Volksganze« erreicht werden kann.<sup>7</sup> Beiden Anforderungen versprach die »Welt des Spiels« zu genügen, die nicht nur die frühe Kindheit determiniere, sondern das Kind selbst noch dann in ihren Bann ziehe, wenn es zur Schule komme.<sup>8</sup>

Durch das Kriegs- und Soldatenspiel als ›kindorientierte‹ Beschäftigung mit militärischen Strukturen konnte die NS-Pädagogik in besonderer Weise formierend in die Entwicklung des kindlichen Welt- und Selbstbezugs eingreifen. Indem in den pädagogischen Settings klar vorgegeben war, welchen Regeln die Spiele zu folgen haben und wie der Prozess der Subjektivierung entlang klarer Rollenzuweisungen auszugestalten ist, wurde die Kreativität der Kinder und ihr selbstgesteuertes Spielen für die Uniformierung und Militarisierung der Gesellschaft funktionalisiert. Die performative Praxis des Spiels<sup>9</sup> richtete sich aber nicht allein auf die Imitation von Wehrmacht und Sturmabteilung (SA) und das Nachstellen kriegerischer Auseinandersetzungen, sondern galt wie auch andere Lern- und Sozialformen der stärkeren Verankerung nationalsozialistischer Lerninhalte durch die »Steigerung der Erlebnisfähigkeit«.<sup>10</sup> Vor diesem Hintergrund soll einerseits nach der »Materialität« des Mediums Spiel gefragt werden, nach seinen »spezifischen Gegebenheiten und tradierten Konventionen, gewissermaßen also seine[n] Rahmenbedingungen«, und andererseits nach dessen Bedeutung im Subjektivierungsprozess.<sup>11</sup>

Für die theoretische Begründung des Spiels als Lernmethode orientierte sich die NS-Pädagogik vor allem an der Entwicklungspsychologie Oswald Krohs sowie ferner an den sozialpsychologischen und pädagogischen Forschungen Ernst Broermanns zum Grundschulalter.<sup>12</sup> Nach den hier grundgelegten Modellen der kindlichen Entwicklung wurde davon ausgegangen, dass sich speziell im kindlichen Spiel die Charakteristik des Grundschulalters zeige, im Sinne einer »soziale[n] Vorübung«<sup>13</sup> gemeinschaftsbildende zwischenmenschliche Beziehungen zu erproben, welche die Basis dafür seien, »dem Kinde ein selbständiges Fortkommen [...] in der Einordnung in die Volksgemeinschaft« zu sichern.<sup>14</sup> In Abgrenzung zu den Überle-

7 Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 15.

8 Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht I 1938, S. 13.

9 Vgl. Wulf, Spiel 2005.

10 Schmialek, Unterricht 1937, S. 58 (Herv. i.O.); vgl. z.B. o.A., Pommernfibel 1935, S. 29; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 9ff. Vgl. Kap. 2.1.2.

11 Strätling, Einleitung 2012, S. 16.

12 Vgl. u.a. Eckhardt, Grundschule 1934, S. 3; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 9; Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 8; Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 7.

13 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 335; vgl. Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 46ff. Krohs Rolle im Nationalsozialismus wurde erst spät aufgearbeitet (vgl. Tenorth, Tradition 2003, S. 749; Retter, Kroh 2001), während Broermanns Einfluss auf die disziplinäre Entwicklung der Grundschulpädagogik ein Forschungsdesiderat darstellt.

14 Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 7.

gungen von Karl Groos, der das Spiel »teleologisch-biologisch« als »unabsichtliche Vorübung für die Ernstaufgaben des Lebens« im Sinne einer »Funktionsentwicklung« zu eng gefasst habe,<sup>15</sup> sprachen Kroh und Broermann dem Spiel »als natürliche Äußerung des kindlichen Lebens« eine essenzielle (Entwicklungs-)Aufgabe für die Gemeinschaftserziehung zu.<sup>16</sup> Es eröffne »Knaben und Mädchen vielfach Gelegenheit zu kameradschaftlichem Zusammenhalt, zur Ausscheidung gemeinschaftsstörender Elemente, zum Erlebnis der Führerwerte im Mitmenschen, zur eigenwertigen Eingliederung in die Gefolgschaft«.<sup>17</sup> Die »Spielgemeinschaft« sollte den Grundstein für »Kameradschaften« bzw. eine »kameradschaftliche Haltung« innerhalb der »Gesinnungsgemeinschaft und Interessengemeinschaft« legen,<sup>18</sup> das Spiel also dazu beitragen, nicht nur verschiedene Formen des Zusammenlebens in der ›Volksgemeinschaft‹ kennenzulernen, sondern auch die für das »soziale Leben« unabdingbare Rolle des »Führers« oder »Nichtführers« einzuüben.<sup>19</sup> Demgemäß lernten die Sechs- bis Siebenjährigen z.B.: »Hier [in Österreich] ist er [Hitler] als kleiner Junge in die Schule gegangen. Beim Spielen war er immer der Anführer seiner Kameraden. Später hat er als einfacher Soldat den großen Krieg mitgemacht und vier Jahre lang tapfer gekämpft.«<sup>20</sup>

Um die Bedeutung des Spiels für die Persönlichkeitsentwicklung zu verdeutlichen, beruft sich Kroh auf die spieltheoretischen Analysen Friedrich Fröbels und das in der ›Ganzheitlichkeit‹ seines Ansatzes angelegte Potenzial für die »Totalbildung der jugendlichen Persönlichkeit«.<sup>21</sup> Laut Kroh habe Fröbel mit seinem Anliegen, »alle geistigen Bildungskräfte des Lebens von ihren Anfängen her theoretisch zu erhellten und praktisch fruchtbar anzusetzen«, exemplifiziert, »wie im Spiel Funktionsschulung und materiale Bildung aufs dichteste sich zu einheitlicher Menschenbildung vereinen«, sodass sich »eine einseitige Hervorhebung der formalen Bildungswirkungen des Spiels« verbiete: »Wo Spiel stattfindet, da vollzieht sich nicht nur Funktionsschulung, sondern geistige Bildung und charakterliche Erziehung der jugendlichen To-

<sup>15</sup> Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 355; ders., Psychologie 1931, S. 298. Vgl. Groos, Seelenleben 1904/1911; ders., Spiele 1899/1932 sowie Reischle, Spiel 1899, S. 95ff. Laut Groos fehle dem Spiel »die Gebundenheit durch das dringende Bedürfnis, durch lebenswichtige Zwecke, durch das verpflichtende Soll. Statt der stetigen Zweckvorstellung ist in ihm die Phantasie leitend, die mit ihrer zwanglosen Aneinanderreihung von Vorstellungen auch die Bilder verschiedener möglicher Thätigkeiten ins Bewußtsein treten lässt.« Vgl. zu den Annahmen Groos' z.B. Einsiedler, Spiel 1990, S. 18f., 30.

<sup>16</sup> Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 335.

<sup>17</sup> Ebd., S. 335f.; vgl. ebd., S. 309f.; Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 44.

<sup>18</sup> Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 78.

<sup>19</sup> Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 335f.; vgl. Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 145f.

<sup>20</sup> F59, S. 78.

<sup>21</sup> Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 362.

*talpersönlichkeit.«<sup>22</sup> Von den spieltheoretischen Überlegungen Fröbels schlägt Kroh einen Bogen zu dem von Ernst Kriech beschriebenen Begriff der »funktionalen Erziehung« und der Aufgabe des Spiels wie der Pädagogik insgesamt, das »Volkstum« durch eine »völkische Erziehung« »aus arteigenen Grundsätzen« zu erneuern.<sup>23</sup>*

*»Völkische Erziehung will Volkwerdung der Deutschen unter Erhöhung ihres Gliedwertes im Ganzen durch Entfaltung aller völkischen Richtkräfte und durch Einsatz aller arteigenen Erziehungsmittel bei gleichzeitiger Unterdrückung und Ausscheidung alles dessen, was völkischem Wesen und volklicher Einheit zur Gefahr werden kann. [...] [S]ie soll die artverwandten Volksmenschen durch artgemäße Mittel und Kräfte zur wesenhaften Eigenart ihres geeinten Seins emporführen. [...] Damit wird völkische Menschenkunde zur zentralen Wissenschaft für jede Art völkischer Erziehung. [...] Wie notwendig eine völkische Menschenkunde für die Gegenwart ist, mag die folgende Überlegung dartun. Aus der Erkenntnis heraus, daß die Anlage Grenzen und Möglichkeiten der Entwicklung des Menschen maßgebend bestimmt, entstand für unsere Zeit die Forderung der vererbungswissenschaftlichen Durchdringung unseres Volkslebens. Aus der Überzeugung, daß die verschiedenen in das deutsche Volkstum eingeschmolzenen Rassen die individuelle und gruppenhafte Eigenart deutschen Menschenstums nach Artung und Spannweite, auch der seelisch-geistigen Ausformungen, begründen, entstand die berechtigte Forderung, die rassische Zusammensetzung des Volkes genauer zu untersuchen und den Vorrang rassisches wertvollen Erbguts im Erbgang des Volkes zu sichern.«<sup>24</sup>*

Über eine allein intentional verstandene Bestimmung hinaus betont Kroh die »menschenformende Wirkung« des Lebensvollzugs für die »völkische Erziehung« und insofern nicht nur die »absichtlichen erzieherischen [...] auf die Einung des Volkes« gerichteten Handlungen, sondern gemäß einer »funktionalen Erziehung« die Wirkungen des »ganze[n] Leben[s] des Volkes in allen seinen Bezirken, weil erst in dieser Totalität dieses Lebens das Ganze des erzieherischen Geschehens im Volke« erscheine.<sup>25</sup> Sein von Fröbels Ganzheitsdenken ausgehender Ansatz einer »völkischen Erziehung« verweist auf die Folgen einer manipulativen Pädagogisierung des Spiels, die mit Bezug auf Fröbel als »ein umfassendes und systematisches Instrumentalisieren der Körperlichkeit und der kindlichen Triebe« interpretiert worden ist.<sup>26</sup>

<sup>22</sup> Ebd., S. 15, 362f. (Herv. i.O.).

<sup>23</sup> Ebd., S. 14f. (Herv. i.O.).

<sup>24</sup> Kroh, Psychologie 1937, S. 7f., 10 (Herv. i.O.); vgl. ders., Entwicklungspsychologie 1935, S. 17ff.

<sup>25</sup> Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 14f. (Herv. i.O.); vgl. ders., Psychologie 1937, S. 8; vgl. zur Rezeption Kriechs in der Grundschulpädagogik u.a. Straube-Heinze, Kinderforschung 2021.

<sup>26</sup> Althans, Mutter- und Koselieder 2014, S. 255. Nach Fröbel besteht das kindliche Verhältnis zur Welt vor allem »in der Ganzheitlichkeit der Weltbegegnung des Kindes« im Unterschied zu der »differenzierten Wahrnehmung der Erwachsenen« (Stübig, Spiel 2018, S. 314). Die-

Diese Wirkungszusammenhänge verschleierte die nationalsozialistische Pädagogik bei der spielerischen Einführung in das Führer-Gefolgschaftsverhältnis. Auf der Folie eines um das Moment der »funktionalen Erziehung« erweiterten rassenanthropologisch gegründeten ›völkischen‹ Erziehungsbegriffs<sup>27</sup> fungierten alle noch so ›kleinen, unscheinbaren alltäglichen Erfordernisse‹ und desgleichen die Spiele der Kinder nicht als »Selbstzweck«, sondern zielten auf eine »aus der Lebensgesetzlichkeit und dem Lebensideal des deutschen Volkes als Nation« abgeleitete »politische Willensbildung«, auf die »Unterordnung des Lebens und der Lebensaufgabe der Einzelpersönlichkeit unter die des Volksganzen«.<sup>28</sup> Die in den Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule festgelegte »Hinführung der deutschen Jugend zur Volksgemeinschaft und ›zum vollen Einsatz für Führer und Volk‹«<sup>29</sup> wurde mit der Forderung nach einem »straffen, soldatischen Gehorsam« sowie »bedingungslose[r], gläubige[r] Gefolgschaft und Härte gegen sich selbst« verbunden, was über die »Weckung aller wertvollen persönlichen Kräfte« des Kindes und demgemäß eine »Bildungsarbeit« erreicht werden sollte, die sich wie das Spiel »unmittelbar an die Triebkräfte, Interessen und Entwicklungskeime des Einzelnen« wendet, sodass sich die Unterordnung gleichsam ›freiwillig‹ und im »freudigen Tu[n]« vollziehe.<sup>30</sup>

»Diese Hinführung [der deutschen Jugend zur Volksgemeinschaft und ›zum vollen Einsatz für Führer und Volk‹] setzt mit der ersten Schulstunde des Kindes an, und alles in der deutschen Schule ist darauf abgestellt, ihm zu dieser Grundhaltung zu verhelfen, diese Haltung mehr und mehr zu festigen und in seinem innersten Wesen so stark zu verankern, daß es dereinst befähigt ist, organisches, d.h. lebendiges, aufbauendes und tragendes Glied der deutschen Volksgemeinschaft zu sein. In der unterrichtlichen Ausrichtung ist darum das rechte Verhältnis des ›Ich‹ zum ›Wir‹ der Kontrapunkt der Bildungssymphonie, die Achse, um die das gesamte Bildungsgeschehen in der deutschen Schule schwingt.«<sup>31</sup>

Im Rahmen der rassentheoretisch fundierten Persönlichkeitsentwicklung kam dem Spiel jedoch noch eine weitere Funktion zu. Es repräsentierte in den Augen der

ser die kindliche Entwicklung bestimmende »Differenzierungs- und zugleich Einigungsvorgang« wird zunächst durch das Spiel geprägt, für das Fröbel als erste der »körperartigen Gaben« den Ball vorsah als einfachen und zugleich vollkommenen Gegenstand zur Auffassung der Welt (vgl. ebd., S. 314, 309).

<sup>27</sup> Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 15 (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 24ff.

<sup>28</sup> O.A., Wegweiser Gute Kameraden o.J. [1935], S. 5f.; Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 21 (Herv. i.O.); vgl. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 15.

<sup>29</sup> Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 21. Vgl. Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 7, E II a 3500/39 KV (a) v. 15. Dezember 1939, über die Richtlinien für die Volksschule (Erziehung 1940, S. 9).

<sup>30</sup> Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 15.

<sup>31</sup> Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 21.

nationalsozialistischen Pädagoginnen und Pädagogen nicht nur den »wahren Sinn volkhafter Bildung«, die in ihrer ›organischen‹ Ausrichtung »pädagogische Verfrühung« vermeide, sondern das Kinderspiel stand wie das ›deutsche‹ Märchen für »lebendiges Volkstum, Sitte und Brauch«, für »die nationalen Güter« des »deutschen Volkes«<sup>32</sup> und sollte als kulturelle Praxis die Ausbildung einer kollektiven Identität befördern entlang der Frage:

»Wie gewinnen wir aus der Masse wieder ein Volk, wie bauen wir für unseres gegenwärtiges Deutschtum nicht nur Kunsthäuser, Stadien, Kirchen, Häuser, die deutsches Wesen und deutschen Charakter haben, sondern auch ein Haus der Sitten, das ebenso Stil, Charakter, Geist vom deutschen Geiste hat, nicht allein Zeugnisse für ein altes Erbe wahrt wie unsere Dome und Rathäuser, sondern auch der Welt als Zeugnis dafür gelten kann, daß unser gegenwärtiges Volksleben rassige Art und charaktervolles Gesicht habe?«<sup>33</sup>

Nachdem mit dem Ausgang des Ersten Weltkrieges die Spiele als »Träger von *Sitte und Brauch*« auf der Straße verschwunden seien und mit ihnen Reime, Kinderlieder, Rätsel, Abzählverse und Sprüche, wurde die Rückbesinnung auf diese ›kraftvollen‹ »Ausdrucksformen volkhaften und bodengebundenen Lebens« als Aufgabe des Erstleseunterrichts definiert, der diese in der »jungen Kindheit« weitergegebenen »völkischen Werte« zu pflegen habe.<sup>34</sup>

Auf Ansätze zum ästhetischen Spiel<sup>35</sup> nahm die NS-Pädagogik keinen Bezug, wenngleich der Propagandaminister Joseph Goebbels als Bewunderer Schillers richtungsweisend wirkte<sup>36</sup> und beispielsweise der Reichssachbearbeiter für Kunsterziehung im Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) Robert Böttcher forderte, dass das »gesamte Schulleben [...] prinzipiell nach ästhetischen Grundsätzen geleitet werden« müsse, was indessen auf eine ›sinnliche‹ Erfahrung der rassenanthropologisch gegründeten ›Volksgemeinschaft‹ hinauslief.<sup>37</sup> Die in Schillers ästhetischen Briefen vorgestellte Programmatik und die daran anknüpfende Annahme Johan Huizingas,<sup>38</sup> dass das Spiel als »Raum der Freiheit« der »von Lebenszwängen abgekoppelte[n] Entfaltung des Menschen« diene,<sup>39</sup> wurde für die nationalsozialis-

32 O.A., Schiff o.J. [1936], S. 15ff. (Herv. i.O.); vgl. Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 266. Vgl. zum Märchen die Ausführungen im Kap. 2.3. sowie Straube-Heinze, Kinderforschung 2021.

33 Dörfler, Sitte 1933, S. 90; zit. n. o.A., Schiff o.J. [1936], S. 16.

34 O.A., Schiff o.J. [1936], S. 17, 15 (Herv. i.O.).

35 Schiller, Erziehung 1795/1993. Vgl. dazu insbesondere Meyer-Drawe, Weg 2006; Witte, Geschichte 2010, S. 106–116 sowie Weiß, Spieltrieb 2016, S. 110–115.

36 Vgl. Ruppelt, Schiller 1979, S. 36, 216.

37 Böttcher, Kunst 1933, S. 107.

38 Huizinga, Homo ludens 1938.

39 Gebauer/Wulf, Spiel 1998, S. 191.

tische Vision eines ›Tausendjährigen Reiches‹ als wenig anschlussfähig erachtet.<sup>40</sup> In diesem Sinne urteilte etwa der Leipziger Ordinarius für Kulturgeschichte Walther Linden 1934, dass Schillers Werk die »schlichte Volkstümlichkeit« fehle, da für ihn nicht das »Natürlich-Sinnliche die Grundlage aller Dinge gewesen sei«, sondern ein »von der Aufklärung beeinflusster Vernunftglaube«.<sup>41</sup> Außerdem stehe Schillers Ansicht, »nach der der einzelne im Mittelpunkt seines Lebens unmittelbarer Vertreter der Menschheit sei«, in einem unvereinbaren Gegensatz zur »nationalsozialistischen Weltanschauung«, für die »das Volk und der völkische Staat die unvermeidliche, von Gott und Natur gesetzte organische Mittelstufe zwischen dem einzelnen und der Menschheit« bilde.

#### 4.1.2 Das Soldaten- und Kriegsspiel im Moratoriumskonzept der NS-Pädagogik

Die spieltheoretischen Überlegungen der NS-Pädagogik sind Teil eines Moratoriumskonzepts, das eine zeitlich begrenzte Freistellung der Kinder von der gewaltförderlichen Mitwirkung in der ›Volksgemeinschaft‹ und zugleich eine schrittweise Einführung in eben jene Zugehörigkeitsordnung der nationalsozialistischen Diktatur vorsah.<sup>42</sup> Für die Ausrichtung der Identität des Kindes auf die kollektive Identität des ›Volksganzen‹ wurde dem Spiel eine wesentliche Bedeutung beigemessen, da es als Lehr- und Lernform die Möglichkeit eröffnete, kindliche Barrieren bei der Aneignung ideologischer Inhalte zu überwinden und gemeinschaftsbildende Subjektivierungsprozesse anzustoßen.<sup>43</sup> Indem die NS-Pädagogik die ›natürlichen‹ Antriebe beim Spielen ausnutzte, ließ sich das Wollen des Kindes auf die Gemeinschaft lenken, sodass es deren Ziele und Handlungsmuster in das Selbstkonzept integrierte. Mit anderen Worten: Durch das spielerische Kennenlernen und Einüben regelhafter sozialer Handlungen im Regime des Nationalsozialismus lernten die Kinder, die »Ordnung der Gesellschaft« anzuerkennen<sup>44</sup> und die Kriterien für die Inklusion in die Zugehörigkeitsordnung zu erfüllen. Insofern werden »in der Ordnung des

40 Nichtsdestotrotz wurde Schiller propagandistisch vereinnahmt, indem er wie im »Völkischen Beobachter« v. 13. November 1934 als »Vorläufer des Nationalsozialismus« charakterisiert und vielfach die Behauptung geteilt wurde, Schiller sei dem »politischen Führer des Deutschen Reiches seit 1933« als »dichterische[r] Führer im geistigen Reich vorausgegangen« und habe »das zukünftige nationalsozialistische Reich gehänt und vorhergesagt« (Ruppelt, Schiller 1979, S. 27).

41 Linden, Schiller 1934, zit. n. Ruppelt, Schiller 1979, S. 29. Vgl. zum Folgenden ebd.

42 Vgl. zum Moratoriumskonzept Kap. 1.1. sowie u.a. Heinze/Straube-Heinze, Zugänge 2021, S. 33f.

43 Vgl. Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 107; Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 47; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht I 1938, S. 13f.

44 Wulf, Spiel 2005, S. 16; vgl. Gebauer/Wulf, Spiel 1998, S. 192.

Spiels« gesellschaftliche Handlungsabläufe sichtbar, »zeigt sich die Art und Weise, wie sich die Gesellschaft organisiert, Entscheidungen trifft, wie sie ihre Hierarchien konstruiert, Macht verteilt, wie sie Denken strukturiert«.<sup>45</sup> Im Moratoriumskonzept der NS-Pädagogik sollten die Spielhandlungen also einerseits die physische und psychische Entwicklung des Kindes vorantreiben, andererseits ließen sich durch das Spiel maßgebliche Impulse für die »Charakterentwicklung«<sup>46</sup> der Kinder und die Ausbildung einer ›Haltung‹ setzen, die sie »zum Dienst an Volkstum und Staat im nationalsozialistischen Geist« befähigt.<sup>47</sup>

Das Repertoire an Spielen, die wenigstens einer der Zielrichtungen genügten, war damit außerordentlich groß und spiegelte sich in den Fibeln wider. Dabei sind vor dem Hintergrund einer ›organischen‹ und ›ganzheitlichen‹ ›völkischen‹ Erziehung und der Annahme, dass »auch im Kinderspiel eine Entwicklung von soziologisch einfachen zu hochentwickelten Formen« vorliege, selbst Ballspiele von zentraler Bedeutung, denn sie boten den Kindern die Möglichkeit, ihre Geschicklichkeit zu üben, und gaben ihnen Gelegenheit, Beziehungsstrukturen kennenzulernen, die sie »gemeinschaftsfähig [...] machen für die großen sozialen Aufgaben der Reifezeit und des späteren Lebens«.<sup>48</sup> Die Spielhandlungen der Gemeinschaftserziehung folgen sonach prinzipiell den nationalsozialistischen Erziehungsgrundsätzen, ging es doch ganz wesentlich um ein Spiel-*Erleben* und die Präformierung subjektiver Erlebnisgehalte, die sich auf andere Gegenstände übertragen und für das Einüben sozialer Handlungsmuster reaktivieren ließen. So konnten etwa der beim Ballspiel entwickelte ›Kameradschaftsgedanke‹<sup>49</sup> oder auch die beim ›Kampf um den Ball‹ erworbene körperliche Geschicklichkeit<sup>50</sup> für das Soldatenspiel funktionalisiert und die Erfahrung des Selbst als Teil des übergreifenden Ganzen der ›Volksgemeinschaft‹ dem Erleben des Kindes erneut zugänglich gemacht werden.

45 Wulf, Spiel 2005, S. 16; vgl. Gebauer/Wulf, Spiel 1998, S. 192.

46 Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 50; vgl. dazu Hitlers »Erziehungsgrundsätze des völkischen Staates« (Hitler, Kampf 1927/2016, S. 1041–1047).

47 Vgl. Leitgedanken zur Schulordnung, Erlass Nr. 35, U II G 3186/33 U II O, U II C v. 20. Januar 1934, Zentralblatt 1934, S. 43f.; zit. n. Sprenger, Wege 1939, S. 2. Die »Leitgedanken zur Schulordnung« wurden vom Reichsminister des Innern Wilhelm Frick im Dezember 1933 als verbindliche Richtlinien erklärt und im Folgejahr von den Landesregierungen übernommen. Vgl. auch Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 7, E II a 3500/39 KV (a) v. 15. Dezember 1939, über die Richtlinien für die Volksschule (Erziehung 1940, S. 9). Vgl. zu diesem Prinzip die Grundsätze der Formationserziehung beim ›Deutschen Jungvolk‹: »Auch im ganzen [sic] ist der Dienst des Jungvolks auf das *Spiel* gerichtet. Und die Schulung will weniger ein bestimmtes Wissen und Er kennen zeitigen, als etwas *erleben lassen*« (Schi-rach v., Hitler-Jugend 1934, S. 85 (Herv. i.O.)).

48 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 335 (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 362f.

49 Ebd., S. 335f.; vgl. o.A., Hirts Berliner Fibel 1935, S. 72.

50 Sprenger, Bildungsplan 1939, S. 22.

Bezogen auf das Spannungsfeld zwischen den ›natürlichen‹ Antrieben des Kindes und den Zielen der ›völkischen Erziehung‹ stellte sich in der NS-Pädagogik gleichwohl die Frage, wie aus dem Spiel des Kindes eine Arbeitshaltung erwachsen könne. Dazu sollten die Motive für das Spiel stärker berücksichtigt werden, das nach Hans Brückl u.a. »als wichtigster kindlicher Selbstunterricht« eingestuft<sup>51</sup> und von Kroh als »vorherrschende Form geistiger und körperlicher Betätigung« in der frühen Kindheit definiert wurde.<sup>52</sup> Nach Kroh ist für Spielhandlungen »das Streben nach Lust« ursächlich – eine durch die »eigentümliche Aktivität selbst« hervorgerufene und bei Karl Bühler<sup>53</sup> beschriebene »Funktionslust« –, die durch das Spiel gleichzeitig befriedigt werde.<sup>54</sup> Entsprechend setze das Grundschulkind »an Stelle langer Überlegungen *die Tat*«, untersuche »zunächst, was sich mit den Dingen anfangen lässt«, brauche das »gefühlsbetonte Erlebnis«.<sup>55</sup> Der Arbeit wurde hingegen »eine andere Form der Zweckhaftigkeit« unterstellt, die sich auf ein zu schaffendes »Werk« richte und so »eine strengere Gebundenheit und eine stärkere Abhängigkeit vom Wollen« aufweise.<sup>56</sup> Vor dem Schuleintritt und besonders während der Grundschulzeit entwickle sich der Wille des Kindes zu arbeiten, werde die Arbeit zu »einem natürlichen Bedürfnis des kindlichen Wesens«. Da »eine reinliche Scheidung zwischen Trieb und Wollen der Art des Kindes« widerspreche, gebe es zwischen Spiel und Arbeit vielfältige »Übergänge«, gehe »oft in das Spiel etwas vom Wesen der Arbeit ein« oder werde aus verschiedensten Gründen die Arbeit zum Spiel. Im pädagogischen Moratoriumskonzept sollte sich diese für Sechs- bis Siebenjährige typische »Mischung von Spiel- und Arbeitshaltung« niederschlagen,<sup>57</sup> weshalb ein Unterricht als ›kindgemäß‹ galt, der »Kinderland« und »Wirklichkeit« vereine,<sup>58</sup> »also das spielerische Tun pflegt, aber doch auch schon dem Aufnahmebedürfnis [des Kindes] entgegenkommt«.<sup>59</sup>

Diese Maßstäbe wurden auch an die Wehrerziehung angelegt. Auf der einen Seite sollte sich die Pädagogik »dem einzelnen Kind und seinen persönlichen Kräften und Anlagen« widmen und die »ganze Kindlichkeit« der Sechs- bis Siebenjährigen

51 Brückl, Lesen 1941, S. 77; vgl. ebd., S. 8f., 40; vgl. z.B. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 54.

52 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 359.

53 Vgl. Bühler, Entwicklung 1924.

54 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 356f.; vgl. Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 49.

55 Brückl, Lesen 1941, S. 9, 31 (Herv. i.O.); Kern, Anleitung 1931, S. 11.

56 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 357; vgl. zum Folgenden ebd., S. 357, 360 (Herv. i.O.). Vgl. ders., Psychologie 1928, S. 160ff.; ders., Psychologie 1931, S. 303; Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 47ff.

57 Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 360 (Herv. i.O.).

58 Dieterich, Handbuch o.J. [1935], S. 10, 13; vgl. Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 16f.

59 Kern, Anleitung 1931, S. 12; vgl. Drenckhahn/Schult, Unterrichtsgestaltung 1937, S. 11.

»den Dingen der Außenwelt gegenüber« Beachtung finden.<sup>60</sup> Auf der anderen Seite wurde gefordert, dass das Erstlesebuch aufgrund der »völkische[n] Gliedschaft und Bestimmung« des Kindes<sup>61</sup> ein »Bekenntnisbuch« zu sein hatte, um die Schulanfängerinnen und Schulanfänger »entsprechend der Grundhaltung der neuen Erziehung [...] unter die Zucht einer strafferen Lernweise [zu] stellen«,<sup>62</sup> hin zur »Gliedschaft in der Volklichkeit«, zu »Kampf- und Mannschaftsgeist«, »soldatischer Härte«, »Wehrhaftigkeit«, »soldatischer Haltung« und »rassischer Ertüchtigung«.<sup>63</sup> Deutschen Jungen wurde darüber hinaus anthropologisch ein »Sinn für das Wehrhafte und das Heldische« zugeschrieben, der in dem für die »Richtung der Erziehung« wegweisenden ersten Schuljahr »in gegebenen Grenzen zu pflegen« sei.<sup>64</sup> Nicht zuletzt ertönte angesichts der 1935 wieder eingeführten allgemeinen Wehrpflicht der Ruf der NS-Pädagogik nach der frühzeitigen erzieherischen Aufnahme des »Wehrgedankens« immer lauter.<sup>65</sup>

Bei der Wehrerziehung wurde auf der Basis entwicklungspsychologischer Forschungen geschlussfolgert, dass sich Sechsjährige die Dinge nicht rational erschließen, sondern beim Lernen vornehmlich von »gefühlsgesättigten Geschehensabläufen« angesprochen würden und versuchten, diese immer wieder zu durchleben.<sup>66</sup> Eben deshalb, weil sich das bei Kindern dominierende »Interesse am Gegenständlichen« insbesondere durch »Vorgänge und Handlungen« und weniger eine »Betrachtung und Beschreibung des Gegenstandes«<sup>67</sup> oder die Darstellung »starrer Zuständlichkeit« bestimme,<sup>68</sup> sollten für das »Einleben« in die nationalsozialistische Weltanschauung Begebenheiten gewählt werden, »die das Kind ähnlich selbst erfuhr«<sup>69</sup> oder ihm »ohne besondere Mühe zum inneren Erleben gebracht werden können«.<sup>70</sup> Zur Operationalisierung der kriegsorientierten Wertvorstellungen des Regimes wurden als grundlegende »Tugenden« im NS-Staat Begriffe wie »Kameradschaft«, »Opferfreude« und »Opfersinn«, »Treue und Mut« sowie »Heimatliebe« definiert, die sich in den Stoffverteilungsplänen wiederfinden

<sup>60</sup> Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 11, 14; vgl. Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 17.

<sup>61</sup> Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 14.

<sup>62</sup> Beyer, Leseunterricht 1935, S. 3 (Herv. i.O.); vgl. o.A., Pommernfibel 1935, S. 29.

<sup>63</sup> Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 14, 52; vgl. o.A., Pommernfibel 1935, S. 84; Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 73f.

<sup>64</sup> O.A., Pommernfibel 1935, S. 84, 29; vgl. Schmialek, Unterricht 1937, S. 15f., 19f.

<sup>65</sup> Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 18.

<sup>66</sup> Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 17.

<sup>67</sup> Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 19.

<sup>68</sup> Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 17; vgl. u.a. Bielfeldt, Bemerkungen 1936, S. 29; o.A., Kurmark 1935, S. 34.

<sup>69</sup> Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 20.

<sup>70</sup> Bielfeldt, Bemerkungen 1936, S. 29.

und mit »Rücksicht auf die Wesensart eines sechs- bis siebenjährigen Kindes« so auszugestalten waren,<sup>71</sup> dass »das Kind irgendwie als handelnde Person« auftritt.<sup>72</sup>

In dieser Fokussierung wurde beispielsweise in der Fibel »Gute Kameraden« (*Crüwell*) der für die Wehrerziehung zentrale Begriff der ›Kameradschaft‹ anhand des Hundes als »guter Kamerad« der Kinder veranschaulicht,<sup>73</sup> während in der Begleitschrift eine entsprechende Einordnung in die Volksgemeinschaftsideologie hinsichtlich der als ›kindgemäß‹ gekennzeichneten »Sachgebiete des Gesamtunterrichts« und der ›Erziehungssicht (Nationalsozialistische Ausrichtung)« erfolgt, u.a. mit der Parole: »*Einer für alle, alle für einen – jeder ein Glied des Volkes!*«<sup>74</sup> Nach der Einführung des Begriffs ›Kameradschaft‹ schließen sich sodann folgende ›nationalpolitische Stoffe‹ an:

- »*Einer für alle, alle für einen – jeder ein Glied des Volkes!* Einer muß dem andern helfen. Von guter Kameradschaft. (Die ›guten Kameraden‹ und ihre großen Freunde). Von Handwerkern und anderen Arbeitern in der deutschen Gemeinschaft. [...]«<sup>75</sup>
- »*Ich hatt' einen Kameraden*, einen bessern findst du nit. Wir vergessen die toten Helden nicht. Ein guter Soldat ist ein guter Kamerad. *Der Führer braucht Soldaten*, Soldaten groß und klein. (Jugend, der Zukunft Soldaten.)«<sup>76</sup>
- »*Soldaten*. Im Weltkrieg: (Vater erzählt.) Heldengedenktag. Unser Ehrenmal. Heute: Garnison, Kaserne, Soldat auf Urlaub. Die Soldaten kommen. Unsere blauen Jungen. Hitlers junge Soldaten (Jungvolk-, HJ). Arbeitsdienst – SA. Luftschutz. Feuerwehr. Verkehrspolizei. Soldatengeschichten. Geschichten aus dem Weltkrieg. [...]«<sup>77</sup>
- »*Der Führer ist ein Freund aller deutschen Kinder*. [...] Der Führer und die Kinder. [...] Führers Geburtstag. (Heil dem Führer! Gebet.) [...]«<sup>78</sup>

Gemäß der im Moratoriumskonzept der NS-Pädagogik verankerten ›organischen‹ Bildung wurden auch bei der systematischen Vorbereitung der Kinder auf den

<sup>71</sup> Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 19; o.A., Pommernfibel 1935, S. 29; vgl. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 22.

<sup>72</sup> O.A., Begleitschrift 1939, S. 7.

<sup>73</sup> F38, S. 74; vgl. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 22. Vgl. außerdem z.B. F44, S. 2; F56, S. 79.

<sup>74</sup> O.A., Hinweise Gute Kameraden o.J. [1939], S. 10 (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 3.

<sup>75</sup> Ebd., S. 10 (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 15.

<sup>76</sup> Ebd., S. 10 (Herv. i.O.). Das Lied »Der gute Kamerad« (Text: Ludwig Uhland, Weise: Friedrich Silcher) gehörte zu den ›Kernliedern‹ der ›Hitlerjugend‹ (vgl. Obergebiet West der Hitler-Jugend, Sonne 1935, S. 8).

<sup>77</sup> O.A., Hinweise Gute Kameraden o.J. [1939], S. 10f. (Herv. i.O.).

<sup>78</sup> Ebd. (Herv. i.O.).

Kriegseinsatz ›Verfrühungen‹ abgelehnt.<sup>79</sup> Die Soldaten- und Kriegsspiele sollten in der Wehrerziehung deshalb eine Mittlerfunktion für die vormilitärische Ausbildung der Sechs- bis Siebenjährigen übernehmen und in den ›Gesamtunterricht‹ integriert werden. Die Autorinnen und Autoren fanden hier reichlich Anknüpfungspunkte in den Betätigungen und Spielgeräten der Jungen, besaßen diese doch selbst Blei- und Zinnsoldaten, kannten Heer, Kriegsmarine und Luftwaffe »von Mal-, Papp- und Ausschneidearbeiten«, aus Büchern, Zeitungen und dem Film, ließen sich »gern vom Kriege und von deutschen Helden erzählen« und reagierten mit »Stolz«, wenn Soldaten vorbeimarschierten und sie neben ihnen »in gleichem Schritt und Tritt« herliefen.<sup>80</sup>

*Abbildung 1: Wandtafelbild »Hans und Heini sind Soldaten«, Ill. Erich Wolff, in: Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 83*



79 Vgl. z.B. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 13; Sammer, Aufbau 1938, S. 91, 93; o.A., Begleitschrift 1939, S. 7; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 19; o.A., Schiff o.J. [1936], S. 16; Kap. 2.1.3.

80 Vgl. o.A., Pommernfibel 1935, S. 84.

Insbesondere das Soldatenspiel galt bereits ab 1933 und umso mehr mit Beginn des Zweiten Weltkrieges als ein probates Mittel, den im Anfangsunterricht kognitiv schwer aufzufassenden »Gedanken der Wehrhaftmachung des Volkes« im Kind »lebendig werden zu lassen« (vgl. Abb. 1).<sup>81</sup> So lernten die Kinder z.B.: »Was wir beim Soldatenspiel alles *tun*. Was der Führer *befiehlt*. Was die Mutter abends alles *fragt*, wenn wir heimkommen. Wo wir uns beim Kriegsspiel verstecken u. dgl.«,<sup>82</sup> bevor es mit der fortschreitenden kognitiven Entwicklung im hinteren Teil der Leselehrbücher – etwa bei den Stoffen zur »Reichswehr« oder zur »Heldenehrung an Allerseelen« – um ein tieferes Begriffsverständnis zur ideologischen Rechtfertigung des Krieges ging.<sup>83</sup>

## 4.2 Militarisierte Rollenspiele und Spielzeuge

### 4.2.1 Soldaten- und Formationsspiele

(1) Gemessen an der Ausprägung aller kodierten Inhalte der Kategorien eins bis acht umfasst die Militarisierung von Kinderspielen – als eines von weiteren Wissenssegmenten zum Thema Krieg<sup>84</sup> – einen Anteil von ca. 3,2 Prozent. Die in den Leselehrbüchern zur Militarisierung des Kinderspiels repräsentierten und einer vertieften Analyse unterzogenen Inhalte wurden in acht Subkategorien erfasst (vgl. Abb. 2). In Abhängigkeit von den unterschiedlichen thematischen Schwerpunktsetzungen zur Verinnerlichung militärischer Wertvorstellungen ist der Umfang an diesen Spielen heterogen. Während in fünf Fibeln darauf verzichtet wird,<sup>85</sup> verfügen 15 der 115 analysierten Erstlesebücher über eine relativ hohe Anzahl an militarisierten Spielen und entsprechenden Spielzeugen.<sup>86</sup>

---

81 Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 74; vgl. Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 18.

82 Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 22 (Herv. i.O.).

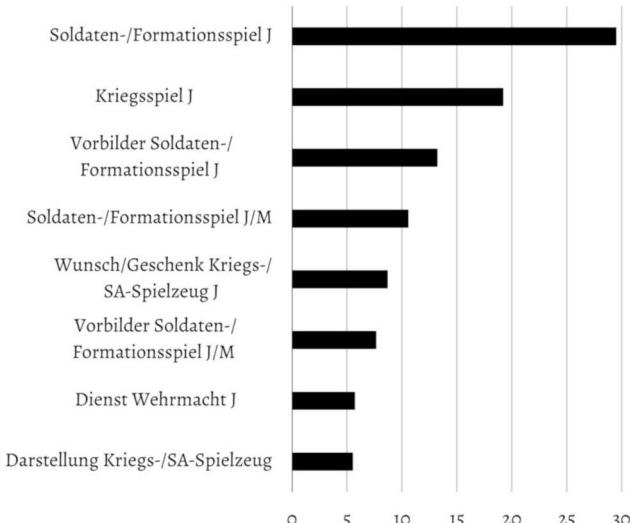
83 Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 74.

84 Vgl. dazu vor allem Kap. 2.2.3. und Kap. 2.3.3.

85 Vgl. F30, F52, F53, F58, F67.

86 F8, F25, F43, F61, F65, F66, F68, F69, F88, F95-F97, F100, F105, F108. Das Mitmarschieren der Kinder mit der Wehrmacht oder der SA wird in Jan Thieles Untersuchung von 124 Fibeln, darunter etliche Fibeln aus dem ersten Drittel des Jahres 1933, die nicht dem Zugriff einer intentionalen Ideologisierung durch das NS-Regime unterlagen, nicht als spielerische Handlung interpretiert. So wird z.B. bei der Vergabe der Kategorie »Führer-Gefolgschafts-Verhältnis unter Soldaten« für Darstellungen der marschierenden Wehrmacht das gleichzeitig stattfindende Soldatenspiel der Kinder nicht berücksichtigt (vgl. z.B. Beitrag 2005, S. 280 sowie F68, S. 52). Auch Ulla M. Nitsch verkennt die Bedeutung des Soldatenspiels für die vormilitärische Ausbildung, indem sie das Soldatenspiel im Unterschied zu Wehrmachtdarstellungen als eine »unauffälligere« Pädagogisierungsform kennzeichnet und ferner ohne eine quantitative Auswertung der betrachteten 22 Fibeln erklärt, dass die Wehrmacht gegenüber der SA wenige

*Abbildung 2 : Prozentuale Verteilung der Subkategorien in der Kategorie »Militarisierung des Kinderspiels« in den Fibeln 1933–1944, N=115 (J=Jungen, M=Mädchen)*



Den größten Anteil an militarisierten Spielhandlungen nehmen die Soldaten- bzw. Formationsspiele und die Kriegsspiele von Jungen ein (vgl. »Soldaten-/Formationsspiel J« und »Kriegsspiel J«). Demgegenüber sind Mädchen nicht an Kriegsspielen und weitaus seltener an den Soldaten-/Formationsspielen beteiligt (vgl. »Soldaten-/Formationsspiel J/M«). Zudem lässt sich als weitere spielerische Praxis die Imitation der Wehrmacht oder verschiedener Gliederungen der NSDAP bei Märschen durch das Dorf oder die Stadt abgrenzen. Auch hier agieren die Jungen entweder allein (vgl. »Vorbilder Soldaten-/Formationsspiel J«) oder gemeinsam mit Mädchen (»Vorbilder Soldaten-/Formationsspiel J/M«). Das unter den Kategorien »Darstellung Kriegs-/SA-Spielzeug« sowie »Wunsch/Geschenk Kriegs-/SA-Spielzeug J« erfassste Kriegs- und SA-Spielzeug dient in den meisten Fällen der Konkretisierung von Spielen und Weihnachts- oder Geburtstagswünschen. Eher selten werden die Spielobjekte als Anlaut-Bilder zum Erlernen von Buchstaben eingesetzt.<sup>87</sup> Bei den Spielzeugen handelt es sich in der Regel um (Zinn-)Soldaten, Figuren der Sturmabteilung (SA) und der Schutzstaffel (SS), Gewehre, Säbel und

ger häufig auftrete (Identifikationsangebote 2006, S. 116). Dagegen kommt Schmidt-Siegert in ihrer Studie zum »Bildungsmißbrauch im totalitären Staat« zu dem Ergebnis, dass die propagierte »Wehrgeistigkeit« in den Erstlesebüchern eingelöst worden sei, stützt ihre Aussage allerdings auf die Analyse von nur sechs ausgewählten Fibeln (Bildungsmißbrauch 1992).

87 Vgl. z.B. F101, S. 7.

Helme, Kanonen, Panzer und Flugzeuge. In 66 Fibeln und damit mehr als der Hälfte der im Untersuchungskorpus erfassten Erstlesebücher identifizieren sich die ›Fibel-Kinder‹ außerdem mit ihrem späteren Dienst als Soldat des Heeres oder (seltener) der Kriegsmarine bzw. der Luftwaffe. Die Elementarisierung des Wehrdienstes bzw. der seit 1935 geltenden allgemeinen Wehrpflicht erfolgte z.B. in der Weise: »Rudolf möchte auch Hauptmann werden und auf einem stolzen Rappen reiten. Aber Norbert will lieber Matrose werden und bei der Marine dienen.«<sup>88</sup> Diese Inhalte wurden unter der Kategorie ›Dienst Wehrmacht J‹ klassifiziert.

Die sprachliche und bildliche Veranschaulichung der Soldaten- und Formatonsspiele belegt die Anforderungen und Erwartungen in der propagierten ›Volksgemeinschaft‹. Für das gesellschaftliche Handeln wurden sie vor allem deshalb als förderlich eingestuft, weil sie »ein selbständiges Tun« verlangten, »das sich aber nicht auf eigene Faust auswirken« dürfe, »sondern sich völlig in den Rahmen des Gesamtspiels einzufügen« habe.<sup>89</sup> Die sozialen Beziehungsmuster sollten über das wiederholte »Vorstellen« und »Nachtun« von Situationen eingeübt werden, die verständlich, »gefühlsgesättigt« sowie »der großen Fülle völkischen Erlebens« nachempfunden seien und das »eigentliche Kraftfeld der Kinderseele« bildeten.<sup>90</sup> Bei der Konzeptualisierung der Rollenspiele bediente sich die NS-Pädagogik der Willenshaltung des Kindes, »in Gedanken groß sein« zu wollen, sich zu »geben wie die Erwachsenen« und deren Dinge zu benutzen.<sup>91</sup> In der Regel nimmt ein männliches Kind die Rolle des ›Führers‹ ein, während andere Kinder, darunter auch Mädchen, dessen ›Gefolgschaft‹ verkörpern. In den Begleitschriften ist zu lesen, dass sechs- bis siebenjährige Jungen gern in die Rolle des Soldaten, Offiziers oder des ›SA-Manns‹ schlüpften.<sup>92</sup> Im Kontext der Rollenspiele wurde den Kindern vermittelt, was »ein richtiger Bub alles wird«: ›Pimpf mit 10 Jahren, Hitlerjunge mit 14 Jahren, ›Arbeitsdienstmann‹ mit 17 Jahren, ›SA-Mann‹ mit 18 Jahren und Soldat mit 20 Jahren<sup>93</sup> und dass »[j]eder deutsche Junge, wenn er gesund und ein braver Deutscher ist, einmal Soldat« werde.<sup>94</sup>

Zu den vormilitärischen Übungen in »geschlossenen Formationen (SA, Reichswehr, Polizei, Turn- und Sportvereine, Handwerkerinnungen, Hitlerjugend, ›Jungvolk‹ usw.)« wurden ganze Unterrichtseinheiten konzipiert und didaktische Hinweise erarbeitet.<sup>95</sup> Die Mädchen werden aufgrund geschlechtsspezifischer

88 F29, S. 45; vgl. z.B. F34, S. 20; F47, S. 29; F56, S. 48; F60, S. 70; F74, S. 87; F85, S. 20; F115, S. 54.

89 Fuxloch, Spiel 1930, S. 15; vgl. Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 335f.

90 Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 17; vgl. Fischer/Auer, Formalismus 1937, S. 6f.

91 Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht I 1938, S. 14; vgl. Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 360.

92 Vgl. z.B. Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht I 1938, S. 14.

93 Häckh, Anleitung o.J. [1935], S. 44.

94 O.A., Pommernfibel 1935, S. 84.

95 Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 33; vgl. dies., Weg 1941, S. 80; Gansberg, Begleitwort 1940, S. 23; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht II 1938, S. 17f.

Zuschreibungen zwar oft auf die Rolle des »Hausmütterchens« festgelegt<sup>96</sup> und demgemäß als Puppenmütter attribuiert (vgl. Abb. 3), repräsentierten aber nicht nur dieses Rollenbild. Vielmehr nahmen sie im Einklang mit den entwicklungspsychologischen Annahmen Krohs u.a., wonach die »Geschlechtsunterschiede« bei Sechs- bis Siebenjährigen noch nicht so stark ausgeprägt seien wie im »Reifealter und nach demselben«,<sup>97</sup> ebenso an den Soldaten- oder Formationsspielen teil (vgl. Abb. 4), wenngleich das männliche Geschlecht in den Spielen dominiert, den Mädchen anders als den Jungen nicht der Wunsch nach Kriegs-/SA-Spielzeug unterstellt wird und sie auch nicht an den kämpferischen Geländespielen beteiligt sind. Der »im 2. Grundschuljahr nachgewiesene Entwicklungseinschnitt« verdeutlichte dann allerdings die voneinander abweichenden Anlagen der Jungen und Mädchen, so Kroh: Während Jungen bei einem gleichzeitigen »Bedürfnis nach sichtbarem Zusammenwirken« von Natur aus wilder seien, verstärkt eine »theoretische Haltung« zeigten und ihr Spiel von einem fortwährenden »Kampf um den Rang in der Spielgruppe« zeuge, trete bei den mehr nach »vertrautem Beisammensein« strebenden Mädchen das auf sorgende Tätigkeiten gerichtete »praktische Wollen« in den Vordergrund.<sup>98</sup>

Wie die Spiele im Allgemeinen so wurden auch die Rollenspiele im Besonderen danach bewertet, ob sie vorwiegend einer »Funktionslust«, einer »Lust am Tun«, folgen oder weitaus stärker »unter die Leitung des bewußten Wollens gestellt« werden – also der »Wille zur Leistung« (Kroh) oder die »Lust am Erfolg« (Broermann) das »Streben nach Lust« ersetzt.<sup>99</sup> Diesen Unterschied exemplifizieren Kroh und Broermann zum einen anhand künstlerischer Tätigkeiten, bei denen die ›Funktionslust‹ als vorherrschender Antrieb mit zunehmendem Alter der Kinder entfalle und das Spielerische gegenüber dem ›Streben nach der ästhetischen Normen genügenden Gestaltung‹ allmählich verblasse, sowie zum anderen am Beispiel der sich ändernden Zielperspektive beim Sport.<sup>100</sup> Gewendet auf die Soldaten- und Formationsspiele ist das Imitieren der SA oder der Wehrmacht durch die mit »kühnem Papierhelm« und Trommeln versehenen kleinen ›Soldaten‹ eher von »Freude und Lust« gekennzeichnet,<sup>101</sup> wogegen der ›Wille zur Leistung‹, wie er in der ›völkischen Erziehung‹ und insbesondere in Hitlers »Mein Kampf« angelegt ist,<sup>102</sup> in einem tendenziell als Wettkampf inszenierten Spiel operationalisiert wurde und hier zur Ima-

<sup>96</sup> Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht I 1938, S. 14.

<sup>97</sup> Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 365f.

<sup>98</sup> Ebd., S. 365–368 (Herv. i.O.); vgl. Fuxloch, Spiel 1930, S. 11.

<sup>99</sup> Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 357; Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 49f.

<sup>100</sup> Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 357; vgl. Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 48; Schmialek, Unterricht 1937, S. 13f.

<sup>101</sup> Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 72.

<sup>102</sup> Hitler, Kampf 1927/2016, S. 1041–1045, 1061; vgl. z.B. o.A., Schlesierfibel 1935, S. 5.

gination der Realität sprachliche und visuelle Mittel zum Einsatz kommen, die die ›Welt der Erwachsenen‹ sehr viel prägnanter beschreiben.

Die sprachliche und visuelle Darstellung der Rollenspiele unterschied sich von der realen Spielwelt insofern, als den Kindern im Alltag in steigendem Maße wirklichkeitsgetreue Dinge zur Verfügung standen und den Spielen durch die Kriegsereignisse und die Kriegs rhetorik mehr und mehr der Stempel der »alltäglichen Wirklichkeit« aufgedrückt wurde.<sup>103</sup> Während in der medialen Vermittlung zumeist das Antreten und Marschieren mit stilisierten Spieldingen wie Papierhüten, Holzstecken, Holzscherbe sowie Hakenkreuzfahnchen geübt wird, selbst bei einem höheren Realitätsgrad der Spielzeuge das Gewehr als Spielzeugwaffe erkennbar bleibt und reale Gegenstände wie Stahlhelme eher selten zum Einsatz kommen,<sup>104</sup> richteten sich die tatsächlichen Wünsche der Kinder mit Beginn des Krieges auf »militärische Trophäen« oder »die Insignien des Feindes«.<sup>105</sup> Im besetzten Polen erfuhren die Rollenspiele schon beizeiten eine schreckliche Umbildung, indem Vier- und Sechsjährige Hinrichtungen nachahmten und »noch ist Polen nicht verloren!« riefen, bevor sie im Spiel »starben«, die Kinder u.a. zwischen Revolvern und Maschinengewehren zu unterscheiden lernten und »Gefangenbefreiungen« oder »Gestapo-Verhöre« nachstellten.<sup>106</sup> Je grausamer die Wirklichkeit war, desto mehr dienten die Spiele der Bewältigung von Erfahrungen und erleichterten den Kindern das Überleben.<sup>107</sup>

(2) Im Folgenden werden die Soldaten- und Formationsspiele der Kinder anhand jeweils eines Beispiels aus den Kategorien ›Soldaten-/Formationsspiel Jc‹ und ›Soldaten-/Formationsspiel JM‹ demonstriert. Es handelt sich hierbei um Auszüge aus den Fibeln »Bei uns in Nürnberg« (Kellerer) sowie »Lachendes Leben« (Oehmigke/Union Deutsche Verlagsgesellschaft).

Auf der Abbildung 3 wird mit der Illustration marschierender Kinder ein typisches Motiv des Soldaten-/Formationsspiels aufgegriffen. Im Hintergrund ist die Stadtmauer von Nürnberg zu sehen, die gemäß dem Reichsflaggengesetz vom 15. September 1935 mit Hakenkreuzfahnen geschmückt ist. Die Vorgängerfibel des ganzheitsmethodisch verfahrenden Leselehrgangs<sup>108</sup> von ca. 1934 enthielt zusätzlich noch die weiß-blaue Streifenflagge als Symbol des Landes Bayern sowie die schwarz-weiß-rote ›Nationalflagge‹.<sup>109</sup> Das Kommando führt der im Vordergrund

<sup>103</sup> Stargardt, Maikäfer 2006, S. 142; vgl. ebd., S. 210f., 260.

<sup>104</sup> Vgl. z.B. F5, S. 65; F7, S. 5, 34; F8, S. 49; F16, S. 40; F73, S. 40; F74, S. 86.

<sup>105</sup> Stargardt, Maikäfer 2006, S. 54.

<sup>106</sup> Ebd., S. 142.

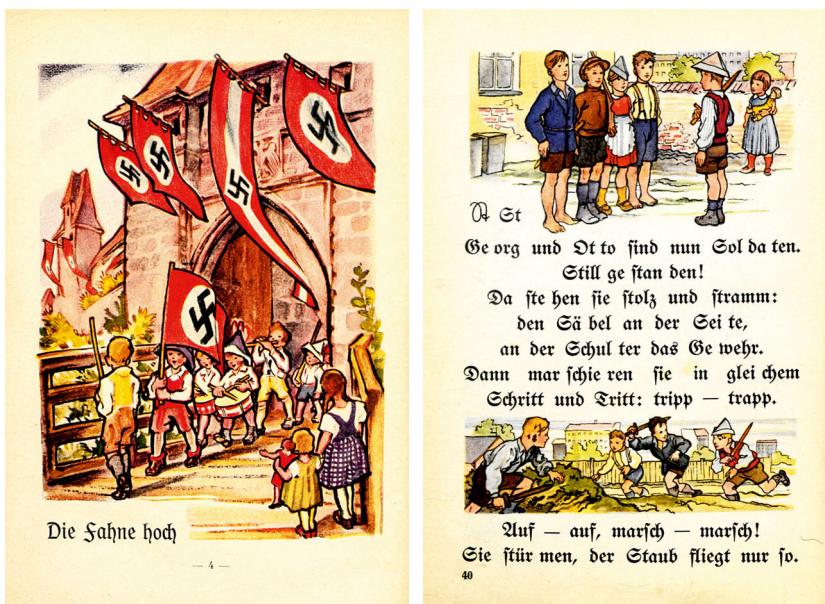
<sup>107</sup> Vgl. Eisen, Schatten 1988/1993, z.B. S. 117ff., 122ff., 135ff.; Stargardt, Maikäfer 2006, S. 209ff., 258ff.

<sup>108</sup> Vgl. zur Leselernmethodik in den Fibeln des Nationalsozialismus Straube-Heinze, Kinderforschung 2021.

<sup>109</sup> Vgl. F3, S. 4.

abgebildete Junge mit dem Stecken, der sich selbst in der Rolle des Tambourmajors sieht und den marschierenden Zug mit den »Kameraden« sowie kleineren Kindern anführt, die, wie der Begleitschrift der Fibel zu entnehmen ist, ebenfalls »SA-Leute« verkörpern.<sup>110</sup> Die Kinder tragen z.T. »Helme aus Papier«<sup>111</sup> und haben für das Spiel eine Hakenkreuzfahne, Trommeln und eine Flöte dabei. Ein kleinerer Junge, ebenfalls mit ›Helm‹ ausgestattet, folgt mit einem Gewehr, zwei Mädchen, das kleinere mit Puppe, sehen zu.

*Abbildungen 3 + 4: »Die Fahne hoch« (»Soldaten-/Formationsspiel J«), Ill.: Margret Wolfin-ger, in: F35, S. 4 (links); »Georg und Otto sind nun Soldaten« (»Soldaten-/Formationsspiel J/ M«), Ill.: Wilhelm [Martin] Busch., in: F43, S. 40 (rechts)<sup>112</sup>*



Zur Erläuterung der Abbildung mit dem dazugehörigen Lesetext »Die Fahne hoch« wird den Lehrkräften ein Stimmungsbild an die Hand gegeben, das die Vorbereitung des ›Reichsparteitages‹ in Nürnberg als Kontext ausweist und mit der

<sup>110</sup> Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht II 1938, S. 17.

<sup>111</sup> Ebd. Von »Helmen« als Bezeichnung für die Papierhüte der kleinen »Soldaten« wird auch in anderen Begleitschriften gesprochen (vgl. z.B. Dieterich, Handbuch o.J. [1935], S. 60).

<sup>112</sup> »St St / Georg und Otto sind nun Soldaten. Stillgestanden! Da stehen sie stolz und stramm: den Säbel an der Seite, an der Schulter das Gewehr. Dann marschieren sie in gleichem Schritt und Tritt: tripp – trapp. Auf – auf, marsch – marsch! Sie stürmen, der Staub fliegt nur so.«

Beschreibung der Hauptakteure zur Identifikation der Sechs- bis Siebenjährigen mit den dargestellten Kindern beiträgt:

»Eben trifft ein langer Zug ein, der SA-Leute bringt. Amtswalter sind erst ausgestiegen, haben sich aufgestellt und marschieren nun ab. Reisende mit großen Koffern kommen. Sie suchen ihr Quartier. HJ. steht bereit und zeigt Ortsunkundigen den Weg. Mitglieder der NS.-Frauenschaft marschieren gruppenweise in ihre Unterkunft. BdM. zieht in wohlgeordneten Kolonnen fröhlich singend ins Lager. Dazwischen rufen die Zeitungsvverkäufer. Die Autos brauchen nicht mehr lange zu stehen und zu warten. Kaum sind sie von einer Fahrt zurück, müssen sie wieder fort. Während Peter so staunt, kommen ein paar Kameraden, die auch in seiner Straße wohnen. Fritz hat eine Fahne, Heinz und Rudi haben Trommeln, Kurt eine Pfeife. Einige ganz Kleine sind auch dabei. Fast alle haben sich Helme aus Papier gemacht und tragen sie voller Stolz. Da sagt Peter: ›Ihr seid ja alle feine SA-Leute! Stellt euch schön auf, dann machen wir einen Marsch!‹ Schnell stehen die Jungen in Zweier-Reihen. Dann gibt Peter mit seinem Stock ein Zeichen und los marschiert der Zug mit klingendem Spiel. Fritz singt mit heller Stimme: ›Die Fahne hoch!‹ und Kurt bläst auf seiner Pfeife mit. Zwei Mädchen schauen zu und denken: ›Wenn wir nur auch mitmarschieren dürften! Aber die Buben lassen uns nicht mit. Wartet nur, wenn wir größer sind, dann marschieren wir im BdM. und singen noch viel schöner als ihr!‹«<sup>113</sup>

Die Unterrichtspraxis sah u.a. vor, dass die Kinder das ›Horst-Wessel-Lied‹ singen – von dem hier wie in etlichen anderen Fibeln nur der Beginn abgedruckt wurde<sup>114</sup> –, anschließend die Szene abzeichnen und zuletzt die Wörter »Die Fahne hoch« und Sätze wie »Fritz hat eine Fahne. Heinz hat eine Trommel« lesen sowie »schreibmalen«.<sup>115</sup> Dazu ergingen Aufforderungen wie: »Ihr wäret sicher auch gerne mitmarschiert und hättest gerade so schön singen können wie Peter und seine Freunde. Wir wollen's auch einmal versuchen: Die Fahne hoch!« und »Das war lustig, wie Peter voran und hinterdrein seine Freunde marschierten! Das können wir auch malen. Voran ist Peter mit seinem Stock, dann kommt der Fahnenträger, dann die zwei

<sup>113</sup> Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht II 1938, S. 17.

<sup>114</sup> Vgl. z.B. F1, S. 66; F8, S. 49; F11, S. 60. Anderorts werden in anderen Zusammenhängen die ersten Zeilen (vgl. z.B. F9, S. 7; F34, S. 69) oder auch die gesamte erste Strophe des ›Horst-Wessel-Liedes‹ in den Leselehrgang aufgenommen (vgl. z.B. F42, S. 70; F67, S. 91; F72, S. 117; F76, S. 89).

<sup>115</sup> Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht II 1938, S. 17f.; vgl. z.B. Dieterich, Handbuch o.J. [1935], S. 60; Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 81, 84f. Im Rahmen der Unterrichtseinheit »Soldat Hans« wurden als »zeichnerische Form- und Vorübungen für das Schreiben [...] marschierende Strichmännlein, der Helm, der Säbel, das Gewehr, der Tank in einfachster Form« vorgeschlagen (vgl. Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 86).

Trommler, ein Pfeifer und zum Schluß die Kleinen in Paaren.«<sup>116</sup> Außerdem waren bei der Reproduktion des Bildes die rechts abgebildeten beiden Mädchen nicht zu vergessen, denen mit Blick auf ihre als selbstverständlich vorausgesetzte spätere Mitgliedschaft im ›Bund Deutscher Mädel (BDM) der Anspruch zugeschrieben wird, in ihren rollenspezifischen Bedeutung für die ›Volksgemeinschaft‹ wahrgenommen und gewürdigt zu werden: »Wenn wir nur auch mitmarschieren dürfen! Aber die Buben lassen uns nicht mit. Wartet nur, wenn wir größer sind, dann marschieren wir im BdM. Und singen noch viel schöner als ihr!«<sup>117</sup>

Daneben umfasste der ›Ganzheitsunterricht‹ auch das Lösen von Rechenaufgaben. So mussten etwa SA-Figuren – die ggf. selbst aus »Plastilin« zu formen waren<sup>118</sup> – nach Mengen geordnet werden. Hierfür erhielten die Lehrkräfte z.B. folgende didaktische Handreichung:

»Eine ganze Menge SA.-Leute hat Peter. Er legt sie alle auf den Tisch. Dann stellt er sie auf, und zwar in Dreier-Reihen. Wir umringeln je drei SA.-Männer und lassen sie dann an ihren Platz marschieren. Wenn die SA. aber wirklich marschiert, dann sind es viel mehr Männer. Der Zug würde viel zu lange [sic], wenn sie durch die Stadt in Dreier-Reihen marschieren wollten. Peter stellt darum Sechser-Reihen auf. Er läßt jeweils die zweite Dreier-Reihe links aufmarschieren. [...]«<sup>119</sup>

Nicht zuletzt übten die Kinder das Marschieren in wechselnden Formationen, was als »Bewegungsübung« arrangiert oder wie in dem folgenden Beispiel in den Schulalltag der Jungen und Mädchen integriert wurde, sowie das Befolgen diverser Kommandos:

»[...] Folgende Nachahmungsübungen werden ausgeführt: Aufstellen in Dreierreihen. Marschieren in Dreierreihen. Wir machen zum Marschieren Musik: Trommeln, Posaunenblasen. Im Schulhaus: Tornister ab! Langsames Bücken, schnell auf! Uniformjacke ausziehen. Hemd aus! Waschen vom Kopf bis zum Fuß! Frisches Hemd an! Jeder probiert die >Klappe<. Hinlegen! Das tut gut, ein wenig ausruhen nach so langer Fahrt! Tief ein- und ausatmen. Schon heißt es wieder: Auf! Antreten zum Essenfassen in Dreierreihen!«<sup>120</sup>

<sup>116</sup> Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht II 1938, S. 17.

<sup>117</sup> Ebd.

<sup>118</sup> Ebd., S. 20.

<sup>119</sup> Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht II 1938, S. 19. Beim Rechnen sollten sich die Kinder »zur Einführung der Richtform für das Wegnehmen« z.B. vorstellen, »daß der Hauptmann die Soldaten wegschickt [...]. Das Wegzeichen versinnbildlicht den Arm des Hauptmanns, der die betreffenden Soldaten wegschickt [...]« (Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 82).

<sup>120</sup> Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht II 1938, S. 20. Bei der >Leibeserziehung< ließ sich nicht nur das Antreten, Stillstehen und Marschieren »in wechselnden Gruppierungen und Schrittarten« üben, sondern auch der »Wechsel zwischen Lauf und Marsch. Mit Fahnen, Trommeln

In der Abbildung 4 wird mit dem Antreten in Linie zu einem Glied ein weiteres häufig gebrauchtes Motiv zur Vermittlung des Führer-Gefolgschaftsverhältnisses aufgegriffen. Beim Soldatenspiel ist in der oberen Szene neben vier Jungen auch ein ungefähr gleichaltriges Mädchen mit Papierhelm zu sehen, während ein jüngeres mit seiner Puppe im Arm abseits positioniert ist und den Größeren zuschaut. Durch die Barfüßigkeit der sich kämpferisch gebenden Jungen und die unbeholfene Haltung des Mädchens, das durch den Papierhut zwar als Soldatin attribuiert wird, gleichzeitig aber das geschlechtertypisierende Symbol der Küchenschürze erhält, vereinen die Kindergestalten die ›Lust am Tun‹ (Broermann) mit Geschlechterrollenerwartungen des NS-Regimes. Im Unterschied dazu zielt der unten auf der Seite veranschaulichte Ansturm gegen den ›Feind‹ auf die Stärkung ›nordischen‹ Leistungswillens und antizipiert die Zukunft der männlichen ›Jugend‹,<sup>121</sup> wogegen das ältere Mädchen von dieser Spielform ausgeschlossen ist und ebenso wie das mit dem Puppenspiel beschäftigte jüngere Kind auf seinen künftigen Platz an der ›Heimatfront‹ als Mutter und Hausfrau verwiesen wird. Die »Fibel Kinderwelt« (NS-Gauverlag Steiermark) bringt diese Bildungsabsicht auf den Punkt: »Was der Führer sagt: ›Deutscher Knabe, vergiß nicht, daß du ein Deutscher bist!‹ ›Deutsches Mädchen, gedenke, daß du eine deutsche Mutter werden sollst!‹«<sup>122</sup>

Das hier aufgezeigte nationalsozialistische Mädchenbild spiegelt die administrativen Vorgaben für die Erstellung von Fibeln insofern wider, als nicht etwa ein »widersprüchliches« Mädchenbild entworfen wurde, das »den faktischen Zustand auf die weibliche Jugend für Arbeitseinsatz und Kriegsführung [...] propagandistisch und ideologiekonform« vertusche und die Ambivalenz zwischen »offizieller Doktrin und Rede« oder einer »Brechung von Ideologie durch Praxis« zu Tage treten lasse.<sup>123</sup> Es ging in den Fibeln nicht um ein Verbergen von Ideologemen, sondern um deren Pädagogisierung, mit Bezug auf die künftige Rolle der Mädchen also in erster Linie um den Kampf für Deutschland als ›deutsche Mutter‹. Vor diesem Hintergrund hatte beispielsweise das Puppenspiel der Sechs- bis Siebenjährigen die Funktion, die Care-Arbeit in der Familie einzuüben. Gleichzeitig verinnerlichen die Mädchen im Soldatenspiel die »hartem Tugenden« des ›Ernstes‹, der »Selbstzucht« und der »Konsequenz«,<sup>124</sup> die nicht nur von der männlichen, sondern gleichfalls der

und Trompeten in ›Uniform‹. Überdies wurden »Fahnenschwingen« und »Kriechen« erlernt, im »Geländesport« Hindernisse bewältigt und »einfache Kampfspiele« durchgeführt (Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 82).

<sup>121</sup> Vgl. Straube-Heinze, Jugendmythos 2020.

<sup>122</sup> F72, S. 117.

<sup>123</sup> Miller-Kipp, Geschlechterrollen 2006, S. 143.

<sup>124</sup> Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht I 1938, S. 12. Miller-Kipp interpretiert die Soldatenspiele der Mädchen, z.B. das Soldatenspiel eines Jungen und zweier Mädchen, von denen eines sogar ein Gewehr trägt (vgl. F55, S. 44), nicht in diesem Kontext (vgl. zu den analysierten Erstlesebüchern Miller-Kipp, Geschlechterrollen 2006, S. 148ff.).

weiblichen ›Hitlerjugend‹ eingefordert wurden, und bereiten sich so auf ihre Mitgliedschaft in den NS-Jugendorganisationen und mögliche Einsätze an der ›Kriegs- bzw. Heimatfront‹ vor. In Brückls Fibel »Mein Buch« (*Oldenbourg, Diesterweg, Korn, Lion, Zechner*) aus den Jahren 1941 und 1942 manifestiert sich letzterer Aspekt in dem Rollenspiel des Mädchens als Sanitätsschwester.<sup>125</sup> Die Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung in den Begleitschriften sehen demgemäß in der Praxis keine Trennung der Geschlechter beim Soldatenspiel vor, wenngleich im Sprachunterricht der Fokus auf den Jungen und ihrer späteren Rolle als Soldat lag und Sätze zu bilden waren wie: »Der Fritz hat eine feine Trommel. Der Helm vom Toni ist aus Papier. Der Franz hat einen Stahlhelm«.<sup>126</sup>

Für die theatrale Inszenierung und das Einfühlen in die Rolle des Soldaten, die gleichermaßen die Akzeptanz der hierarchischen Strukturen in den NS-Jugendorganisationen anbahnen sollte, waren die Jungen und Mädchen angehalten, Helme, Bleisoldaten, echte Trompeten oder Küchentrichter, Säbel, Trommeln, Gewehre und andere Gegenstände bis hin zu Reklamebildern aus Zigarettenschachteln in die Schule mitzubringen,<sup>127</sup> während »Spieldinge« wie Papierhüte und Hakenkreuzfahnen vor Ort hergestellt wurden, bevor sich dann weitere Themen und Aufgaben zur Wehrerziehung und Internalisierung des Führer-Gefolgschaftsverhältnisses anschlossen: etwa die Charakterisierung der Helme »nach Farbe, Form, Beschaffenheit, Bestandteilen, Zweck und Handhabung«, die Vermittlung der begrifflichen Beziehungsstruktur von Soldat, Hauptmann und »Führergedanke« sowie die Auseinandersetzung mit der »Notwendigkeit des unbedingten Gehorsams« als einer Frage der Ehre, des Selbstwertgefühls und der Anerkennung.<sup>128</sup> Der »Schritt vom Soldaten zum Kämpfer, zur Kameradschaft und Wehrbereitschaft« sollte aus lernpsychologischer Sicht tendenziell erst zu einem späteren Zeitpunkt im Leselehrgang vollzogen werden, erfasse das Kind doch zunächst Konkreta – »Einzelpersonen« wie den Soldaten und »Einzeldinge« wie Fahnen und Waffen –, während die kognitiven Voraussetzungen für das Verständnis nicht gegenständlicher Begriffe noch fehlten.<sup>129</sup>

»In kindertümlicher Haltung und Formung zeigen wir mit ein paar Blitzlichtern, wie das wäre, wenn der Soldat nicht aufs Wort gehorchen würde: Der Hauptmann sagt Stillgestanden! und der Toni läuft davon. ›Da kann man ja gar nicht Soldaten spielen.‹ Auch sonst können wir aus dieser ersten Hinführung zum Soldatischen wirksame Impulse gewinnen. Für manchen Buben ist vielleicht die Erinne-

<sup>125</sup> Vgl. z.B. F99, S. 111.

<sup>126</sup> Vgl. Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 81.

<sup>127</sup> Vgl. ebd.; dies., Weg 1933, S. 72.

<sup>128</sup> Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 81; vgl. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 22.

<sup>129</sup> Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 81; vgl. ebd., S. 84, 316.

rung daran ein nachhaltiger Willensanstoß: »Du willst doch auch ein Soldat werden. Ein Soldat weint nicht.«<sup>130</sup>

Dem Soldatenspiel dienten desgleichen in den Erstlesebüchern zusammengestellte Gedichte bzw. Kinderlieder aus dem 19. Jahrhundert. Dazu zählen Stücke wie »General Bumbum« von Heinrich Seidel,<sup>131</sup> »Aber Hans!« von Cäsar Flaischlen,<sup>132</sup> »Wer will unter die Soldaten« von Friedrich Güll,<sup>133</sup> »Ich bin ein Soldat« von Hoffmann von Fallersleben<sup>134</sup> oder »Wenn die Soldaten durch die Stadt marschieren« (entstanden aus einem Lied in der Posse »Die Seeräuber« (1839) von Alexander Cosmar).<sup>135</sup> Auch Adaptionen von Kinderliedern wie »Wer will lustige Soldaten sehn, der muß zu uns Kindern gehn«<sup>136</sup> sowie zeitgenössische Lieder, z.B. Ferdinand Denzels »Ich möchte gern ein Hauptmann sein«, werden in den Leselehrgang eingebaut.<sup>137</sup> Die Texte, zu denen sich Illustrationen gesellen, die die Unschuld und Naivität des Kindes betonen,<sup>138</sup> transportieren das »auf die emotionalen Bedürfnisse der Erwachsenen – vor allem der Mütter« – zugeschnittene mythisierende Kindheitsbild des Biedermeier.<sup>139</sup> Im Unterricht wurden diese zur Verharmlosung des Krieges beitragenden Stücke gerade so wie das bei den Soldaten- und Kriegsspielen gesungene Lied »Mai-käfer flieg«<sup>140</sup> und die im Rundfunk verbreiteten Marsch- und NS-Propagandalieder eingesetzt,<sup>141</sup> darunter »Jetzt müssen wir marschieren«,<sup>142</sup> die Hymne der HJ »Vorwärts! Vorwärts!«<sup>143</sup> und das Engelland-Lied des Marschliederkomponisten Herms

<sup>130</sup> Ebd., S. 81.

<sup>131</sup> Vgl. z.B. F9, S. 68; F23, S. 104; F38, S. 76.

<sup>132</sup> Vgl. z.B. F5, S. 66; F11, S. 84.

<sup>133</sup> Vgl. z.B. F7, S. 5; F24, S. 43; F45, S. 85; F47, S. 87; F94, S. 70; F96, S. 79.

<sup>134</sup> Vgl. z.B. F5, S. 65; F11, S. 83; F105, S. 21.

<sup>135</sup> Vgl. z.B. F27, S. 53. Vgl. Reichsjugendführung, Liederbuch 1939, S. 187f. In dem von der Reichsjugendführung herausgegebenen Liederbuch sind u.a. »Soldatenlieder aus sechs geschichtlichen Epochen« versammelt (»Landsknechtszeit, Fridericianische Kriege, Freiheitskriege, 1864 und 1870/71, Vorweltkriegszeit und Weltkrieg«) sowie »Ostland- und Marschlieder« und »Seefahrtslieder« (ebd., S. 263).

<sup>136</sup> F76, S. 40.

<sup>137</sup> Vgl. z.B. F9, S. 69.

<sup>138</sup> Vgl. Straube-Heinze, Ästhetisierung 2021, S. 294–311.

<sup>139</sup> Vgl. Hurrelmann, Kinderlyrik 2008, S. 207.

<sup>140</sup> Vgl. z.B. F49, S. 93; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 22.

<sup>141</sup> Vgl. Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 82; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 22; Drenckhahn/Schult, Unterrichtsgestaltung 1937, S. 59; Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 29.

<sup>142</sup> Vgl. z.B. F102, S. 38. »Jetzt müssen wir marschieren« (Text und Musik: Berthold Wächter); vgl. Reichsjugendführung, Liederbuch 1939, S. 214.

<sup>143</sup> Vgl. z.B. F39, S. 84. »Vorwärts! Vorwärts!« (Text: Baldur von Schirach, Weise: Hans-Otto Borgmann); vgl. Reichsjugendführung, Liederbuch 1939, S. 21f.; Obergebiet West der Hitler-Jugend, Sonne 1935, S. 7.

Niel,<sup>144</sup> auf dessen Konto ferner die Stücke »Auf der Heide blüht ein kleines Blümlein«<sup>145</sup> und »Es ist so schön, Soldat zu sein« gehen.<sup>146</sup>

(3) Treten Wehrmacht, SA und ausnahmsweise die NS-Jugendorganisationen als Vorbilder für die mitmarschierenden Kinder auf (vgl. ›Vorbilder Soldaten-/Formationsspiel J‹ und ›Vorbilder Soldaten-/Formationsspiel J/M‹), werden mehrheitlich die Jungen angesprochen. Gegenüber der Präsentation beider Geschlechter beträgt das Verhältnis etwa 2:1,4 (vgl. Abb. 2). Darüber hinaus sind die Mädchen auch dann in der Unterzahl, wenn die Kinder gemeinsam die Truppenverbände begleiten und nachahmen. Zugleich werden die Mädchen regelmäßig mit Puppe veranschaulicht, während die Jungen Trommeln, Flöten, Spielzeugsäbel, Hakenkreuzfähnchen oder gelegentlich Spielzeugpanzer als Attribute erhalten. Die lebhaften Szenen erfahren oftmals noch eine dramaturgische Steigerung, indem die Freude der Jungen über den Besitz von Militärspielsachen, Kriegsspielzeug und anderen Spielzeugen zur Wehrertüchtigung sprachlich und ggf. künstlerisch ausgearbeitet wird.

Das Moratoriumskonzept wird bei der Kontextualisierung des Soldatenspiels durch die Wehrmacht nur selten überschritten, beispielsweise wenn der im Rollenspiel konzeptualisierte Wunsch, als Soldat in der Wehrmacht zu dienen (vgl. ›Dienst Wehrmacht J‹),<sup>147</sup> dahingehend eine Konkretisierung erfährt, dass die Jungen davon träumen, an der Front zu kämpfen,<sup>148</sup> oder sie Zeugen einer Szene wie der folgenden werdenen: »Eine Frau sieht den Soldaten nach und weint. Nun gehen sie an die Front, sagt sie. Mein Sohn ist auch dabei. Alle Buben aber haben leuchtende Augen. Sie wollen alle des Führers Soldaten werdenen.<sup>149</sup>

Die Abbildung 5 entstammt der Fibel »Gute Kameraden« (Crüwell). Wie die vorhergehenden Beispiele folgt auch diese Darstellung dem pädagogischen Prinzip der ›Erlebnisorientierung‹.

---

<sup>144</sup> Vgl. Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 82.

<sup>145</sup> Vgl. z.B. F80, S. 64.

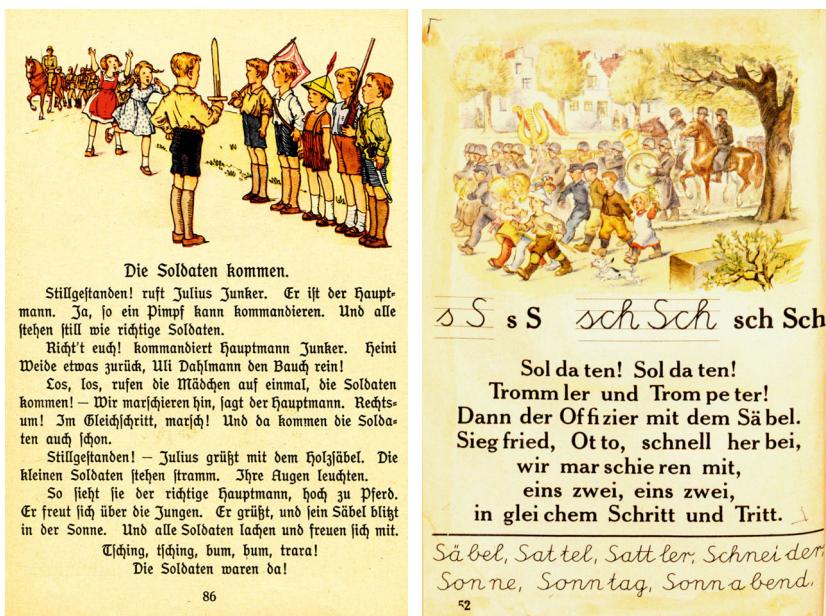
<sup>146</sup> Vgl. F91, S. 84.

<sup>147</sup> Vgl. z.B. F56, S. 48; F60, S. 70; F85, S. 80; F115, S. 54.

<sup>148</sup> Vgl. F24, S. 43.

<sup>149</sup> F110, S. 141.

Abbildungen 5 + 6: »Die Soldaten kommen« (»Vorbilder Soldaten-/Formationsspiel, J), Ill.: Ernst Kutzer, in: F74, S. 86 (links);<sup>150</sup> »Soldaten! Soldaten!« (»Vorbilder Soldaten-/Formationsspiel J/M«), Ill.: Georg Stapel, in: F101, S. 52 (rechts)



Aufgeregter gestikulierend signalisieren zwei Mädchen den ins Soldatenspiel vertieften Jungen, dass die Wehrmacht durch die Ortschaft der Kinder marschiere. Die schon geübten »kleinen Soldaten« marschieren daraufhin, ausgestattet mit Holzsäbel, Gewehr und Fahne sowie einem »Papierhelm« für den Kleinsten, unter dem Kommando des »Hauptmanns« im »Gleichschritt« zu den Wehrmachtssoldaten, bevor sie mit »leuchtenden Augen« antreten. So erblickt sie »der richtige Hauptmann, hoch zu Pferd«, der das militärische Grüßen der in strammer Haltung aufgereihten Jungen erwidert. Auch die anderen Wehrmachtssoldaten »lachen« und »freuen« sich mit den Jungen.

150 »Die Soldaten kommen. Stillgestanden! ruft Julius Junker. Er ist der Hauptmann. Ja, so ein Pimpf kann kommandieren. Und alle stehen still wie richtige Soldaten. Richt' euch! kommandiert Hauptmann Junker. Heini Weide etwas zurück, Uli Dahlmann den Bauch rein! Los, los, rufen die Mädchen auf einmal, die Soldaten kommen! – Wir marschieren hin, sagt der Hauptmann. Rechtsum! Im Gleichschritt, marsch! Und da kommen die Soldaten auch schon. Stillgestanden! – Julius grüßt mit dem Holzsäbel. Die kleinen Soldaten stehen stramm. Ihre Augen leuchten. So sieht sie der richtige Hauptmann, hoch zu Pferd. Er freut sich über die Jungen. Er grüßt, und sein Säbel blitzt in der Sonne. Und alle Soldaten lachen und freuen sich mit. Tsching, tsching, bum, bum, trara! Die Soldaten waren da!«

In der Abbildung 6, die in der »Ostpreußenfibek« (*Sturm/Hirt*) enthalten ist, wird stattdessen das Motiv der mit der Wehrmacht mitmarschierenden Kinder verwendet. In der ersten Reihe laufen zwei sehr energisch wirkende blonde Mädchen – eine mit Puppe – sowie ein kleiner Junge mit ›Papierhelm‹ im Gleichschritt neben den Soldaten her, hinter ihnen zwei Jungen und ein kleines Mädchen mit einem Blumenstrauß. Unmittelbar neben der Wehrmacht demonstrieren zwei ›Pimpfe‹, die nach dem nationalsozialistischen Modell der Lebensalterskonzepte bereits zur ›Jugendzählen, das beim ›Dienst‹ eingeübte vormilitärische Können.

Die »Performanz des Bildlichen« ergibt sich dabei ganz maßgeblich aus der medialen Transformation unterschiedlicher »symbolischer Handlungen« und der »Bipolarität von Agieren und Zuschauen«.<sup>151</sup> Die Sechs- bis Siebenjährigen konnten sich selbst einen ›Papierhelm‹ herstellen, Objekte umfunktionieren oder ihren Körper einsetzen, besaßen vielfach Spielzeuge für das Soldatenspiel, die nicht nur als präsentierte, sondern besonders als bewegte Objekte im Sinne einer inszenierten Darbietung interessierten, und kannten aus dem Rundfunk und dem Unterricht Marschmusik aus dem 19. Jahrhundert sowie aktuelle Marschlieder. Vor allem aber erlebten sie die Wehrmacht im Alltag und imitierten sie. Unter dieser Perspektive, wonach das Bild »nicht als bewegungsloses Abbild und auch nicht als bloß Semiotisches« aufzufassen ist, beruht die ›Performanz des Bildlichen‹ grundsätzlich darauf, »ein reales Wechselverhältnis mit dem Fiktiven zu eröffnen«.<sup>152</sup> Im Ineinandergreifen von »Wahrnehmen« und »Aufführen« wird auf der Folie von »Ereignis«, »Präsenz« und »Korporalität« sonach »Theatralität« gestiftet.<sup>153</sup> Wer einen Helm oder einen Säbel besaß, konnte gar nicht anders als marschieren, und zwar genauso, wie dies im Text unter der Abbildung als verbindliche Norm festgelegt und im Unterricht eingeübt wurde: »eins zwei, eins zwei, in gleichem Schritt und Tritt«. Der gestalt korrespondiert der Performativität des Bildes, das sein »Handlungspotenzial« im Gleichmaß der Beinbewegungen wirksam entfaltet,<sup>154</sup> die Performativität der Sprache, die den geraden Takt der Marschmusik einfängt, sodass sich die sechs- bis siebenjährigen Kinder der sprachlich und visuell auf die ›Funktionslust‹ ausgerichteten Spiel-Handlung nur schwer entziehen konnten.

Die in der Abbildung 6 angelegte wechselseitige Verschränkung von Kindheitsmoratorium sowie Jugendmoratorium und deren Überschreitung durch das gemeinsame Marschieren mit der kampfbereiten älteren Generation bringt die Geschlossenheit der ›Volksgemeinschaft‹ wie auch die geopolitische Zielperspektive

<sup>151</sup> Krämer, Performanz 2011, S. 65; vgl. Fischer-Lichte, Performativität 2016, S. 147ff. Vgl. zur medialen Transformation und zur Performance des Zeigens Kap. 1.2.

<sup>152</sup> Vgl. Krämer, Welt 2007, S. 246.

<sup>153</sup> Krämer, Performanz 2011, S. 65.

<sup>154</sup> Vgl. Fischer-Lichte, Performativität 2016, S. 137ff., 158.

Nazideutschlands unmissverständlich zum Ausdruck. Auf Basis der rassenideologisch gegründeten Idee der ‚Volksgemeinschaft‘ hatte die nationalsozialistische Pädagogik im Anschluss an reformpädagogische Prämissen ästhetisierte Konstrukte von Kindheit und Jugend etabliert und die heranwachsende Generation auf die ›Erlösung‹ und ›Rettung‹ des ›deutschen Volkes‹ im ›Tausendjährigen Reich‹ verpflichtet. Die Soldaten der Wehrmacht, denen die Jungen nacheifern sollten, stehen in dieser Konzeptualisierung für die Wehrkraft des ›deutschen‹ Volkes im ›Kampf für mehr ›Lebensraum‹ und gegen die ›jüdisch-bolschewistischen Kräfte‹‹.<sup>155</sup> Der kleine Junge mit ›Papierhelm‹ und das kleine Mädchen mit Blumenstrauß fügen sich dabei ebenso in die Mythisierung des ›deutschen‹ Kindes ein wie die älteren Kinder, die sich im Zeichen von »Selbständigkeit«, »Pflichterfüllung« und »Selbstzucht« dem ›Führerwillen‹ unterordnen.<sup>156</sup>

#### 4.2.2 Kriegsspiel

Neben jenen Rollenspielen, die in der Unterscheidung Krohs eher einem ›Streben nach Lust‹ zuzuordnen sind, werden in den Fibeln in geringem Umfang Spiele aufgenommen, die sich stärker durch einen Wettkampfcharakter auszeichnen, in denen sich also vornehmlich der ›Wille zur Leistung‹ offenbart. In diesen als ›Kriegsspiel J‹ kategorisierten Spielhandlungen, die im Hinblick auf zukünftige gesellschaftliche Anforderungen ausschließlich Jungen vorbehalten waren, wird u.a. das Erkunden und Erstürmen feindlicher Stellungen imitiert (vgl. Abb. 4, untere Szene), das Erschießen von Feinden (wobei z.T. Maschinengewehre nachgeahmt werden), das Auffahren von Geschützen und Panzerwagen, das Bergen von Verwundeten und das Zählen der Toten, dazu werden Racheschwüre und Kriegserklärungen abgegeben.<sup>157</sup> Die Fibel-Kinder bedienen sich bei den Spielen ihrer zum Geburtstag oder an Weihnachten erhaltenen Figuren und Fahrzeuge.<sup>158</sup> Überdies üben sie in Rollen- oder Geländespielen, bei denen sich die Jungen in zwei Parteien aufteilen und das Recht des Stärkeren gilt, militärische Techniken ein wie In-Deckung-Gehen, Sich-Anschleichen, den Bau von Unterständen oder simulieren einen drohenden Angriff mit chemischen Waffen und benutzen ihre Kopfbedeckungen als »Gasmasken«.<sup>159</sup>

Die durch eine rassenanthropologische Rückbindung im pädagogischen Moratoriumskonzept des Nationalsozialismus fest verankerten Kriegsspiele dienten der

<sup>155</sup> Stargardt, Maikäfer 2006, S. 342.

<sup>156</sup> Schirach, v., Hitler-Jugend 1934, S. 86f., 97.

<sup>157</sup> Vgl. z.B. F23, S. 86; F54, S. 72; F62, S. 52.

<sup>158</sup> Vgl. dazu Kap. 2.3.3, Kap. 2.5.1 und Kap. 2.6.

<sup>159</sup> F6, S. 37; vgl. z.B. F14, S. 76; F49, S. 62.

»körperlichen Zucht« und »straffen Leistungsschulung« der ›deutschen‹ Jungen.<sup>160</sup> Ihre physische wie psychische Abhärtung sollte einer ›Verweichlichung‹ entgegenarbeiten, die durch eine »Überspannung des Gedankens der Kindesgemäßheit« entstehe und »zur Verleugnung der Erziehung zur Gemeinschaft« führe.<sup>161</sup> Von den leistungsorientierten Gruppenspielen versprach sich die NS-Pädagogik eine Förderung der »geborenen Führer« und der »Gefolgschaftsbedürfnisse« der Mehrheit sowie eine Mobilisierung der kämpferischen Antriebe der Jungen durch das Aufzeigen der Perspektive des Sich-Verteidigens.<sup>162</sup> Berauscht vom Heldengedanken und übersteigerten Selbstwirksamkeitserwartungen konnten die Jungen in diesen gewaltförmigen Spielen Selbst- und Fremdbestimmung erfahren, sich »im Hervorbringen und Geschehenlassen, im Binden und Gebundensein« in ihrer »Macht und Ohnmacht« zugleich erleben.<sup>163</sup> Im Spiel nahmen sie auf diese Weise vorweg, was für die meisten des Jahrgangs 1928 mit dem Aufruf des Reichsjugendführers Artur Axmann zum freiwilligen Kriegseinsatz vom August 1944, dem siebzig Prozent der ›Hitlerjungen‹ folgten, Realität werden sollte.<sup>164</sup>

Die Abbildung 7 aus der Fibel »Guck emol« (*Zechner*) nimmt mit der sprachlichen und künstlerischen Gestaltung der Schneeballschlacht eine beliebte und gleichfalls für die Thematisierung des ›Deutschen Jungvolks‹<sup>165</sup> gebrauchte Form der Kriegsspiele auf. Im Leselehrgang wurde der Text unmittelbar vor dem Lesestück »Hitler im Krieg« positioniert, in dem Hitler als Held im Ersten Weltkrieg stilisiert wird.<sup>166</sup> Die Schneeballschlacht wird mit einem Kampf verglichen und geht regelmäßig mit dem Appell einher, dass niemand zurückbleiben darf und Jungen nicht weinen (vgl. Abb. 7).<sup>167</sup> Laut einer Befragung 7- bis 13-jähriger Kinder im Rahmen einer 1930 erschienenen empirischen Untersuchung zu Kinderspielen von Karl Fuxloch, auf die sich dessen Lehrer Kroh bezieht, wurde das gegenseitige Sichbewerfen mit Schneebällen als »körperliches Kampfspiel« wahrgenommen und lasse erkennbar »Führerpersönlichkeiten« hervortreten.<sup>168</sup> Von den körperlichen trennte Fuxloch die »geis-

<sup>160</sup> Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 53; vgl. o.A., Pommernfibel 1935, S. 84; Dieterich, Handbuch o.J. [1935], S. 10; Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 73f.

<sup>161</sup> Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 15.

<sup>162</sup> Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 145; vgl. Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 335; Fuxloch, Spiel 1930, S. 17, 60; Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 74.

<sup>163</sup> Krämer, Welt 2007, S. 244.

<sup>164</sup> Vgl. Stargardt, Maikäfer 2006, S. 342f.

<sup>165</sup> Vgl. z.B. F47, S. 61.

<sup>166</sup> Über den konzeptionellen Zusammenhang der beiden Stücke berichtet der Autor Heinrich Löckel dem Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus in seinem Schreiben v. 7. Oktober 1933, BayHstA MK 42575, o.P.

<sup>167</sup> Vgl. z.B. F6, S. 56f.; F28, S. 72; F56, S. 75; F64, S. 94.

<sup>168</sup> Fuxloch, Spiel 1930, S. 15, 61; vgl. Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 335f.

tigen Kampfspielen« wie Brett- und Kartenspiele, die ebenfalls zu den »direkten Kampfspielen« zählten und »den physischen Kampf symbolisch« ausdrückten.<sup>169</sup>

*Abbildungen 7 + 8: »Die Schneeball-schlacht« (»Kriegsspiel J«), Ill.: Eugen Oßwald, in: F7, S. 45 (links);<sup>170</sup> »O Tannenbaum« (»Wunsch/Geschenk Kriegs-/SA-Spielzeug J«), Ill.: Grete Schmedes, in: F89, S. 101 (rechts)*



Beide Kampfspielarten seien zwar in der Altersklasse der 7- bis 9-jährigen Jungen noch nicht ganz so beliebt, da sie ihren »Kampftrieb« eher in »Jagdspiele« wie Räuber und Gendarm auslebten, gleichwohl könne später »eine eindeutige Entwicklung zum Kampfspiel« konstatiert werden. Bei den Mädchen käme dieses »antagonistische Element«, ihr Interesse für »Dynamisches [...] im Erleben«, hingegen

169 Fuxloch, Spiel 1930, S. 16. Zum Folgenden ebd., S. 17, 22, 34 (Herv. i.O.); vgl. Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 368.

170 »Die Schneeball-schlacht. Wir wollen eine Schlacht machen, ruft Hans. Kommt mit mir! Ich bin euer Hauptmann. Vorwärts drauf! Hei, wie die Schneeballen fliegen! Dem Emil fällt die Mütze vom Kopf und der kleine Heiner purzelt in den Schnee. Macht nichts! ruft Hans, nur Mut! Niemand darf zurückbleiben. Da bekommt das mutige Hänschen einen dicken Schneeball patsch! In das Genick. Au, au, heult der kleine Hauptmann. Das gilt nicht, ich spiele nicht mehr mit. Er läuft weinend nach Hause und klagt der Mutter sein Leid. Die aber sagt: Was, du heulst und willst der Führer sein?«

weitaus weniger zum Tragen. Fuxloch erkennt in diesen voneinander abweichen- den geschlechtsspezifischen Spielpräferenzen, die sich in den Erstlesebüchern wiederfinden, eine Bestätigung des Zusammenhangs »einer durch das Spiel erfolgenden zweckmäßigen Vorbereitung auf die nach Geschlechtern verschiedenen Aufgaben des späteren Lebens«.

Bei der Verbalisierung der Schneeballschlacht wird mit der Stilisierung des Wettkampfes als militärische Auseinandersetzung die subjektbildende und subjektformierende Kraft von Sprache im Dispositiv ›Lesenlernen‹ wirksam. So enthalten etliche Texte Termini wie »Anführer«, »Angreifer«, »verteidigen«, »Feuer«, »Kugeln«, »Feinde«, »Kanone«, »Festung«, »stürmen« etc. und verweisen auf die mit den Spielhandlungen verbundene Gewalt, wie folgende Beispiele zeigen:

»Schneeballschlacht. Hei! wie das zischt und dröhnt und kracht! / Im Hofe tobt die Schneeballschlacht! / Die Kugeln pfeifen durch die Luft, / wer Bange hat, der ist ein Schuft! / Bums! Bums! Bums! // Und krieg ich einen ins Gesicht, / haha! So'n Schneeball beißt doch nicht! / Sechs Bälle, rund und fest und groß, / mach ich mir erst, und dann geht's los: / Bauz! Bauz! Bauz! // Der Hermann kriegt eins auf den Bauch / und Müllers Franz und Friedrich auch. / Und Nachbars Hans, dem dicken Tropf, / schieß ich die Mütze von dem Kopf. / Bums! Bums! // Drauf los! Der Sieg muß unser sein! / Es wanken schon der Feinde Reihn. / Und wie sie fliehn in toll'm Lauf, / kriegt Fritze noch eins hinten drauf! / Bautz!«<sup>171</sup>

»Schneeballschlacht! [...] Nun kann die Schlacht losgehen. Heinz wird Anführer. Er teilt die Jungen in zwei Haufen. ›Ihr stürmt die Burg, und ihr müßt sie verteidigen!‹ Jeder macht sich Schneebälle. Heinz ruft: ›Feuer!‹ Hei, wie fliegen nun die Schneebälle. ›Au‹, schreit Fritz, er hat einen Ball auf die Nase bekommen. ›Brr‹, macht Otto und schüttelt sich, er ist an den Hals getroffen. Werner wälzt sich lachend im Schnee, er ist über seine eigenen Beine gestolpert. ›Du bist totgeschossen‹, necken ihn die andern. Dreimal müssen die Angreifer stürmen, erst beim vierten Male sind sie Sieger. Der linke Turm steht noch, da stecken sie ihre Hakenkreuzfahne drauf. ›Noch einmal!‹, ruft Otto, ›aber jetzt wollen wir die Angreifer sein!‹<sup>172</sup>

In den Erstlesebüchern stellen die Sieger vielfach eine Hakenkreuzfahne auf,<sup>173</sup> z.T. fungiert auch der Schneemann als »Feind« oder gerät zwischen die »feindlichen Linien«.<sup>174</sup> Gelegentlich werden die Schlachten in die Stadt/das Dorf oder den Wald verlegt, wo die Jungen z.B. einen »Unterstand« bauen, sich mit »Bajonetten« verte-

<sup>171</sup> F12, S. 112 (Herv. i.O.; Adolf Holst: »Schneeballschlacht«).

<sup>172</sup> F1, S. 69f. (Herv. i.O.).

<sup>173</sup> Vgl. z.B. F19, S. 82.

<sup>174</sup> Vgl. z.B. F72, S. 34; F38, S. 58.

digen, einen »Laubwall« errichten und lernen, was unter einem »Verräter« zu verstehen ist.<sup>175</sup>

Für das Kriegsspiel erhalten oder wünschen sich die Jungen an Weihnachten<sup>176</sup> und zum Geburtstag<sup>177</sup> passende Spielzeuge (vgl. ›Wunsch/Geschenk Kriegs-/SA-Spielzeug J.; ›Darstellung Kriegs-/SA-Spielzeug‹). In der Abbildung 8, die der »Fibel der Mark Brandenburg« (*Hirt*) entnommen ist, sind unter den Weihnachtsgeschenken etliche Soldaten mit Gewehren sowie ein Panzerwagen und eine Kanone. In anderen Fibeln erhalten die Jungen neben (Zinn-)Soldaten der Wehrmacht u.a. eine Flinte, einen Stahlhelm, ein SA-Buch, SA-Männer – speziell Fahnenträger, SA-Motorradfahrer, SA-Reiter oder Geländewagen der SA – und SS-Männer. Die Weihnachtsgeschenke werden wiederholt mit dem Abdruck der Liedtexte von »O Tannenbaum« (Ernst Anschütz)<sup>178</sup> oder »Morgen kommt der Weihnachtsmann« (Hoffmann von Fallersleben) kontextualisiert, wobei diverse Wünsche der Jungen nochmals zur Sprache kommen: »Trommel, Pfeife und Gewehr, Fahn' und Säbel und noch mehr, ja ein ganzes Kriegsheer«.<sup>179</sup> In der Fibel »Bei uns in Wien« (Deutscher Verlag für Jugend und Volk) hofft ein Junge auf »ein Flugzeug zum Fliegen, Soldaten zum Siegen, Kanonen zum Knallen, dass alle Feinde fallen«.<sup>180</sup>

Die Spielzeuge werden für den Kampf gegeneinander eingesetzt, oft wird eine Burg erstürmt. Dazu erscheinen Texte wie »Die Fahne hoch! [...] Bum, bum, bum! Die Kanonen donnern. Die Mauern stürzen. Der Feind reißt aus. Die Burg ist gefallen. Hurra!«<sup>181</sup> oder »Sie schießen mit Kugeln. Bums – ein Schuß in die Burg. Bum – bum – bum knallt es aus der Festung zurück. [...] Fritz bringt die verwundeten Soldaten fort. ›Wenn sie gesund sind, geht der Krieg wieder los‹ [...]«.<sup>182</sup> Neben Verwundeten sind auch Tote zu beklagen, bevor das Spiel erneut beginnt:

»Nach Weihnachten [...] Er [Uwe] [...] stellt seine neuen Soldaten in der Burg auf. Emil hat die alten Soldaten und muß sich aus Bauklötzen eine Burg bauen. Dann wird die Kanone geladen. Sie schießen mit Marmeln [sic], immer abwechselnd: Bum, – ein Volltreffer in Emils Festung; zwei Soldaten fallen um. Emil schießt Uwes Hauptmann tot, das ist schlimm. Als sie zuletzt die Toten zählen, hat Emil doch gewonnen. Er hatte seine Soldaten hinter den Bauklötzen besser in Deckung

<sup>175</sup> Vgl. z.B. F39, S. 60; F78, S. 90f.

<sup>176</sup> Vgl. z.B. F3, S. 35; F7, S. 39f.; F12, S. 92f.; F13, S. 78f.; F15, S. 59; F16, S. 72; F45, S. 75; F59, S. 30; F60, S. 46; F80, S. 57; F82, S. 23; F83, S. 46.

<sup>177</sup> Vgl. z.B. F4, S. 87; F6, S. 35; F11, S. 53; F15, S. 65; F43, S. 11; F86, S. 52; F102, S. 65.

<sup>178</sup> Vgl. z.B. F13, S. 79; F19, S. 86.

<sup>179</sup> Vgl. z.B. F1, S. 65; F23, S. 83; F42, S. 57; F56, S. 58.

<sup>180</sup> F87, S. 25.

<sup>181</sup> F8, S. 49.

<sup>182</sup> F60, S. 52.

gebracht. Nach dem Kaffee will Uwe Rache nehmen; er hat Emil gleich wieder den Krieg erklärt.«<sup>183</sup>

Während das Soldatenspiel häufig mit dem Wunsch der Jungen zusammenfällt, Soldat der Wehrmacht zu werden (vgl. ›Dienst Wehrmacht‹), taucht diese Aussage im Kontext der Kriegsspiele kaum auf. Eine der wenigen Ausnahmen bildet die Pädagogisierung in der Fibel »Frohe Arbeit« (*Schroedel*). Die Kinder lassen die an Weihnachten erhaltenen Soldaten »fast jeden Tag aufmarschieren und kämpfen«.<sup>184</sup> Der Krieg zwischen den »Deutschen« sowie den »Stellungen« des »Gegners« wird hier expressiv geschildert, ehe die Erstklässlerinnen und Erstklässler schließlich darüber unterrichtet werden, dass »jeder deutsche Junge« später einmal »zum Arbeitsdienst und zur Wehrmacht« komme und die »deutschen Mädel« dereinst als »Arbeitsmaid« für Deutschland kämpfen.

»Beim Soldatenspiel. [...] Hüben liegen die Deutschen, drüben die Gegner. Zuerst steigt ein Flieger hoch und sieht sich die Stellungen genau an. Dann fahren die Geschütze auf. Jetzt geht der Kampf los. Schon sitzen die ersten Volltreffer, da rollen von links die Panzerwagen heran. Nun wird es ernst. Auch der Gegner hat seine Tanks vorgeschnickt. Die Soldaten stürmen vor. Hört ihr die Maschinengewehre: tacktacktacktacktack. Hurra, eine Stellung ist genommen! Zwei Panzerwagen können nicht weiter. Die Feinde ziehen sich langsam zurück. Die Deutschen haben gesiegt. Siegfried hat seine Truppen gut geführt. Er will später einmal Hauptmann werden. Neulich hat er in einem richtigen Panzerwagen gesessen. Das war fein. [...]«<sup>185</sup>

Der Text lässt keinen Zweifel daran, dass die Deutschen in jedem Fall siegen werden. Der Sieg der deutschen Soldaten gehört somit zur ›Spielregel‹, bedarf vorab der Rollenverteilung zwischen ›Deutschen‹ und ›Feinden‹ und nicht zuletzt solcher Führerpersönlichkeiten, wie sie die Hauptfigur »Siegfried« verkörpert, der »später einmal Hauptmann werden [will]«.<sup>186</sup> Er hat seine deutschen »Truppen gut geführt« und verfügt bereits über Erfahrungen in der ›Welt der Erwachsenen‹, durfte bereits »in einem richtigen Panzerwagen« sitzen und kennt von seinem Großvater, der im Ersten Weltkrieg gekämpft hat, Kriegsbilder und -geschichten.

In dem nachfolgenden Beispiel kommt der auf Selbstermächtigung und Unterwerfung der Akteure basierende Spielrahmen mit der Aufgliederung in »Gefolg-

<sup>183</sup> F23, S. 86 (Herv. i.O.; Walter Schultze: »Nach Weihnachten«).

<sup>184</sup> F54, S. 72. Zum Folgenden ebd., S. 72f.

<sup>185</sup> F54, S. 72 (Herv. i.O.).

<sup>186</sup> F54, S. 72. Zum Folgenden ebd.

schaftsmenschen« und die »Führer«<sup>187</sup> Hermann und Wilhelm noch deutlicher zum Ausdruck. Der Ältere der beiden führt »die Deutschen« an:

»Wir spielen Soldaten [...] Draußen vorm Dorf teilen sie sich. Zwei Haufen sind es jetzt. Hermann und Wilhelm sind die Führer. Jeder will die Deutschen führen. Wilhelm ist älter. Er darf die Deutschen führen. Hermann führt die Feinde. Jetzt kann es losgehen. Zum Sturm auf! Marsch marsch! Hurra! Hurra! Wie die Wilden stürmen sie los. Sie packen die Feinde und werfen sie nieder. Die Schlacht ist aus. Verwundete hat es gegeben. Das ist nicht schlimm. Wilhelm hat seinen Helm verloren, aber gesiegt hat er mit seinen Kameraden.«<sup>188</sup>

Die vorangegangenen Beispiele für das Kriegsspiel verweisen auf die Möglichkeit der physischen Verwundung oder auch des Todes. Damit werden gleichzeitig Aspekte berührt, die sich auf die von Sybille Krämer beschriebene »Umkehrbarkeit« und die sich immer wieder eröffnende Chance des »Neuanfangs« im Spiel beziehen<sup>189</sup> und hinsichtlich des pädagogischen Moratoriumskonzepts Fragen zur spielerisch inszenierten Verletzung und dem gespielten Sterben aufwerfen. Diese betreffen insbesondere den Gebrauch des »Reversiblen«, der »sich im Spiel zu einer Aktionsform verdichtet«, sowie die pädagogisch-didaktische Vermittlung der »existenziellen Bedeutung der Irreversibilität unseres Todes«. Phänomenologisch klassifiziert Krämer das Spiel als »stehende Bewegung«, »eine allein dem Spiel eigene ambivalente Bewegungsfigur« des »Hin und Her der Spielbewegung«, und begreift die »spielerische Umkehrbarkeit« als »kulturelle Gegenwelt zu unserer existenziellen Unumkehrbarkeit«. Nach dieser Interpretation wäre das Imitieren des Todes und das Erschießen des ›Feindes‹ im Spiel ein »mit ›ewiger Wiederkehr‹ assoziiertes ›Ereignis‹, das einer »kreisförmigen Gegenwärtigkeit« unterliegt, »die keine Brücke zwischen Vergangenheit und Zukunft bildet und sich darin der Irreversibilität der Zeit ein Stück weit entzieht«.<sup>190</sup> Das »Zeiterleben« würde demnach auch beim Kriegsspiel »weitgehend ausgeschaltet«.<sup>191</sup>

In diesem Sinne können die in den Leselehrgang integrierten Soldaten- und Kriegsspiele als »Spielraum einer Zeit« begriffen werden, der es den Kindern ermöglichte, sich im performativen Akt des Wahrnehmens und (Nach-)Spielens »außerhalb der Zeit« zu stellen.<sup>192</sup> Zugleich wurden die Jungen allerdings darauf vorbereitet, dass sie später einmal als Soldat für Hitlerdeutschland kämpfen werden, wo-

<sup>187</sup> Broermann, Volksschulalter I 1935, S. 145; vgl. Fuxloch, Spiel 1930, S. 66; Kroh, Entwicklungspsychologie 1935, S. 335f.

<sup>188</sup> F14, S. 76 (Herv. i.O.).

<sup>189</sup> Krämer, Welt 2007, S. 247. Zum Folgenden ebd. und S. 249f. (Herv. i.O.).

<sup>190</sup> Krämer bezieht sich hier auf Scheuerl, Spiel 1954, S. 98.

<sup>191</sup> Stübig, Spiel 2018, S. 315.

<sup>192</sup> Krämer, Welt 2007, S. 250 (Herv. i.O.).

durch das Als-ob-Geschehen des Spiels eine konkrete Ausrichtung auf das zukünftige Handeln erhält und die Grenzen des Moratoriums verwischen. Schon »der kleine Schulbub« erfuhr ›kindgemäß‹ von der »Notwendigkeit« des »Opfers«, sein Leben für das Vaterland zu geben, dafür, »daß der Feind nicht in die Heimat kommt und Haus und Hof zerstört, daß er nicht die Familie, Frauen und Kinder vernichtet«.<sup>193</sup> Auf dieser Folie lässt sich das Kriegsspiel nicht als eine von den Zwängen des Lebens abgekoppelte Welt ansehen, sondern jenes wurde vielmehr in seiner Beziehung zu der »außerhalb des Spiels« existierenden Welt und folglich in seinem realen Bezug zur »Alltagswelt« betrachtet.<sup>194</sup>

Eine solche von Gunter Gebauer und Christoph Wulf auseinandergesetzte »mimetische Beziehung« von Spiel und Gesellschaft bedeutet indes nicht, Spiele als »einfache Abbilder oder Widerspielgelungen einer sozialen Welt« zu begreifen, sondern verlangt vielmehr eine Analyse jener »Organisationsprinzipien«, die Spiel und »Alltagshandeln« gleichermaßen regeln.<sup>195</sup> Im Kriegsspiel lernten die Kinder »unter den Bedingungen des [Spiel-]Rahmens« die »auch außerhalb des Spiels« geltenden und gesellschaftliche Anerkennung sichernden »konstituierenden Prinzipien« und hier vor allem das Führer-Gefolgschaftsprinzip kennen, das angesichts der differenzierenden semantischen Dimensionen von ›Spielwelt‹ und Kriegsrealität als Mittler »zwischen beiden Welten« fungierte.<sup>196</sup> In der Konzeptualisierung der ›nationalpolitischen‹ Erziehung, wonach beizeiten über Ziele und Gründe des Krieges informiert und Gewalt unter dem Gesichtspunkt ihrer Notwendigkeit ästhetisiert wurde,<sup>197</sup> kam es indes nicht darauf an, »ob das Kind die ganze Größe soldatischen Heldentums« oder die Unumkehrbarkeit des Todes erfasse und einzelne Inhalte eine »Verfrühung« darstellten oder nicht,<sup>198</sup> sondern es ging um ebenjene im Kriegsspiel hergestellte ›mimetische‹ Bezugnahme zur ›Alltagswelt‹ des Krieges.

Der Zweck der Soldaten- und Kriegsspiele bestand damit ganz entscheidend in der Funktionalisierung ihrer ›kreisförmigen Gegenwärtigkeit‹ um der »existenzsichernden und existenzsteigernden Wirkungen« dieser Spielformen willen, die das Kind in einem »sich steigernden Aktivierungs- und Erregungsprozess [...], dem nach dem Höhepunkt ein Abfall folgt«, in der »Wiederholung dieser Entwicklung [...] als ausgesprochen lustvoll erlebt«<sup>199</sup> und die es ihm in der Zukunft erlauben sollten, be-

<sup>193</sup> Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 317.

<sup>194</sup> Gebauer/Wulf, Spiel 1998, S. 195; vgl. Wulf, Bilder 2014, S. 140.

<sup>195</sup> Gebauer/Wulf, Spiel 1998, S. 196.

<sup>196</sup> Ebd., S. 195f.

<sup>197</sup> Vgl. Heinze, Ästhetisierung 2016.

<sup>198</sup> Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 317.

<sup>199</sup> Stübig, Spiel 2018, S. 316.

reitwillig in den Krieg zu ziehen.<sup>200</sup> Auf diese Weise konnte die Indienstnahme der Spiellust und die darauf gegründete Intensivierung der »Erlebnisfähigkeit«<sup>201</sup> für die Einübung von Rollenmustern und die Zementierung von Anerkennungsverhältnissen im Führer-Gefolgschaftsverhältnis genutzt werden, wozu auch das Durchspielen des Todes zählte. Die im Kontext der grundständigen unterrichtlichen Beschäftigung mit der Heldenverehrung stehenden Kriegsspiele<sup>202</sup> offenbaren so ihre »unbehagliche und brutale Grammatik«, ihr destruktives und gewalttägliches Potenzial.<sup>203</sup> Ab 1939 wurden im ›Gesamtunterricht‹ dann Parallelen zum aktuellen Kriegsgeschehen gezogen, das anhand von Fotos und Frontberichten »täglich« thematisiert werden sollte, um »den neuen deutschen Freiheitskampf im Kinde lebendig werden« zu lassen.<sup>204</sup>

## Literatur- und Quellenverzeichnis

- Althans, Birgit [Mutter- und Koselieder 2014]: Fröbels Mutter- und Koselieder und Frank Lloyd Wright. In: Winzen, Matthias (Hg.): Kindheit. Eine Erfindung des 19. Jahrhunderts. Oberhausen: Athena, S. 243–267.
- Beyer, Curt [Leseunterricht 1935]: Der erste Leseunterricht nach phonetisch-grammatischen Grundsätzen. Als Begleitwort zur Fähnlein-Fibel im Auftrag einer Arbeitsgemeinschaft hg. v. Curt Beyer. Leipzig: Brandstetter; Leipzig: Klinkhardt.
- Beyer, Curt/Löscher, Walter/Sammer, Friedrich/Schreier, Johannes [Leseunterricht 1941]: Der Leseunterricht im ersten Schuljahr. Begleitwort zur Sachsen-Fibel. Leipzig: Brandstetter; Leipzig: Klinkhardt; Chemnitz: Pickenhahn & Sohn.
- Bielfeldt, Heinrich [Bemerkungen 1936]: Methodische Bemerkungen zum ersten Leseunterricht. Zugleich Begleitwort zur Fibel »Fröhliche Fahrt«. Kiel, Leipzig: Lipsius & Tischer.
- Böttcher, Robert [Kunst 1933]: Kunst- und Kunsterziehung im neuen Reich. Breslau: Hirt.

<sup>200</sup> Wurde das Erleben des Todes allerdings Wirklichkeit, wie für die Kinder in den Konzentrationslagern, so war ein Punkt erreicht, »an dem die Identifizierung mit dem Feind zu selbstzerstörerisch wurde, als daß sie hätten fortfahren können« (Stargardt, Maikäfer 2006, S. 259). Bevor sie den eigenen Tod imitierten, brachen die Kinder das Rollenspiel ab, indem sie selbst eine Grenze zogen und sich nicht in die Grube am Boden legten, die sie »Gaskammer« nannten, in die sie stattdessen Steine warfen und dazu die Schreie der Menschen nachahmten (ebd., S. 259f., 441).

<sup>201</sup> Schmialek, Unterricht 1937, S. 58 (Herv. i.O.).

<sup>202</sup> Vgl. z.B. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 46f.; Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 316f.

<sup>203</sup> Trammell, Folter 2021, S. 20.

<sup>204</sup> Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 316.

- Broermann, Ernst [Volksschulalter I 1935]: Das Volksschulalter in charakterologischer, sozialpsychologischer und pädagogischer Beleuchtung. I. Band: Das Grundschulalter. Paderborn: Schöningh.
- Brückl, Adolf/Heil, Karl [Ganzheitsunterricht I 1938]: Der Ganzheitsunterricht im ersten Schuljahre. Bd. 1. Nürnberg: Korn.
- Brückl, Adolf/Heil, Karl [Ganzheitsunterricht II 1938]: Der Ganzheitsunterricht im ersten Schuljahre. Bd. 2. Nürnberg: Korn.
- Brückl, Hans [Gesamtunterricht 1933]: Der Gesamtunterricht im ersten Schuljahr mit organischem Einbau des ersten Lesens und Schreibens. München: Oldenbourg.
- Brückl, Hans [Lesen 1941]: Lesen und Schreiben nach der Ganzwort-Methode im Gesamtunterricht der ersten Klasse. Begleitschrift zur Fibel »Mein Buch«. München, Berlin: Oldenbourg.
- Bühler, Karl [Entwicklung 1924]: Die geistige Entwicklung des Kindes. 4. Aufl., Jena: Fischer.
- Dieterich, Jakob [Handbuch o.J. [1935]]: Handbuch zur Fibel »Deutsche Jugend«. Dritte Aufl. des Handbuchs »Im ersten Schuljahr«. Gießen: Roth.
- Dörfler, Peter [Sitte 1933]: Von Sitte und Sprache. Oldenburg: Stalling.
- Drenckhahn, Benjamin/Schult, Werner [Unterrichtsgestaltung 1937]: Ganzheitliche Unterrichtsgestaltung im ersten Schuljahr. Theoretische Begründung einer mehrjährigen Versuchsarbeit und ein Einblick in die Praxis des ersten Schuljahrs. Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz.
- Eckhardt, Karl [Grundschulbildung o.J. [1938]]: Die Grundschulbildung. Dortmund: Crüwell; München: Deutscher Volksverl.
- Eckhardt, Karl [Grundschule 1934]: Die Grundschule in der Zeitenwende. In: Die Volksschule. Halbmonatsschrift für deutsche Volkserziehung in Schule und Lehrerbildung. Jg. 30, S. 1–8.
- Einsiedler, Wolfgang [Spiel 1990]: Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eisen, Georg [Schatten 1988/1993]: Spielen im Schatten des Todes. Kinder im Holocaust. Aus dem Amerikanischen von Friedrich Griese. München, Zürich: Piper.
- Erziehung und Unterricht in der Volksschule [Erziehung 1940]. Berlin: Zentralverl. der NSDAP, Franz Eher Nachf. [Erlass über die Richtlinien in der Volksschule v. 15. Dezember 1939].
- Fischer, Hans/Auer, Irma [Formalismus 1937]: Formalismus oder Leben – wohin geht der Weg im Erst-Unterricht? Eine Begleitschrift zu den beiden Anfangs-Fibeln »Schau und lies!« Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Fischer-Lichte, Erika [Performativität 2016]: Performativität. Eine Einführung. 3. Aufl., Bielefeld: transcript.
- Fuxloch, Karl [Spiel 1930]: Das Soziologische im Spiel des Kindes. Leipzig: Barth.

- Gansberg, Fritz [Begleitwort 1940]: »Kinderleicht!« Ein Begleitwort zur neuen Bremer Fibel nebst den erforderlichen a-i-u-Geschichten. Bremen: Geist.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph [Spiel 1998]: Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Groos, Karl [Seelenleben 1904/1911]: Das Seelenleben des Kindes. Ausgewählte Vorlesungen. 3., umgearb. u. vermehrte Aufl., Berlin: Reuther & Reichard.
- Groos, Karl [Spiele 1899/1932]: Die Spiele des Menschen. 2. Aufl., Jena: Fischer.
- 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.
- Häckh, Paul [Anleitung o.J. [1935]]: Anleitung zum Gebrauch der Fibel für die Volksschulen Württembergs. Stuttgart: Holland & Josenhans.
- Heinze, Carsten [Ästhetisierung 2016]: Die Ästhetisierung der Gewalt in der Pädagogik des Nationalsozialismus. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta/Stenger, Ursula/Ricken, Norbert (Hg.): Bildung und Gewalt. Wiesbaden: Springer VS, S. 213–232.
- Heinze, Carsten [Steuerung 2021]: Bildungs- und verlagspolitische Steuerung des Lesenlernens. In: Straube-Heinze, Kristin/Heinze, Carsten: Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik. Bielefeld: transcript, S. 57–151.
- Heinze, Carsten/Straube-Heinze, Kristin [Zugänge 2021]: Theoretische und methodische Zugänge. In: Straube-Heinze, Kristin/Heinze, Carsten: Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik. Bielefeld: transcript, S. 11–55.
- Hitler, Adolf [Kampf 1927/2016]: Mein Kampf. Eine kritische Edition. Bd. II. Hg. v. Christian Hartmann, Thomas Vordermayer, Othmar Plöckinger, Roman Töppel. Unter Mitarbeit v. Edith Raim, Pascal Trees, Angelika Reizle, Martina Seewald-Mooser. Im Auftrag des Instituts für Zeitgeschichte München – Berlin. 3., durchges. Aufl., München, Berlin: Institut für Zeitgeschichte.
- Huizinga, Johan [Homo Ludens 1938]: Homo Ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur. In engster Zusammenarbeit mit dem Verfasser aus dem Niederländischen übertragen von H. Nachod. 3. Aufl., Basel u.a.: Pantheon.
- Hurrelmann, Bettina [Kinderlyrik 2008]: Kinderlyrik und Lyrik für die Jugend. In: Brunkens, Otto/Hurrelmann, Bettina/Michels-Kohlhage, Maria/Wilkending, Gisela (Hg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1850 bis 1900. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 203–231.
- Keller, Christian/Reinlein, Barthel/Stanglmaier, Hans [Weg 1933]: Der neue Weg im ersten Lesen und Schreiben auf der Grundlage des Gesamtunterrichts. Hg. v. F. [ritz] Fikenscher. Ansbach: Prögel.

- Keller, Christian/Reinlein, Barthel/Stanglmaier, Hans [Weg 1941]: Der neue Weg im ersten Lesen und Schreiben auf der Grundlage des Gesamtunterrichts. Unter Berücksichtigung der Reichsrichtlinien für Erziehung und Unterricht v. 15. Dezember 1939. Hg. v. F. [ritz] Fikenscher. 5. Aufl., Ansbach: Prögel.
- Kern, Artur [Anleitung 1931]: Kurze Anleitung zum Gebrauch der Fibel »Wer liest mit?« Freiburg i.Br.: Herder.
- Krämer, Sybille [Performanz 2011]: Gibt es eine Performanz des Bildlichen? Reflexionen über ›Blickakte‹. In: Schwarze, Ludger (Hg.): Bild-Performanz. München: Fink, S. 63–89.
- Krämer, Sybille [Welt 2007]: Die Welt – ein Spiel? Über die Spielbewegung als Umkehrbarkeit. In: Niehoff, Rolf/Wenrich, Rainer (Hg.): Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München: ko-paed, S. 238–253.
- Kroh, Oswald [Entwicklungspsychologie 1935]: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes als Grundlage völkischer Jugenderziehung. 11. und 12. Aufl., Langensalza: Beyer & Söhne.
- Kroh, Oswald [Psychologie 1928]: Psychologie des Grundschulkindes. Langensalza: Beyer.
- Kroh, Oswald [Psychologie 1931]: Die Psychologie des Grundschulkindes in ihrer Beziehung zur kindlichen Gesamtentwicklung. 9. u. 10. Aufl., Langensalza: Beyer.
- Kroh, Oswald [Psychologie 1937]: Pädagogische Psychologie im Dienste völkischer Erziehung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde, Jg. 38, S. 1–13.
- Linden, Walther [Schiller 1934]: Schiller und unsre Zeit. Eine notwendige Auseinandersetzung. Zum 175. Geburtstag Friedrich von Schillers am 10. November 1934. Sonderdruck aus: Westermanns Monatshefte, Jg. 79, S. 209–214.
- Meyer-Drawe, Käte [Weg 2006]: Der »Weg zu dem Kopf durch das Herz«. Grundlinien von Schillers Bildungsbegriff. In: Fuchs, Birgitta/Koch, Lutz (Hg.): Schillers ästhetisch-politischer Humanismus. Die ästhetische Erziehung des Menschen. Würzburg: Ergon, S. 33–48.
- Miller-Kipp, Gisela [Geschlechterrollen 2006]: Geschlechterrollen und ›erziehlicher Zweck‹ in Fibeln des ›Dritten Reiches‹. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibel in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahn, S. 131–154.
- Nitsch, Ulla M. [Identifikationsangebote 2006]: »Fein marschieren und singen...«. Neue Identifikations-, Handlungs- und Bindungsangebote in deutschen Fibeln aus den Jahren 1933 bis 1943. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahn, S. 107–130.
- O.A. [Begleitschrift 1939]: Begleitschrift zur Danziger Heimatfib. Erarb. vom Nationalsozialistischen Lehrerbund, Gau Danzig. Danzig: Kafemann.

- O.A. [Hinweise Gute Kameraden o.J. [1939]]: Hinweise zur Fibel »Gute Kameraden«. Dortmund: Crüwell.
- O.A. [Hirts Berliner Fibel 1935]: Hirts Berliner Fibel im Unterricht: Anregungen zum Gebrauch der Hirt'schen Schreiblesefibel. Breslau: Hirt.
- O.A. [Kurmark 1935]: Die Fibel der Kurmark. Anregungen zum Gebrauch der Hirt'schen Schreiblesefibel. Breslau: Hirt.
- O.A. [Pommernfibel 1935]: Die Pommernfibel im Unterricht. Anregungen zum Gebrauch der Hirt'schen Schreiblesefibel. Breslau: Hirt.
- O.A. [Schiff o.J. [1936]]: Das goldene Schiff. Kurze Hinführung zur Bilder-Bogen-Fibel für deutsche Jungen und Mädchen. Bochum: Kamp.
- O.A. [Schlesierfibel 1935]: Die Schlesierfibel in Erziehung und Unterricht. Hg. von den Verfassern der Schlesierfibel. Breslau: Hirt; Dortmund: Crüwell.
- O.A. [Wegweiser Gute Kameraden o.J. [1935]]: Wegweiser in die Fibel Gute Kameraden. Dortmund: Crüwell.
- Obergebiet West der Hitler-Jugend [Sonne 1935]: Uns geht die Sonne nicht unter. Lieder der Hitler-Jugend. Hg. vom Obergebiet West der Hitler-Jugend. Duisburg: Mell.
- Plagemann, Adolf [Grundlegung 1936]: Zur theoretischen Grundlegung des ganzheitlichen Lese-Unterrichts. In: Burmeister, Otto/Krüger, Rudolf/Plagemann, Adolf: Die Ganzheitsmethode. Methodische Einführung in »Unsere Fibel«. Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz, S. 8–16.
- Reichsjugendführung [Liederbuch 1939]: Unser Liederbuch. Lieder der Hitler-Jugend. Hg. von der Reichsjugendführung. 3. Aufl., München: Zentralverl. der NSDAP, Franz Eher Nachf.
- Reischle, Max [Spiel 1899]: Spiel. In: Rein, Wilhelm (Hg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 7: Tabakrauchen – Zwingli. Langensalza: Beyer, S. 957–967.
- Retter, Hein [Kroh 2001]: Oswald Kroh und der Nationalsozialismus. Rekonstruktion einer verdrängten Beziehung. Weinheim: Deutscher Studien Verl.
- Ruppelt, Georg [Schiller 1979]: Schiller im nationalsozialistischen Deutschland. Der Versuch einer Gleichschaltung. Stuttgart: Metzler.
- Sammer, Friedrich [Aufbau 1938]: Der methodische Aufbau der Fibel. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen, Jg. 3, S. 88–93.
- Scheuerl, Hans [Spiel 1954]: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim, Berlin: Beltz.
- Schiller, Friedrich [Erziehung 1795/1993]: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen. Mit einem Nachwort von Käthe Hamburger. Stuttgart: Reclam.
- Schirach, Baldur von [Hitler-Jugend 1934]: Die Hitler-Jugend. Idee und Gestalt. 1.–75. Tsd., Berlin: Zeitgeschichte.

- Schmialek, Bruno [Unterricht 1937]: Gestaltender Unterricht in der Volksschule. Dortmund: Crüwell.
- Schmidt-Siegert, Elke [Bildungsmißbrauch 1992]: Bildungsmißbrauch im totalitären Staat. Die nationalsozialistische Erziehung zum Wehrwillen – aufgezeigt an Fibeln des Dritten Reiches. In: Grundschule, Jg. 24, S. 54–56.
- Sprenger, Josef [Bildungsplan 1939]: Organischer Bildungsplan für den Anfangsunterricht. Eine schulpraktische Ergänzung des Werkes »Sprich und lies ausdrucksvoll«. Münster: Aschendorff.
- Sprenger, Josef [Wege 1939]: Sprich und lies ausdrucksvoll! Wege und Weisen der zielbewußten Sprechlesemethode. Münster: Aschendorff.
- Stargardt, Nicholas [Maikäfer 2006]: »Maikäfer fliegt!« Hitlers Krieg und die Kinder. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Strätling, Regine [Einleitung 2012]: Einleitung. In: dies. (Hg.): Spielformen des Selbst. Das Spiel zwischen Subjektivität, Kunst und Alltagspraxis. Bielefeld: transcript, S. 9–21.
- Straube-Heinze, Kristin [Ästhetisierung 2021]: Die Ästhetisierung des nationalsozialistischen Kindheitsbildes. In: Straube-Heinze, Kristin/Heinze, Carsten: Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik. Bielefeld: transcript, S. 245–362.
- Straube-Heinze, Kristin [Jugendmythos 2020]: Der Jugendmythos im Spiegel nationalsozialistischer Konstruktionen von Kindheit. In: Blumenthal, Sara-Friederike/Sting, Stephan/Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogische Anthropologie der Jugendlichen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 40–57.
- Straube-Heinze, Kristin [Kinderforschung 2021]: Psychologisch-pädagogische Kinderforschung zum Schriftspracherwerb. In: Straube-Heinze, Kristin/Heinze, Carsten: Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik. Bielefeld: transcript, S. 153–244.
- Stübig, Heinz [Spiel 2018]: Das Spiel als Bildungsmedium. Oder: Was wir heute noch von Fröbel lernen können. In: Braun, Karl-Heinz/Stübig, Frauke/Stübig, Heinz (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wiesbaden: Springer, S. 307–319.
- Tenorth, Heinz-Elmar [Tradition 2003]: Gefangen in der eigenen Tradition – Erziehungswissenschaft angesichts des Nationalsozialismus. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 5, S. 734–755.
- Thiele, Jan [Beitrag 2005]: Der Beitrag der Fibeln des Dritten Reiches zur Vermittlung der nationalsozialistischen Ideologie. Eine kritische Analyse ihrer Inhalte. Diss. Univ. Oldenburg, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:715-oops-1831>.
- Trammell, Aaron [Folter 2021]: Folter, Spiel/en und die Schwarze Erfahrung. In: Zeitschrift für Medienwissenschaft, Jg. 2, S. 16–34.

- Weiß, Gabi [Spieltrieb 2016]: Spieltrieb – Spiel zwischen ›Treiben lassen‹ und ›strategischem Antrieb‹. Differenzen bei Friedrich Schiller und Juli Zeh. In: Heinze, Carsten/Witte, Egbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): »... was den Menschen antreibt ...«. Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen. Oberhausen, S. 103–115.
- Witte, Egbert [Geschichte 2010]: Zur Geschichte der Bildung. Eine philosophische Kritik. Freiburg, München: Alber.
- Wulf, Christoph [Bilder 2014]: Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur. Bielefeld: transcript.
- Wulf, Christoph [Spiel 2005]: Spiel. Mimesis und Imagination, Gesellschaft und Performativität. In: Bilstein, Johannes/Winzen, Matthias/Wulf, Christoph (Hg.): Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Weinheim, Basel: Beltz, S. 15–22.
- Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen.

