pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Straube-Heinze, Kristin; Heinze, Carsten

Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte - Kindheitsbilder - Bildungspolitik

Bielefeld : transcript 2021, 390 S. - (Pädagogik)

Quellenangabe/ Reference:
Straube-Heinze, Kristin; Heinze, Carsten: Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte - Kindheitsbilder - Bildungspolitik. Bielefeld : transcript 2021, 390 S. - (Pädagogik) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-363694 - DOI: 10.25656/01:36369; 10.14361/9783839452554

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-363694
https://doi.org/10.25656/01:36369

in Kooperation mit / in cooperation with:

[transcript] INDEPENDENT ACADEMIC PUBLISHING

www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für kommerzielle Zwecke verwenden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work, provided that the work or its contents are not used for commercial purposes.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Kristin Straube-Heinze, Carsten Heinze

LESEN LERNEN IM NATIONAL-SOZIALISMUS

Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik

[transcript] Pädagogik

Kristin Straube-Heinze, Carsten Heinze
Lesen lernen im Nationalsozialismus

Pädagogik

Kristin Straube-Heinze (Dr. phil.), geb. 1970, ist Erziehungswissenschaftlerin und Autorin. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Theorie und Geschichte von Erziehung und Bildung, Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft im 18. und 19. Jahrhundert, pädagogische Terminologie und Geschichte des Schriftspracherwerbs.

Carsten Heinze (Prof. Dr. phil.), geb. 1969, ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Dresden. Seine Forschungsschwerpunkte sind Theorie und Geschichte von Erziehung und Bildung, Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft, Historische Kindheitsforschung, Bildungsmedienforschung sowie Gewalt und Verletzlichkeit.

Kristin Straube-Heinze, Carsten Heinze

Lesen lernen im Nationalsozialismus

Theoriekonzepte - Kindheitsbilder - Bildungspolitik

[transcript]

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) - Projektnummer 237526463.

Gedruckt mit Unterstützung der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

Die nachträgliche Open Access Publikation wurde von der Technischen Universität Dresden finanziert.

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



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0 Lizenz (BY-NC). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium ausschliesslich für nicht-kommerzielle Zwecke.
(Lizenztext: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de)
Um Genehmigungen für die Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-publishing.com
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2021 im transcript Verlag, Bielefeld
© Kristin Straube-Heinze, Carsten Heinze

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

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Deutschland
Print-ISBN 978-3-8376-5255-0
PDF-ISBN 978-3-8394-5255-4
https://doi.org/10.14361/9783839452554

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Danksagung 9

1. Theoretische und methodische Zugänge
Carsten Heinze/Kristin Straube-Heinze 11
1.1. Lesen lernen als Erziehung zur ›Volksgemeinschaft‹: Die NS-Pädagogik als Pädagogik der Gewalt 11
1.2. Lesen lernen als Dispositiv: Zur Komplexität der »Grammar of Schooling« 20
1.2.1. Forschungsstand 20
1.2.2. Dispositivanalyse und Korpusbildung 29
1.3. Literatur- und Quellenverzeichnis 42

2. Bildungs- und verlagspolitische Steuerung des Lesenlernens
Carsten Heinze 57
2.1. Die Neuordnung des Fibelmarkts im Kontext der ›Gleichschaltung‹ der Kultusadministration bis 1936 57
2.1.1. »Fibel und Planwirtschaft«: Die Vereinigung der Schulbuchverleger auf dem Weg zur »Gemeinschaftsarbeit« 57
2.1.2. Die Einführung neuer Fibeln durch die Unterrichtsverwaltungen der Länder ... 73
2.2. Die Revision des Zulassungsverfahrens durch das Reichserziehungsministerium und die Einführung planwirtschaftlicher Steuerungsinstrumente von 1936 bis 1938 88
2.2.1. Lesenlernen und Fibelmarkt im Zeichen staatlicher Regulierung: Die »Verbindliche Vereinbarung der Fibelverleger« 88
2.2.2. Die Überprüfung des Zulassungsverfahrens der Mittelinstanzen durch das Reichserziehungsministerium 95
2.2.3. Positionen des Nationalsozialistischen Lehrerbunds (NSLB) zum Lesenlernen und die »Bayreuther Richtlinien« (1938) 110
2.3. Machtstrategische Konstellationen zur Steuerung des Lesenlernens ab 1938 119
2.3.1. Die Gründung der Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum 119
2.3.2. »Staatliches Schulbuchmonopol« und »Reichsfibel« 126
2.4. Literatur- und Quellenverzeichnis 145

3. Psychologiseh pädagogische Kinderforschung zum Schriftspracherwerb

Kristin Straube-Heinze 153

3.1. Die Vermittlung des Lesenlernens im Diskurs – Ganzheitsmethode vs. synthetisches Verfahren 153

3.1.1. Empirische Forschungen als Grundlage neuerer Entwicklungen in der Leselernmethodik 153

3.1.2. Theoretische Voraussetzungen der Ganzheitsmethode 163

3.1.3. Theoretische Voraussetzungen des synthetischen Verfahrens 174

3.2. Der erziehungs- und bildungstheoretische Diskurs zur Ästhetik der ›deutschen‹ Druck- und Schreibschriften 198

3.3. Psychologische und physiologische Aspekte zur kindlichen Formauffassung vs. Formdarstellung im Kontext der Diskussion um das ›Schreibleseverfahren‹ 220

3.4. Literatur- und Quellenverzeichnis 232

4. Die Ästhetisierung des nationalsozialistischen Kindheitsbildes

Kristin Straube-Heinze 245

4.1. Der Kindheitsmythos im Nationalsozialismus 245

4.2. ›Rassische‹ (Kunst-)Erziehung als Aufgabe der nationalsozialistischen Bildungspolitik 258

4.2.1. Die Pädagogisierung der Rassenanthropologie 258

4.2.2. ›Deutsche Kunst‹ und ›nordische Künstler‹ 263

4.3. Kindheitskonstruktionen in den Illustrationen der Fibeln von 1933 bis 1937/38 268

4.3.1. Nationalsozialistische Kunstpolitik zwischen »völkischer Antimoderne« und »nationaler Moderne« 268

4.3.2. Antworten der Verlage auf die neuen erziehungs- und bildungstheoretischen Anforderungen an das Fibel-Bild 288

4.3.3. Die Stilisierung des Kindes zwischen bäuerlicher Urwüchsigkeit, romantisierender Idylle und reformpädagogischem Anspruch 294

4.3.4. Die Etablierung einer ›nordischen‹ Ästhetik in der Visualisierung des Kindheitsbildes 311

4.4. Bilddidaktische und ästhetisch-stilistische Neuorientierung ab 1937/38 318

4.4.1. Die »Bayreuther Richtlinien« (1938) 318

4.4.2. ›Nordische Seelenwerte‹ und ›nordisches Leistungsstreben‹: Zur Heterogenität der Bildsprache in der Visualisierung des nationalsozialistischen Kindheitsbildes 328

4.5. Literatur- und Quellenverzeichnis 349

Anhang: Fibel-Korpus

A Chronologische Ordnung 365

B Zulassungsverfahren und regionale Verbreitungsgebiete 373

Danksagung

Das Zustandekommen der vorliegenden Schrift ist in erster Linie der Förderung des Projekts »Die pädagogisch-didaktische Transformation der nationalsozialistischen Ideologie in den Fibeln des Nationalsozialismus« durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft zu verdanken. Auf der Basis der Projektergebnisse wurde der Fokus nun auf die Formierung des ›deutschen Kindes‹ im Kontext des Lesenlernens als ›Dispositiv‹ gerichtet. Für die Unterstützung des Projektes und den finanziellen Zuschuss zur Drucklegung der Ergebnisse möchten wir uns bei der DFG recht herzlich bedanken. Darüber hinaus gilt unser Dank der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, die sich an den Kosten für die Herstellung der Publikation beteiligt hat.

Die Arbeit konnte nur durch den großzügigen und mit einem hohen Aufwand verbundenen Einsatz verschiedener Bibliotheken und Archive fertiggestellt werden. Hierfür möchten wir uns bei allen daran beteiligten Personen bedanken, vor allem bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, die über Leihverträge mit diversen Einrichtungen und die sich zum Teil recht aufwendig gestaltende Literaturbeschaffung eine systematische Nutzung computergestützter Verfahren für die Auswertung der umfangreichen Korpora ermöglichte. Ausdrücklich danken wir folgenden Bibliotheken und Archiven: Bayerisches Hauptstaatsarchiv, München; Bayerisches Wirtschaftsarchiv, München; Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Berlin; Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung, Braunschweig; Bundesarchiv Berlin; Deutsche Bibliothek, Leipzig; Hessisches Staatsarchiv Darmstadt; Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Ostwestfalen-Lippe, Detmold; Landeshauptarchiv Schwerin; Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Oldenburg; Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Osnabrück; Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Wolfenbüttel; Sächsisches Staatsarchiv Leipzig; Stadtarchiv München; Staatsarchiv Hamburg; Verlagsarchiv Westermann, Braunschweig.

In besonderer Weise sind wir Egbert Witte zu Dank verpflichtet, der dieses Projekt von Anfang an unterstützt hat.

1. Theoretische und methodische Zugänge

Carsten Heinze/Kristin Straube-Heinze

1.1. Lesen lernen als Erziehung zur ›Volksgemeinschaft‹: Die NS-Pädagogik als Pädagogik der Gewalt

Die Erforschung des Lesenlernens in der Zeit des Nationalsozialismus ist ein Desiderat, das in vorliegenden Arbeiten zu nationalsozialistischen Fibeln sowie zur disziplinären Profilierung der Grundschulpädagogik in der Zeit der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus kaum bearbeitet wird.[1] In dem DFG-Projekt »Die pädagogisch-didaktische Transformation der nationalsozialistischen Ideologie in den Fibeln des Nationalsozialismus« wurde ein Forschungsprogramm zur Untersuchung der wissenschaftlichen, unterrichtspraktischen sowie bildungspolitischen Voraussetzungen des Lesenlernens im Nationalsozialismus entwickelt und damit einhergehend die Forschungsperspektive einer Fibel-Analyse, die sich auf die Untersuchung von Unterrichtsinhalten beschränkt, maßgeblich erweitert. Davon ausgehend stellt das Medium zur Vermittlung des Lesenlernens nur einen der Faktoren im weitaus komplexeren Bedingungsgefüge des Schriftspracherwerbs dar. Insbesondere ist die Handlungslogik der nationalsozialistischen Pädagogik einzubeziehen und die »strategische Funktion« des Schriftspracherwerbs in seiner grundlegenden Bedeutung für das NS-Regime zu betrachten, da über die schriftsprachliche Handlungskompetenz die soziale Handlungsfähigkeit der Subjekte gesichert wird.[2]

Mit der Einführung in die Laut- und Schriftzeichen der deutschen Sprache erfolgt im Leselernprozess zugleich die Vermittlung einer Weltsicht, die das Denken der Kinder prägt und als Handlungsorientierung im Rahmen der Volksgemeinschaftsideologie die Akzeptanz gewaltförmigen Handelns zur Verwirklichung der ›Volkwerdung‹ anbahnen konnte.[3] Lesen lernen im Nationalsozialismus ist demnach nicht ohne den Bezug zur NS-Ideologie analysierbar, wohingegen andere

1 Vgl. Straube-Heinze, Kinderforschung 2018.

2 Foucault, Dispositive 1978, S. 120; vgl. u.a. Heinze, Pedagogization 2014; ders., Ästhetisierung 2016; Heinze/Heinze, Conceptualisation 2014; Heinze/Straube-Heinze, Heroism 2017; Straube-Heinze, Kinderforschung 2018.

3 Vgl. Heinze, Ästhetisierung 2016; Tenorth, Pädagogik 2003; Wildt, ›Volksgemeinschaft‹ 2011.

Sinnkonstruktionen, die bei der Beschreibung des Schriftspracherwerbs den Zusammenhang von Sprache und Denken ausblenden, als Verkürzung erscheinen müssen. Gewiss konnten die Nationalsozialisten im Erstlesebuch 1933 an »konservative Denkmuster« anknüpfen und diese in ihr »ideologisches System« integrieren.[4] Zugleich fand jedoch ein epistemologischer Transformationsprozess statt, der im Detail zu rekonstruieren ist. Mit dem politischen Systemwechsel haben die Kinder nicht aufgehört, Roller zu fahren und Ringelreihen zu spielen, wie Soldaten zu marschieren und Puppen in den Schlaf zu wiegen – indes erfolgt dies nun in einem veränderten gesellschaftlichen Umfeld, in dem Zugehörigkeit und Gemeinschaft durch rassistisch-biologistische Kriterien definiert und sog. ›Gemeinschaftsfremde‹ in Konzentrationslager verschleppt und ermordet wurden. Die Kinder wurden als ›deutsche Kinder‹ angesprochen und sollten zu künftigen Mitgliedern der ›Volksgemeinschaft‹ erzogen werden, wozu desgleichen die Akzeptanz des gewaltförmigen Ausschlusses derer gehörte, die nach dem ideologischen Konstrukt der ›Volksgemeinschaft‹ als ›Volksfeinde‹ zu ächten waren.[5]

Im gemeinsamen Interagieren im Unterricht zielte das Lesenlernen im Nationalsozialismus auf das Empfinden, Verstehen und die Verinnerlichung der konstitutiven Bedingungen der ›Volksgemeinschaft‹ als positiv erlebbare Zugehörigkeitsordnung,[6] weshalb in der Auseinandersetzung mit dem Schriftspracherwerb zu fragen ist, in welchem Umfang sich das NS-Regime bei der Durchsetzung der politischen Ziele durch eine brutale Gewaltherrschaft auch auf die Zustimmung der Pädagoginnen und Pädagogen stützen konnte sowie deren Bereitschaft, sich an der Realisierung der Ziele zu beteiligen. Der gewaltförmige Anspruch der Nationalsozialisten auf eine Unterordnung unter den ›Führerwillen‹ wurde auf der Basis eines adaptierten reformpädagogisch geprägten Kindheitsmythos und einer vordergründig inszenierten Fibel-Idylle des ›unschuldigen‹ Kindes im Leselehrgang pädagogisch in ästhetisierte Formen gemeinschaftsbildender Erlebnisse transformiert, um die Kinder spielerisch in das Gefolgschaftsverhältnis einzugewöhnen. Für die Formierung der Kinder war deren ideologisch funktionalisierbare Verletzlichkeit entscheidend, die aus ihrem Angewiesensein auf Anerkennung und Fürsorge resultiert sowie ihrer Suche nach Identität im Streben nach Zugehörigkeit und Autonomie.

Soll das Lesenlernen im Nationalsozialismus rekonstruiert werden, so ist folglich die Zielperspektive der nationalsozialistischen Erziehung in den Blick zu nehmen sowie die Frage nach den sozialen Praktiken zur Umsetzung des ideologischen

4 Popp, Illustrationen 2006, S. 229.
5 Vgl. Wildt, Volksgemeinschaft 2019, S. 37f.
6 Vgl. Heinze, Kinder 2011; Heinze/Heinze, Conceptualisation 2014; Heinze/Straube-Heinze, Heroism 2017.

Konstrukts ›Volksgemeinschaft‹ im alltäglichen Handeln der Menschen.[7] Ausgehend von dem Befund, dass es die ›Volksgemeinschaft‹ im Sinne der propagandistischen Verheißung einer Gleichheit aller ›Volksgenossen‹ nicht gegeben hat, wurde das Konzept der ›Volksgemeinschaft‹ in den letzten zehn Jahren als ein Forschungszugang etabliert, um die Prozesse der »Vergemeinschaftung«, insbesondere die »Vielfältigkeit von Handlungsweisen«, analysieren zu können.[8] Vor diesem Hintergrund lässt sich die ›Volksgemeinschaft‹ als Resultat vielfältiger sozialer Aushandlungsprozesse verstehen, in denen die jeweiligen Akteure ihre Interessen im Rahmen des vorgegebenen ideologischen Möglichkeitsraums zur Geltung brachten und sich an der »Herstellung« der propagierten Zugehörigkeitsordnung beteiligten, indem sie in der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Erwartungen Handlungsoptionen antizipierten und mit der Entscheidung, in einer bestimmten Art und Weise tätig zu werden, in die Prozesse der Konstitution von Wirklichkeit eingriffen.[9]

Die sozialen Ordnungsmuster der Zugehörigkeit bilden dabei den Deutungs- und Orientierungsrahmen für die Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen Positionierung, wobei sich die verschiedenen Handlungsformen im Spannungsfeld von willfähriger Begeisterung und enttäuschter Abwendung, von bedenkenlosem Mitmachen und gedankenloser Ignoranz, von gewissenloser Aktion und moralischer Distanzierung vielfältig überlagern konnten.[10] Das Erkenntnisinteresse richtet sich somit auf die Rekonstruktion der Handlungsmuster, die sich in individuellen Aneignungs- und Aushandlungsprozessen in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen der sozialen Zugehörigkeitsordnung entwickeln.[11] Auf der Grundlage eines solchen »akteurszentrierten«, »praxeologischen« historiografischen Zugangs, wie ihn u.a. Michael Wildt im Anschluss an Alf Lüdtke vorgeschlagen hat, können die verschiedenen sozialen Praktiken im Kontext der Verwirklichung der ›Volksgemeinschaft‹ als Reaktionen auf das Angebot der völkisch-rassistischen Vergemeinschaftung betrachtet werden.[12]

---

7 Vgl. zum Forschungsstand u.a. Schmiechen-Ackermann, ›Volksgemeinschaft‹ 2012; Steber/Gotto, ›Volksgemeinschaft‹ 2014; Thamer, ›Volksgemeinschaft‹ 2018; Wildt, Volksgemeinschaft 2019.

8 Wildt, Volksgemeinschaft 2019, S. 33, 36; ders., ›Volksgemeinschaft‹ 2011, Abschn. 4f. Vgl. Steber/Gotto, ›Volksgemeinschaft‹ 2014, S. 20-22; Thamer, ›Volksgemeinschaft‹ 2018, S. 30. Vgl. zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept u.a. Kershaw, ›Volksgemeinschaft‹ 2014; Wildt, ›Volksgemeinschaft‹ 2011.

9 Wildt, Volksgemeinschaft 2019, S. 40f.; Steber/Gotto, ›Volksgemeinschaft‹ 2014, S. 20; Reeken/Thießen, ›Volksgemeinschaft‹ 2013, S. 23.

10 Vgl. Peukert, Alltag 1985, S. 46.

11 Vgl. Lüdtke, Herrschaft 1991/2018, S. 14; Wildt, Volksgemeinschaft 2019, S. 40f.

12 Wildt, Volksgemeinschaft 2019, S. 40f.; ders., ›Volksgemeinschaft‹ 2013, S. 366. Vgl. Wildt, Volksgemeinschaft 2007; Lüdtke, Herrschaft 1991/2018; Schmiechen-Ackermann, ›Volksgemeinschaft‹ 2012, S. 14; Reeken/Thießen, ›Volksgemeinschaft‹ 2013, S. 19-26.

Als tragendes Fundament des nationalsozialistischen Prozesses der Vergemeinschaftung lässt sich die gewaltförmige Ausgrenzung der »Gemeinschaftsfremden«, vor allem der jüdischen Bevölkerung, bestimmen.[13] Durch die Etablierung gewaltförmiger rassistisch-biologistisch motivierter sozialer Ordnungsmuster zur unumkehrbaren Exklusion der ›Volksfeinde‹ wurde die ›Volksgemeinschaft‹ als ethnische Zugehörigkeitsordnung konstituiert und mit der nicht zu revidierenden Zuschreibung einer Gemeinschaftsunfähigkeit für bestimmte Gruppen eine Verletzlichkeit erzeugt, die diese Personen dem brutalen Zugriff des NS-Regimes unmittelbar hilflos auslieferte. Das gewaltförmige Handeln erhielt hier eine gemeinschaftsstiftende Funktion, da jedem ›Volksgenossen‹, jeder ›Volksgenossin‹ und selbst Kindern die Möglichkeit gegeben wurde, an den Praktiken der Exklusion teilzuhaben, ohne selbst mit der Gegenwehr der Opfer rechnen zu müssen.[14] »Das NS-Regime vergemeinschaftete Gewalt und ließ die ›Volksgenossen‹ an ihr partizipieren. Jede Gewaltaktion durchbrach Grenzen und veränderte, indem sie geschehen konnte, ohne dass der Rechtsbruch geahndet wurde, die Ordnung, in der nun neue, veränderte Handlungsoptionen möglich wurden«.[15] Die Idee der ›Volksgemeinschaft‹ entfaltete durch die damit verbundene Prophetie ein rassistisches Mobilisierungspotenzial, das die Menschen vor Ort dazu aufforderte, immer wieder erneut zu versuchen, die anvisierte Zugehörigkeitsordnung des ›deutschen Volkes‹ herzustellen.[16]

Die kategoriale Positionierung in der Gemeinschaft konnte gleichfalls für diejenigen zweifelhaft werden, die infolge der rassistisch konstruierten Zugehörigkeitsordnung nicht von vornherein ausgeschlossen waren, da die zugrunde liegenden sozialen Ordnungsmuster einem gewaltförmigen Revisionsprozess unterworfen werden konnten.[17] Mit der gewaltsamen Entrechtung der ›Volksfeinde‹ bis hin zu deren Vernichtung war zugleich die Befürchtung verbunden, »dass die Erosion und Beugung des Rechts schließlich auch die Verfolger selbst erfassen könnte«.[18] In der potentiellen Unsicherheit des jeweiligen Zugehörigkeitsstatus und unter Berücksichtigung der permanenten Konstitution gesellschaftlicher Ungleichheit erforderte die »sozialpsychische Suggestivität« des Gleichheitsversprechens[19] ständige Anpassungsleistungen an die Dynamik der Praktiken sozialer Positionierung

13 Vgl. Wildt, Volksgemeinschaft 2007; ders., Volksgemeinschaft 2019, S. 37f.; Steber/Gotto, ›Volksgemeinschaft‹ 2014, S. 21; Peukert, Volksgenossen 1982.

14 Vgl. Wildt, Volksgemeinschaft 2019, S. 38; Bessel, ›Volksgemeinschaft‹ 2012; Keller, ›Volksgemeinschaft‹ 2014.

15 Wildt, Volksgemeinschaft 2019, S. 39. Vgl. Keller, ›Volksgemeinschaft‹ 2014.

16 Vgl. Wildt, Volksgemeinschaft 2019, S. 33; Steber/Gotto, ›Volksgemeinschaft‹ 2014, S. 20; Knoch, Zerstörung 2014, S. 25.

17 Vgl. Steber/Gotto, ›Volksgemeinschaft‹ 2014, S. 21; Wildt, Ordnung 2003/2019, S. 276f.; Reeken/Thießen, ›Volksgemeinschaft‹ 2013, S. 20f.

18 Vgl. Wildt, Ordnung 2003/2019, S. 276.

19 Wehler, Gesellschaftsgeschichte 2003, S. 686.

in der Gemeinschaft unter dem Agens, »gut« ist, »was dem Volke dient«.[20] Die Relationierung zwischen den ›Volksgenossen‹ und dem ›Volkskörper‹ bestimmte sich nach der utilitaristischen Maßgabe der Leistungsfähigkeit für das ›Volk‹, die wiederum vonseiten des Regimes voraussetzungsvoll aufgrund ›rassischer‹ Klassifizierungen und sozialer Typisierungen vermessen worden ist.[21] In seinen Handlungsmöglichkeiten wurde der einzelne Mensch in seiner ›Gliedschaft‹ im ›Volksganzen‹ auf dessen sinnstiftende Kraft verwiesen.[22]

In Anbetracht der fortwährenden Gewaltpräsenz offenbarten sich die Verheißungen der ›Volksgemeinschaft‹ als »Versuchungen der Unfreiheit«, mit denen die Menschen im Kontext verschiedener Motivlagen konfrontiert wurden.[23] Neben der die Zugehörigkeit konstituierenden Funktion der Gewalt gegen ›Gemeinschaftsfremde‹ erwies sich die mit der »Errichtung von schönen Scheinwelten« verbundene Komplexitätsreduktion der Politik als erfolgreiche Strategie der Vergemeinschaftung.[24] Die Ästhetisierung des Gemeinschaftsversprechens »war eine unerlässliche Notwendigkeit für die Stabilisierung des Regimes«, da »überkommene Widersprüche« aufgehoben und zunächst der Eindruck erweckt werden konnte, die nationale und die soziale Frage seien mit der ›Volkwerdung‹ zu lösen.[25] Die Idee einer nationalsozialistischen ›Volksgemeinschaft‹ schien die »Sehnsucht nach dem gesellschaftlichen Konsens« vieler zu befriedigen, ein »Gefühl« der Gleichheit zu verbreiten und die »›affektive Integration‹ in das NS-System« zu befördern.[26] Auch wenn die Umsetzung immer nur in einzelnen Teilbereichen und zeitlich begrenzt gelang, wurde die Volksgemeinschaftsideologie auf diese Weise in der alltäglichen Praxis als handlungsleitende Imagination reproduziert und im Rahmen sich dramatisch verändernder Lebenswelten dynamisiert.[27]

Für die Vermittlung der Anforderungen und Erwartungen nationalsozialistischen Gemeinschaftsdenkens und -handelns kam der Erziehung vor allem in den NS-Kinder- und -Jugendorganisationen, in der Schule, aber ebenso in der Familie eine zentrale Rolle insofern zu, als jegliches erzieherische Handeln auf die Zukunftsvision des NS-Regimes auszurichten war und auf die ›Jugend‹ die »uner-

20 Goebbels, Rede 1943/1972, S. 194.
21 Vgl. Wildt, Ungleichheit 2009/2019, S. 64; Wehler, Gesellschaftsgeschichte 2003, S. 684-690.
22 Vgl. Heinze, Ganzheitspsychologie 2017.
23 Stern, Nationalsozialismus 1999, S. 169-172; Dahrendorf, Versuchungen 2006, S. 26-32.
24 Reichel, Schein 1993, S. 30; ders., ›Volksgemeinschaft‹ 2009, S. 446, 450; Schmiechen-Ackermann, ›Volksgemeinschaft‹ 2012, S. 26f.
25 Reichel, Schein 1993, S. 44, 39. Vgl. Friedländer, Kitsch 1982/2007; Wehler, Gesellschaftsgeschichte 2003, S. 648; Thamer, Verführung 1986; Gamm, Führung 1964/1990.
26 Wehler, Gesellschaftsgeschichte 2003, S. 771, 791f.; vgl. ebd., S. 686; Thamer, ›Volksgemeinschaft‹ 2018, S. 28; Brockhaus, Attraktion 2014.
27 Vgl. Wildt, Volksgemeinschaft 2019, S. 45f.; Steber/Gotto, ›Volksgemeinschaft‹ 2014, S. 21f.; Reeken/Thießen, ›Volksgemeinschaft‹ 2013, S. 20f.; Reichel, ›Volksgemeinschaft‹ 2009.

füllten Hoffnungen ursprünglicher Gemeinschaft« projiziert wurden.[28] Die Zielperspektive, an der sich die nationalsozialistische Pädagogik zu orientieren hatte, war von Hitler in »Mein Kampf« vorgegeben worden, der die »Krönung« der »gesamten Bildungs- und Erziehungsarbeit des völkischen Staates« darin sah, »daß sie den Rassesinn und das Rassegefühl instinkt- und verstandesmäßig in Herz und Gehirn der ihr anvertrauten Jugend hineinbrennt.«[29] Für die Erziehung zur ›Volksgemeinschaft‹ ergab sich daraus die zentrale Aufgabe, die Erziehbarkeit der Kinder und Jugendlichen im Interesse ihrer »volklichen Brauchbarkeit«[30] anhand der ›rassischen‹ ›Wesensart‹ zu bewerten und auf dieser Grundlage an der ›Selektion‹ des ›Volkskörpers‹ wie auch dem Ausschluss der ›Gemeinschaftsfremden‹ mitzuwirken.[31] Die »geistige Formkraft der Gemeinschaft«[32] wurde als zentrales Erziehungsmittel stilisiert, um bei den Kindern und Jugendlichen eine starke Anziehungskraft sowie eine faszinierende Wirkung auszulösen.

Während die nach dem ideologischen Konstrukt des ›deutschen‹ Kindes inkludierten Schulanfängerinnen und Schulanfänger zur ›Volksgemeinschaft‹ erzogen wurden, erfuhren jüdische Kinder unter der Perspektive der Handlungslogik nationalsozialistischer Pädagogik im Zuge der rassistischen Radikalisierung des NS-Regimes in der Schule zunächst Stigmatisierungen und Schikane, bis sie 1938 von den ›deutschen‹ Schulen ausgeschlossen wurden und ihnen 1941/42 der Schulbesuch generell versagt war.[33] Gleichzeitig waren sie mit ihren Familien der Verfolgung und Ermordung durch das NS-Regime hilflos ausgesetzt.[34] Auch die Kinder der Sinti und Roma mussten massive Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen im Schulwesen erdulden, bis in der ersten Kriegsphase auch deren Deportation in die Konzentrationslager begann.[35] Das rassistisch-utilitaristische Programm der ›Volksgemeinschaft‹ bildete ebenso in den »Hilfsschulen« und den Einrichtungen der Jugendfürsorge die Grundlage für die Beteiligung der Pädagogik an

28 Straube-Heinze, Jugendmythos 2020, S. 48.
29 Hitler, Kampf 2016, S. 1087.
30 Krampf, Gedanken 1937, S. 10-13.
31 Vgl. Heinze/Horn, Primat 2011, S. 334.
32 Hehlmann, Pädagogik 1933, S. 14. Tenorth hat dargestellt, dass die Gemeinschaftserziehung durch die pädagogische Form der Gruppe ihre Wirkung entfalten konnte. »In den Mechanismen einer Pädagogik der Gruppe läßt sich die Einheit und Kohärenz der NS-Erziehung identifizieren und auch über verschiedene Sozialisationsfelder hinweg begreifen« (Pädagogik 2003, S. 20). Vgl. zu den »Erziehungsverhältnissen im Nationalsozialismus« die Beiträge in Horn/Link, Erziehungsverhältnisse 2011; Keim, Erziehung 1995; ders., Erziehung 1997. Vgl. zur Organisation von ›Gemeinschaften‹ als »autoritäre Sozialformen« Knoch, Zerstörung 2014, S. 26f.
33 Vgl. Keim, Erziehung 1997, S. 16-21; Tenorth 2003, S. 13.
34 Vgl. Distel, Kinder 1994.
35 Vgl. Keim, Erziehung 1997, S. 21-23; Distel, Kinder 1994.

der Zuschreibung einer ›Bildungsunfähigkeit‹ sowie an der rassistisch-biologistischen Vermessung der Kinder und Jugendlichen zur Unterstellung von ›Erbgesundheit‹, ›Erbkrankheit‹ oder ›Erbminderwertigkeit‹ in den ›rassenhygienischen‹ Praktiken der ›Auslese‹ und der ›Ausmerze‹.[36]

Zur Beschreibung pädagogischen Handelns im Nationalsozialismus soll die Annahme Heinz-Elmar Tenorths als Ausgangspunkt dienen, dass der Erziehung im Nationalsozialismus »physisch wie psychisch« sowie »personal und organisatorisch« Gewalt innewohnt – die Pädagogik im Nationalsozialismus demnach als Ausdrucksform von Gewalt anzusehen ist.[37] Die wissenschaftliche Analyse einer solcherart bestimmten Pädagogik macht eine über die Reduktion auf »unpädagogisches« Handeln hinausgehende differenzierte Betrachtung der pädagogischen Praxis mit ihren verschiedenen Handlungsoptionen notwendig sowie eine Berücksichtigung der inhärenten gewaltförmigen Wirkungserwartungen im Sinne einer Anbahnung repressiver Verhaltensmuster.[38] Analytisch erfordert diese Problemstellung einen gewalttheoretischen Zugang, mit dem sowohl die Manifestationen gewaltförmigen Handelns im Sinne brachialer physischer Gewalt als auch Formen der Zustimmung zu gewaltförmigem Handeln gegenüber anderen Personen, den sog. ›Gemeinschaftsfremden‹ und ›Fremdrassigen‹, und Kennzeichen der Selbstüberwältigung, der Ästhetisierung von Gewalt, aber desgleichen Möglichkeiten der Verschleierung von direkter Gewalt einschließlich entsprechender Legitimationsmuster erfasst werden können.[39] Gewalt ist in diesem Zusammenhang als »äußerst unberechenbare[s], fluide[s] Phänomen« zu untersuchen, »das sich nicht […] auf eine Form festlegen lässt.«[40] Daran anschließend wird die Instrumentalisierung der menschlichen Verletzlichkeit als eigentlicher Kern der Handlungslogik von Gewalt begriffen und unterstellt, dass über eine Rekonstruktion der personellen, situativen sowie kontextuellen Bedingungen menschlicher Vulnerabilität die komplexen Wirkungsmechanismen von Gewalt einschließlich ihrer Legitimations- und Verschleierungspraktiken aufgezeigt werden können.[41]

Die Kennzeichnung der Verletzlichkeit als anthropologische Voraussetzung von Gewalt, die durch »Verletzungsoffenheit«, »Fragilität und Ausgesetztheit« von

36 Vgl. Keim, Erziehung 1995, S. 148-157; ders., Erziehung 1997, S. 113-120; Kremer, Sonderschule 2011.

37 Tenorth, Pädagogik 2003, S. 11f.

38 Vgl. ebd., S. 12, 20; Heinze, Ästhetisierung 2016, S. 217-219.

39 Vgl. Wildt, ›Volksgemeinschaft‹ 2014, S. 192; Heinze/Heinze, Conceptualisation 2014, S. 189f.; Heinze, Ästhetisierung 2016, S. 217-219. Vgl. zur begriffstheoretischen Auseinandersetzung mit dem Gewaltbegriff u.a. Bonacker/Imbusch, Begriffe 2010; Nunner-Winkler, Überlegungen 2004.

40 Schroer, Gewalt 2004, S. 152.

41 Vgl. Heinze, Pädagogisierung 2016, S. 164; ders., Verletzlichkeit 2017. Vgl. Nungesser, Vielfalt 2019.

»Körper« und »Person« sowie die »Verletzungsmächtigkeit« als »überwältigende« »Überlegenheit von Menschen über andere Menschen« ermöglicht wird,[42] lässt sich im Anschluss an Judith Butler entwickeln, die die Verletzbarkeit des Menschen in seiner körperlichen Verfasstheit und seinem ihm unverfügbaren »Ausgesetztsein« als »Disponiertheit« seiner selbst außerhalb seiner selbst einführt.[43] Da der Mensch in seiner sozialen Abhängigkeit auf die Anerkennung des Anderen angewiesen ist, konstituiert sich die Verletzlichkeit in der potenziellen Missachtung und weckt zugleich das Bedürfnis nach Achtsamkeit und Zuwendung.[44] Zugleich liegt in der Dynamik der wechselseitigen Beziehung zwischen sozialer Abhängigkeit und Verletzlichkeit die Möglichkeit der Gewalt begründet, die Butler als »Ausbeutung dieser primären Bindung« beschreibt, »in der wir als Körper aus uns herausgehen und füreinander da sind«.[45] Indem die Konstituierung der Vulnerabilität damit auf die Sozialität des Menschen zurückgeführt wird, lässt sich die Verletzlichkeit einer Person als Ergebnis komplexer Wirkungsmechanismen beschreiben zwischen den gesellschaftlich konstituierten Lebensbedingungen, den jeweiligen individuellen Voraussetzungen und der Auseinandersetzung mit der Erfahrung eigener Verletzlichkeit im Kontext einer gesellschaftlich präsupponierten Grammatik der Vulnerabilität. Gewalt wird so als eine Form der Subjektivierung verstehbar, die sich gleichsam an der situativ konstituierten Verletzlichkeit des Menschen abarbeitet.[46] Über die gewaltsame Funktionalisierung der Verletzlichkeit wird es folglich möglich, den Spielraum eines Menschen, als Subjekt anerkannt und handelnd tätig zu werden, zur Durchsetzung von Verhaltensnormen über eine »totalisierende Identitätsreduktion«[47] drastisch einzuschränken bis hin zu dessen Vernichtung.[48]

Die Situierung der Vulnerabilität in der Sozialität des Menschen ermöglicht es, die Instrumentalisierung der Verletzlichkeit und die damit verbundenen Erfahrungen sowohl als Effekte direkter als auch struktureller Gewalt zu rekonstruieren. Zur Erfassung dieses Beziehungsgefüges wird hier dem Vorschlag von Markus Schroer gefolgt, der die Kumulierung von Formen gesellschaftlicher Ausgrenzung im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion als strukturelle Gewalt bezeichnet, als Gewalt, »die die Ausgeschlossenen ihrer Persönlichkeitsrechte beraubt und nur noch als bloße Körper behandelt«.[49] Über die Konstruktion von Kriterien des Ein-

42 Popitz, Phänomene 1986/1992, S. 43f.
43 Butler, Gewalt 2004/2012, S. 42.
44 Vgl. Heinze, Verletzlichkeit 2017, S. 49.
45 Butler, Gewalt 2004/2012, S. 44; vgl. ebd., S. 48.
46 Vgl. Villa, Gewalt 2011, S. 55; Ricken, Power 2006.
47 Butler, Psyche 1997/2015, S. 92. Vgl. Villa, Gewalt 2011, S. 55.
48 Vgl. Popitz, Phänomene 1986/1992, S. 52.
49 Schroer, Gewalt 2004, S. 167. Schroer entwickelt seine Überlegungen in der kritischen Auseinandersetzung mit der Beschränkung des Gewaltbegriffs auf »körperliche Gewalt von Person zu Person, auf Gewalt unter Anwesenden« (S. 157), und knüpft mit seinem Plädoyer, Formen

schlusses werden soziale Ordnungsmuster der Zugehörigkeit etabliert, auf deren Grundlage zugleich eine Zuschreibung von Bedeutungslosigkeit und in deren Folge der gesellschaftliche Ausschluss erfolgt. Dieser Hergang hat für die Inkludierten aufgrund des befürchteten Ausschlusses überdies eine gewaltsame »Disziplinierungsfunktion«.[50] Gewalt wird in diesem Sinne, so Michael-Sebastian Honig, als ein »erwarteter« oder »angedrohter« Zwang maßgeblich, als »Zwang, der, soziale Interaktionen steuernd, als sozialer Mechanismus wirkt«, und ohne einer gewalttätigen Handlung zu bedürfen, in seinem Ursprung »subjektlos sein kann.«[51] Für die Analyse solcher Prozesse ist es zudem erforderlich, die Gewalt in ihrem jeweiligen »gesellschaftlichen Funktionszusammenhang«[52] zu betrachten und die Verletzungserfahrung des Einzelnen als Ausdruck dieser gesellschaftlichen Bedingtheit zu bestimmen.

Als Teil von Subjektivierungsprozessen ist Gewalt in die Interaktions- und Institutionalisierungsformen generationaler Ordnungen eingelagert und wird im Prozess der Relationierung der Lebensalter in ihren jeweiligen Ausprägungsformen gerechtfertigt, tradiert oder infrage gestellt. Im Prozess »generationalen Ordnens« erfolgt mit der Zuordnung zu einer Lebensphase eine gesellschaftliche Positionierung, durch die dem Individuum mit der Zuschreibung von spezifischen Bedürfnissen und Fähigkeiten und den daraus abgeleiteten Formen gesellschaftlicher Bearbeitung ein Handlungsrahmen vorgegeben wird.[53] Gewaltausübungen erfahren in diesem Kontext ihre Legitimation bzw. Delegitimation und werden im intergenerationalen ›kommunikativen Gedächtnis‹ in ihren Bedeutungsbeziehungen und Praktiken ›normalisiert‹, also in die »konnektive Struktur« einer Gesellschaft überführt.[54] Für Kinder ergibt sich infolge ihrer sozialen Abhängigkeit und der daraus resultierenden Notwendigkeit der Fürsorge als konstitutive Bedingung des generationalen Verhältnisses ein spezifisches Verletzlichkeitsverhältnis, das in pädagogischen Moratorien Prozessen der Pädagogisierung unterworfen wird.[55] Vorstellungen zur Bedeutung von Gewalt sind dabei wesentliche Elemente pädagogischer Moratorien, die in intergenerationalen Praktiken der Erziehung wirksam werden.

---

direkter und struktureller Gewalt wechselseitig aufeinander zu beziehen, an die gewalttheoretischen Überlegungen von Johan Galtung und die Auseinandersetzung von Niklas Luhmann mit gesellschaftlichen Prozessen von Inklusion und Exklusion an. Vgl. Galtung, Violence 1990; ders., Gewalt 1997; Luhmann, Inklusion 1995/2008.

50 Vgl. Schroer, Gewalt 2004, S. 170.

51 Honig, Gewalt 1992, S. 259. Vgl. Schroer, Gewalt 2004, S. 159.

52 Honig, Gewalt 1992, S. 79.

53 Alanen, Order 2009. Vgl. Bühler-Niederberger, Lebensphase 2020, S. 231.

54 Assmann, Gedächtnis 1992, S. 16; vgl. ebd., S. 50ff., 96. Vgl. Alberth, Techniques 2013.

55 Heinze, Verletzlichkeit 2017, S. 53-58; vgl. Zinnecker, Kindheit 2000.

1.2. Lesen lernen als Dispositiv: Zur Komplexität der »Grammar of Schooling«

1.2.1. Forschungsstand

Mit der Rekonstruktion der administrativen Rahmenbedingungen für die nationalsozialistische Umgestaltung des Faches Deutsch in den unteren vier Jahrgängen der Volksschule hat Margarete Götz einen wesentlichen Kontextbereich zur Entwicklung schriftsprachlicher Handlungskompetenz umrissen, verweist aber zugleich darauf, dass angesichts der Unübersichtlichkeit der Anordnungen zum Schriftspracherwerb in den einzelnen Reichsgebieten und der Vielzahl an Erstlesebüchern in ihrer Arbeit nur einzelne Aspekte aufgegriffen werden konnten.[56] Die Forschungsgeschichte zu den nationalsozialistischen Erstlesebüchern selbst ist mehrheitlich durch eine Reduktion der historischen Zusammenhänge gekennzeichnet, in denen die Fibeln entstanden und genutzt worden sind, sowie ein Verkennen wesentlicher Bedingungsfaktoren für deren Gestaltung und Produktion.[57] Paradigmatisch für die isolierte Betrachtung der nationalsozialistischen Erstlesebücher ist die immer wieder erneut vorgenommene Auseinandersetzung über deren Genese nach 1933, die als ›Bruch‹ mit der vorgängigen Geschichte in ihrer Diskontinuität gedeutet oder über die Grenzen der politischen Systeme hinaus vor allem in ihrer Kontinuität interpretiert wurde. Andere Studien bringen auf der Basis einer stärkeren Betonung des Entwicklungsaspektes beide Deutungsmuster in eine Chronologie, wonach die Gestaltung der Fibeln bis auf wenige Ausnahmen im Anschluss an die Tradition der Weimarer Republik 1933 im Wesentlichen gleich geblieben sei, während ab Mitte/Ende der 1930er-Jahre aufgrund einer attestierten politischen Einflussnahme eine vermehrte Aufnahme von NS-Texten und -Illustrationen stattgefunden habe.

Die Debatte um eine inhaltliche Kontinuität und/oder Diskontinuität ist wissenschaftsgeschichtlich in der Aufarbeitung der Entwicklung der Erziehungswissenschaft in der NS-Zeit zu verorten, die Ende der 1980er-Jahre in der Kontroverse darüber kulminiert, inwieweit die nationalsozialistische Pädagogik bereits im konservativen pädagogischen Denken der »Kathederpädagogik« vorgebildet sei oder einen »Bruch« mit einer sich in der Tradition der Aufklärung gründenden Pädagogik darstelle.[58] Schon in der damaligen Diskussion wurde deutlich, dass die bei-

56 Vgl. Götz, Grundschule 1997, S. 84; vgl. ebd., S. 84-89.

57 Vgl. zum Forschungsstand Heinze, Kinder 2011, S. 129-133; Heinze, Construction 2012, S. 169-172; Heinze/Heinze, Conceptualisation 2014, S. 192-197.

58 Ferner ging es um die kritische Auseinandersetzung mit den personellen Kontinuitäten nach 1945. Vgl. zu den einzelnen Argumentationsmustern Dudek, Sozialwissenschaften 1990, S. 423-428 sowie Tenorth, Denken 1989, S. 137. Die Diskontinuitätsthese gipfelte in der Position, dass der Begriff der »nationalsozialistischen Pädagogik« ein Widerspruch in sich sei

den Interpretationsangebote nicht als Alternativen gesehen werden können, zumal sich die Rede vom Traditionsbruch die Möglichkeit vergibt, Affinitäten zwischen den pädagogischen Deutungsmustern in Theorie und Praxis vor und nach 1933 herauszuarbeiten und Prozesse der ideologischen Instrumentalisierung vorgängiger Konzepte zu rekonstruieren.[59] Der mit der Kontinuitätsthese verbundene Befund einer unveränderten Fortführung pädagogischen Denkens und Handelns ignoriert dagegen, dass »Kontext- und Adressatenverschiebungen […] den Sinn pädagogischer Argumente [veränderten]«,[60] und unterschätzt damit die Dynamik historischer Prozesse. Überdies zeigt sich im Ergebnis der Debatte, dass das in ideologiekritischen Auseinandersetzungen wie auch auf der Folie übergreifender Kontinuitätsannahmen unterstellte »einlinige Entsprechungsverhältnis« »zwischen den theoretischen Kriterien erziehungswissenschaftlicher Forschung, den pädagogischen Kriterien praxisbezogener Reflexion und den politisch-sozialen Kriterien für gelungene Erziehung« nicht existiert.[61]

In den Arbeiten zu den nationalsozialistischen Erstlesebüchern wird vor dem Hintergrund von Kontinuitäts- und/oder Diskontinuitätsthese eine Einschränkung der Forschungsperspektive auf die Analyse von Text- und Bildelementen ohne die Beschreibung übergreifender systematischer Bezüge und kommunikativer Strukturen vorgenommen mit dem Ergebnis, dass die Fibeln vergleichsweise wenige Seiten mit eindeutigen ideologischen Referenzen enthielten. Die Diskontinuitätsthese speist sich aus der Diagnose eines »Einbruch[s] der Ideologie des Nationalsozialismus in die Schulstube bis ins 1. Schuljahr hinein«.[62] Ausgehend von der Vorstellung einer zentral organisierten Ideologisierung des Unterrichts wurde die Ansicht von der »Durchsetzung eines totalen Machtanspruchs«[63], eines »auffallen-

(Herrmann, Probleme 1985, S. 9f.) und die nationalsozialistische Praxis der »Menschenbehandlung« eigentlich als »Un-Pädagogik« bezeichnet werden müsste (Blankertz, Geschichte 1982, S. 272f.). Vgl. zur kritischen Auseinandersetzung Tenorth, Erziehung 1989, S. 267-271; zur Frage der Verhältnisbestimmung von Nationalsozialismus und Barbarei Wildt, Nazis 2006/2019).

59 Vgl. Tenorth, Denken 1989, S. 136.

60 Ebd., S. 137. Wissenschaftsgeschichtlich hält Tenorth fest (Erziehungswissenschaft 1986, S. 308): »Für Erziehungstheoretiker und Erziehungstheorien werden im Nationalsozialismus neue Kontexte und neue Bedingungen gesetzt; und angesichts der beschriebenen Ausgrenzungen und der Verlagerung im Machtgefüge erscheint es mir kaum möglich, diese Veränderungen noch mit dem Begriff der Kontinuität zu belegen, wenigstens soweit, als der Corpus der Pädagogik der Weimarer Republik angesprochen ist.«

61 Tenorth, Denken 1989, S. 147.

62 Schallenberger, Einflußnahmen 1973, S. 86.

63 Rodehüser, Epochen 1987, S. 336. Vgl. Schmid/Schneider, Soldaten 1991, S. 24: »Es hat den Anschein, als seien die Fibeln aus der NS-Zeit eine genaue Illustration der Ziele nationalsozialistischer Pädagogik.« Vgl. daneben Grömminger, Fibeln 1970, S. 64: »Mit kühler Berechnung sind plötzlich Texte in die Fibeln gesetzt, die den kindertümlichen Rahmen durchbrechen und vom Kind auch gar nicht mehr verstanden werden können.«

de[n] Bruchs«[64], einer »massive[n] politische[n] Veränderung und einer rigoros reglementierende[n] Beeinflussung«,[65] einer »starken Politisierung«[66] oder einer »totalen Ideologisierung«[67] zum Ausgangspunkt der Untersuchungen gewählt.

Zur Dokumentation einer totalitären Indienstnahme des Erstlesebuches und eines radikalen Bruchs mit der Fibel-Tradition der Weimarer Republik erfolgt aus einer eher ideologiekritischen Perspektive eine Konzentration auf die als politisch konform eingestuften Schulbuchseiten, deren inhaltliche Gestaltung unter Vernachlässigung der übrigen Unterrichtsgegenstände für die analysierten Fibeln oder gar für *die* Fibel im Nationalsozialismus verallgemeinert wird. Hinzu kommt ein auf die inhaltliche Betrachtung reduzierter methodischer Zugang, sodass wesentliche Kontextbereiche auf der politisch-gesellschaftlichen sowie der pädagogisch-didaktischen Ebene, insbesondere der Schriftspracherwerb selbst, unberücksichtigt bleiben.[68] Der im Widerspruch zu einer umfassenden »Politisierung« der Fibeln stehende Befund, dass »bis zum Kriegsbeginn 1939 […] viele Fibeln in der Gesamtanlage nur partiell verändert worden« wären, wird z.T. damit erklärt, dass die »Zensur« mutmaßlich nicht so »streng« gewesen sei, oder aber den entsprechenden Fibeln wird eine »Mimikryfunktion« attestiert, ohne dies im Einzelnen zu belegen.[69]

---

64 Kleinschmidt, Fibelwerk 1997, S. 319; dies., Fibelwerk 2002, S. 171; vgl. Rodehüser, Epochen 1987, S. 336.

65 Teistler, Kaiserverehrung 1997, S. 292; dies., Kaiser 2002, S. 145, 149; vgl. dies., Personenkult 2004. So resümiert etwa Teistler: »Um so plötzlicher und umfassender verändern sich die Inhalte ab 1933. Die nationalsozialistischen Machthaber setzen in kurzer Zeit ihre Pläne auch in der Schule durch […]« (Kaiser 2002, S. 144).

66 Pöggeler, Inhalte 1988, S. 89. Vgl. ders., Politik 1985, S. 24; Ottweiler, Volksschule 1979, S. 184.

67 Thiele, Beitrag 2005, S. 104; vgl. ebd., S. 233 die Diskussion des Forschungsstandes.

68 Vgl. Hasubek, Lesebuch 1972, S. 134-140; Schallenberger, Einflußnahmen 1973; Ottweiler, Volksschule 1979, S. 183f.; Pöggeler, Politik 1985; ders., Dokumentation 1985; ders., Inhalte 1988; Hohmann, Frauen 1986, S. 109-132; ders., Unterricht 1995, S. 227-229; Rodehüser, Epochen 1987, S. 335-344; Schmid/Schneider, Soldaten 1991, S. 24; Schmidt-Siegert, Bildungsmißbrauch 1992; Teistler, Kaiserverehrung 1997, S. 292-296; dies., Kaiser 2002, 137-149; dies., Personenkult 2004, S. 187-192; Pine, Education 2010, S. 54f.

69 Pöggeler, Inhalte 1988, S. 80f. Pöggelers Deutung von Fritz Gansbergs noch 1940 erschienener Fibel (F78) verkennt völlig die politischen Rahmenbedingungen und verharmlost Gansbergs systemstabilisierende Aktivitäten: »Als Fritz Gansberg […] noch 1940 ›Meine Fibel‹ […] erscheinen ließ, war den Kennern klar, daß er keine nennenswerten politischen Konzessionen machen würde. Da Gansberg Kurzprosa bevorzugt, dienten einige wenige [Texte] davon der Erfüllung des politischen Solls. Diese […] kann der Erwachsene, wenn er zwischen den Zeilen lesen will, entweder komisch, kurios oder ironisch auffassen« (S. 81f.). Vgl. ebenso Teistler (Kaiserverehrung 1997, S. 296): »Es darf […] nicht verschwiegen werden, daß auch einige wenige Fibeln erschienen sind, die keine politische Infiltrierung erkennen lassen. Es gibt bisher keine Untersuchungen darüber, wie solches möglich war; jedenfalls ist dieser Tatbestand vorhanden und muß den Schluß zulassen, daß die Maschen der Zensur nicht so eng geknüpft waren, als daß es nicht möglich gewesen wäre, hindurchzuschlüpfen« (vgl. dies., Kaiser 2002,

Eine ähnliche Vorgehensweise findet sich im Zusammenhang mit der Kontinuitätsthese, bei der die ideologisierten Seiten jenen dem Umfang nach gegenübergestellt werden, die ohne eine genauere Analyse als nicht ideologisiert klassifiziert wurden.[70] Eine Reflexion der ›kontinuierlichen‹ Fortführung präsentierter Inhalte wird dabei nur in Einzelfällen für ausgewählte Bereiche vorgenommen.[71] In der vorherrschenden Interpretation wird auf der Basis eines vermuteten unverbundenen Nebeneinanders ideologisierter sowie scheinbar nicht ideologisierter Seiten, also der vorausgesetzten additiven Hinzufügung der »nationalsozialistische[n] Weltanschauung und Wirklichkeit« zur inhaltlichen Gestaltung der »›alten‹ Fibel«,[72] eine vergleichsweise geringe Ideologisierung der nationalsozialistischen

S. 149). Unklar bleibt, wie Teistler zu diesem Befund kommt, da die von ihr genannten Fibeln ideologische Inhalte enthalten (vgl. F78, F81, F91). Popp zitiert diesen Befund und zieht daraus den unzulässigen Schluss: »Dass aber in den frühen 40er Jahren noch Fibeln erscheinen konnten, die keine ideologischen Zugeständnisse machten, stärkt die Vermutung, dass die Erstlesewerke keinesfalls einen Spitzenplatz auf Rusts politisch-ideologischer Agenda einnahmen« (Illustrationen 2006, S. 237f.; vgl. ebd., S. 228, FN 7).

70 Thiele stellt die Anzahl der nach seiner Interpretation nicht ideologisierten Seiten der Anzahl der ideologisierten gegenüber. Inhaltlich kategorisiert werden jedoch nur die Letzteren (Beitrag 2005, S. 104f., 119). Popp beschränkt die Analyse auf die »Abbildungen, die eindeutig als Träger nationalsozialistischer Propaganda identifiziert werden können« (Illustrationen 2006, S. 229; vgl. Miller-Kipp, Zweck 2010). Henke beurteilt die von ihm analysierte Fibel »Gute Kameraden« »trotz aller Dominanz traditioneller Texte« als »systemkonform« (Jugend 2005, S. 256; vgl. ebd., S. 254-257; vgl. F38). Alpert und Teistler suggerieren durch den Titel ihres Beitrages »Zwischen Kaiserreich und NS-Regime. Langlebige Fibelwerke in Perioden politischer Umbrüche« und die statistische Auswertung der Erscheinungsjahre der Fibeln, deren Erstauflage bereits vor 1933 lag, eine Kontinuität der Fibel-Inhalte, obgleich in der Untersuchung nur die Fibeltitel erhoben wurden (vgl. Kaiserreich 2006).

71 Miller-Kipp bezieht in ihren Studien zu den Geschlechterrollen und dem ›erziehlichem Zweck‹ (Geschlechterrollen 2006) sowie zur Familie (Familie 2006) auch die Fibelseiten ohne explizite ideologische Referenzen ein.

72 Miller-Kipp, Geschlechterrollen 2006, S. 136. Vgl. Kamenetsky, Literature 1986, S. 174; Popp, Illustrationen 2006, S. 228. Zum Beispiel wird die Abfolge eines zweiseitigen Textes über Hitler als Retter des ›Deutschen Volkes‹ und zweier Seiten mit der Überschrift »Ehre sei Gott in der Höhe« aus der Fibel »Deutsche Kinderwelt« (F11, S. 100-103) wie folgt gedeutet: »Entweder liegt hier Zynismus vor oder aber eine subversive List des Fibelmachers« (Miller-Kipp, Zweck 2010, S. 164). Die genannten Seiten müssen jedoch im Zusammenhang mit den folgenden Texten zum Tod der Großmutter (F11, S. 104), der mit dem Besuch am Ehrenmal für die gefallenen Soldaten des Ersten Weltkrieges verbunden wird (ebd., S. 105), und dem kindlichen Bekenntnis zu Adolf Hitler (ebd., S. 106f.) interpretiert werden. Eine Auseinandersetzung mit dem Fibel-Autor Otto Zimmermann und mit dem Herstellungs- und Zulassungsprozess der Fibel kann zeigen, dass hier weder »Zynismus« noch eine »subversive List« in Anschlag gebracht werden können (vgl. Heinze/Straube-Heinze, Heroism 2017, S. 126-130, 135f.). Henke bemüht wiederum das Argument, dass die Fibel »Gute Kameraden« (vgl. F38) nicht hätte zugelassen werden können, wenn die »Zensur streng gewesen« wäre, ohne dabei das Zulassungsverfahren selbst aufzuarbeiten (Jugend 2005, S. 257).

Fibeln sowie eine weitgehende Konstanz der »Fibelkultur« seit der Weimarer Republik angenommen[73] und behauptet, es habe »*die* ›braune‹ Fibel« nicht gegeben, auch seien »›radikale Veränderungen‹ von Amts wegen nicht zu erkennen.[74] Statt einer »schulbuchgeschichtlichen Diskontinuität« wird das Deutungsmuster einer »einzigartigen Kontinuität« bedient, die »›radikale‹ Umgestaltung der Fibel« in Zweifel gezogen[75] und das Theorem der »partiellen Ideologisierung« eingeführt, das jenem der »totalen Ideologisierung« gegenübergestellt wird.[76] Zumeist steht hinter dem Ansatz der »partiellen Ideologisierung« die Idee einer Verhältnisbestimmung ideologischer und nicht ideologischer Inhalte, wobei jedoch ein Vergleichsmaßstab für die Bestimmung des »Partiellen« theoretisch nicht entwickelt wird.[77] Nicht diskutiert werden ferner die Fragen, ob es aus Sicht der an Gestaltung, Produktion und Zulassung der Fibeln beteiligten Akteure überhaupt angedacht war, im Sinne einer »totalen Ideologisierung« »alle Leitgedanken der nationalsozialistischen Ideologie« in den Leselehrgang aufzunehmen,[78] welche Gründe gegen die Aufnahme bestimmter Unterrichtsgegenstände sprechen könnten und ob es im Hinblick auf den Ansatz der »partiellen Ideologisierung« zulässig ist, nur Auszüge von Erstlesebüchern einzubeziehen, da sich auf dieser Grundlage die zugrunde liegenden Formen der Ideologisierung nicht bestimmen lassen.

Die Plausibilität der Kontinuitätsannahme einschließlich der Fokussierung auf eine »partielle Ideologisierung« kann nur bei einer dekontextualisierenden Untersuchung der Erstlesebücher aufrechterhalten werden,[79] was sich vor allem anhand des besonders wirkmächtigen Deutungsmusters erweisen lässt, dass das

---

73 Vgl. Popp, Illustrationen 2006, S. 228.

74 Miller-Kipp, Geschlechterrollen 2006, S. 133 (Herv. i.O.); vgl. dies., Familie 2006, S. 91f.; dies., Zweck 2010. Vgl. Thiele, Beitrag 2005, S. 98.

75 Miller-Kipp, Familie 2006, S. 91f.; vgl. dies., Geschlechterrollen 2006, S. 132f.; dies., Zweck 2010.

76 Thiele, Beitrag 2005, S. 237. Thiele prüft die »partielle Ideologisierung« für alle von ihm untersuchten Teilbereiche ohne darzustellen, was eine »totale Ideologisierung« der Fibel jeweils zu bedeuten hätte (vgl. u.a. S. 134, 168f., 204f., 207, 209, 211f.). Popp verwendet den Begriff einer »partiell zurückhaltenden Ideologisierung« und betont zugleich, dass »die Hinweise auf die breite Kontinuität der Weimarer Fibelillustrationskultur im ›Dritten Reich‹ und auf die Tatsache, dass der überwiegende Teil des Illustrationsbestandes der NS-Fibeln ideologisch unangetastet blieb, keineswegs die Harmlosigkeit der stattgehabten Manipulationen behaupten [wollen]« (Illustrationen 2006, S. 248; vgl. auch Pöggeler, Inhalte 1988, S. 101).

77 Vgl. Thiele, Beitrag 2005, S. 237. Unklar bleibt z.B., bis zu welchem prozentualen Anteil von einer »partiellen Ideologisierung« ausgegangen werden muss.

78 Ebd., S. 11, 212 FN 570; vgl. ebd. die Bestimmung des Begriffs der »totalen Ideologisierung«.

79 Miller-Kipp schließt die Betrachtung des Kontextes sogar explizit aus, wenn sie darauf verweist, dass »die Frage, ob und von wem, von welchem Verlag und welchem Fibelproduzenten die wahre Dimension der politischen Anpassung ihrer Fibel seinerzeit erkannt oder nicht erkannt, fahrlässig in Kauf genommen oder im Gegenteil als neue nationale Formierung gewollt wurde, […] für eine historisch-kritische Analyse pädagogischer Publizistik nicht vor-

NS-Regime dem Erstlesebuch mit einem »relativen Desinteresse« begegnet wäre bzw. dieses »vernachlässigt« hätte.[80] Allein die historiografische Aufarbeitung des mehrstufigen Zulassungsverfahrens und die Erlasse zum Schriftspracherwerb zeigen, dass die Fibeln in der NS-Zeit keinesfalls marginalisiert wurden.[81] Bezüglich der Unterrichtsinhalte kann ferner nicht davon ausgegangen werden, dass z.B. die »wilhelminische Sozialisation« einfach fortgeführt wurde, da die Unterrichtsgegenstände, etwa die Vermittlung einer »vaterländischen Gesinnung«, durch den neuen politischen Kontext in einem veränderten Sinnzusammenhang zu betrachten sind.[82]

In der Polarisierung von Kontinuität und Diskontinuität, aber auch jenen Deutungsmustern, die eine Gleich- oder Nachzeitigkeit dieser Parameter in der Genese der Erstlesebücher annehmen,[83] zeigt sich angesichts mangelnder Differenzierung eine für die Analyse der Fibeln und deren Beitrag zum Schriftspracher-

---

dringlich« sei, sie könne diese »offen lassen, um auf die Kunst pädagogischer Publizistik zu verweisen« (Zweck 2010, S. 171).

80 Miller-Kipp, Geschlechterrollen 2006, S. 133; vgl. dies., Familie 2006, S. 92; dies., Zweck 2010; Thiele, Beitrag 2005, S. 35 FN 109; Popp, Illustrationen 2006, S. 237. Ohne Bezug auf die Diskussion um Kontinuität und Diskontinuität kommt Pfalzgraf in einer Studie zur Thematisierung von »Ausländern«, »Fremden(m)« und »Minderheiten« in den Fibeln zu dem Ergebnis, dass »antisemitische, antiziganistische, xenophobe etc. Diskurse nur in sehr geringem Maße vorkommen«, und vermutet die Gründe hierfür in der Durchsetzung »unabdingbare[r] pädagogische[r] Notwendigkeiten gegen politische Prinzipien« (Pfalzgraf, Ausländer 2011, S. 186f.). Von einer Trennung von Pädagogik und Politik kann in der Zeit des Nationalsozialismus jedoch keine Rede sein.

81 Vgl. Kapitel 2.

82 Vgl. Miller-Kipp, Geschlechterrollen 2006, S. 136. Vgl. Waldschmidt, die z.B. feststellt, dass »aus der Weimarer Zeit […] der Gedanke des Gemeinschaftserlebnisses fortgesetzt« wird (Fibeln 1987, S. 39).

83 Vgl. Pine, Education 2010, S. 54f.; Kamenetsky, Literature 1986, S. 174. Pöggeler spricht von einer »politischen Verspätung« einzelner Fibeln (Inhalte 1988, S. 80, 82). Hohmann zeichnet indes ein widersprüchliches Bild, da bei »einer Vielzahl der Fibeln […] der altüberlieferte ›Stoff‹ von den eingeschobenen und ergänzten Texten mit faschistischem Charakter noch deutlich« abstechen würde, obgleich die Fibeln »bereits 1933 erweitert, umgearbeitet und inhaltlich auf die faschistische Ideologie abgestellt werden« (Frauen 1986, S. 131, 128). »Später[e] Ausgaben und […] eigens neu konzipiert[e] Fibeln« wären dann »sozusagen durch und durch faschistisch geprägt« (ebd., S. 131). Bezüglich einzelner Aspekte wie der Mutterrolle und ausgewiesener »tradierter Muster« verweist Hohmann jedoch auch auf Kontinuitäten (ebd., S. 129; vgl. daneben Teistler, Religion 2006, S. 264). Shindo überträgt die Diskontinuitätsthese auf die Illustrationen von Ernst Kutzer und stellt ab Mitte der 1930er-Jahre eine Veränderung der Kinderdarstellungen hin zu einem »›völkisch-nordischen‹ Typus« fest (Kutzer 2006, S. 256f.; vgl. dazu Kapitel 4.3.3). Vgl. hierzu kritisch Kissling, der die »Kausalität« in Zweifel zieht, da Kutzer diesen Malstil bereits 1937 verwendet habe (Langzeitfibel 2006, S. 171, FN 31).

werb nur begrenzte Perspektive.[84] Zum einen lassen sich aufgrund der Vielzahl und der Heterogenität der nationalsozialistischen Fibeln kaum Verallgemeinerungen zum Erscheinungsbild *der* Fibel im Nationalsozialismus treffen und zum anderen nicht ohne Weiteres Rückschlüsse auf die Ideologisierung des Lesenlernens ziehen. Hierfür ist insbesondere nach den konzeptionellen Grundlagen der pädagogisch-didaktischen Transformation der NS-Ideologie im Erstlesebuch zu fragen, den bildungs- und verlagspolitischen Rahmenbedingungen ihrer Gestaltung und Produktion und der Bedeutung des Lesenlernens für die nationalsozialistische Volksgemeinschaftserziehung.[85] Neben der Analyse des maßgeblichen komplexen Bedingungsgefüges ist es zudem erforderlich, die Fibeln in ihrer jeweiligen Gesamtkonzeption zu prüfen, d.h., alle Inhalte zueinander in Beziehung zu setzen und die ästhetisierten Kindheitsmuster jenseits der explizit ideologisierten Fibelseiten als ideologiekonform zu verstehen, um den Prozess der nationalsozialistischen Adaption und Transformation des reformpädagogisch geprägten Kindheitsmythos und dessen ideologisches Potenzial für die Subjektivierung der sechs- bis siebenjährigen Kinder herausarbeiten zu können.[86]

Über die Problematik der mehrheitlich nicht einbezogenen Kontexte und der selektiven inhaltlichen Betrachtung hinaus ist die nicht systematisch vorgenom-

84 Vgl. den zusammenfassenden Befund einer »Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Diskontinuität« bei Götz für die »vor und nach 1933 in den amtlichen Richtlinien enthaltene Ausprägung der Grundschularbeit« (Grundschule 1997, S. 361). Hieran schließt sich Kissling in seiner Fallstudie zur Umgestaltung der österreichischen Fibel »Wir lernen lesen« im Nationalsozialismus an (vgl. Langzeitfibel 2006, S. 172).

85 Kleinschmidt hat in ihren Fallstudien zur Anpassung der »Hansa-Fibel« an die NS-Ideologie mit dem Fibelwerk »Hand in Hand fürs Vaterland« (vgl. u.a. F17, F40, F65, F95) erstmals die bildungspolitischen und verlagsseitigen Rahmenbedingungen rekonstruiert, die pädagogisch-didaktische Perspektive jedoch wenig fokussiert (Fibelwerk 1997; Fibelwerk 2002; Hansa-Fibel 2006). Auf der Grundlage des Verlagsarchivs Oldenbourg rekonstruiert Wittmann die Geschichte der Fibel »Mein Buch« von Hans Brückl (Wissen 2008, S. 276-314). Kissling untersucht die Revision der österreichischen Fibel »Wir lernen lesen« im Nationalsozialismus (Langzeitfibel 2006) und nach 1945 in der Zweiten Republik (Aufbruch 2007; vgl. F59) und kann in einer differenzierten Rekonstruktion der thematischen Änderungen sowie der damit verbundenen »themenübergreifenden Textmodalitäten« für beide Phasen eine »Gemengelage von Fortführung und Veränderung« resümieren (Langzeitfibel 2006, S. 160, 172). Heinze hat auf der Grundlage eines methodischen Zugangs für die Bestimmung wesentlicher Kontextbereiche eine Fallstudie für Fibeln durchgeführt, die unter der Beteiligung des Nationalsozialistischen Deutschen Lehrerbundes (NSLB) erstellt worden sind, ergänzt durch eine Fibel, die 1944 als zentrales ›Kriegslernbuch‹ vorgesehen worden war (vgl. Kinder 2011). Anhand dieses Korpus wird diskutiert, warum nationalsozialistische Begriffe, Symbole und Ideen nur »äußerst zurückhaltend« aufgenommen wurden (ebd., S. 136; vgl. ders., Fibel 2010; ders., Construction 2012).

86 Vgl. u.a. Heinze/Straube-Heinze, Heroism 2017, S. 116, 122-130; Straube-Heinze, Jugendmythos 2020.

mene Korpusbildung der meisten Untersuchungen zum Erstlesebuch im Nationalsozialismus als kritisch zu bewerten, gerade auch wenn ohne eine weitergehende Kontextualisierung verallgemeinernde Aussagen auf der Basis vermeintlich repräsentativer Korpora getroffen werden. Zumeist erfolgt die Orientierung an den Beständen einzelner Institutionen. Auswahlkriterien jenseits der Zugehörigkeit zu der jeweiligen Sammlung werden nicht genannt. Darüber hinaus ist die Anzahl der analysierten Fibeln angesichts der Vielzahl an Erstlesebüchern oft äußerst gering,[87] z.T. handelt es sich nur um die Betrachtung von ein bis zwei Fibeln.[88] Überdies wird die historische Entwicklung des Fibel-Bestandes bei der Zusammenstellung nicht berücksichtigt, was aber infolge der starken Veränderungen, denen der Fibelmarkt in der Zeit zwischen 1933 und 1945 unterworfen war, zwingend erforderlich ist. Sobald einer Studie größere Korpora zugrunde gelegt werden, wird von der Anzahl analysierter Fibeln auf die Repräsentativität des jeweiligen Korpus geschlossen, ohne dies kriteriengeleitet für die einzelnen Erstlesewerke zu prüfen.[89]

---

87 Wenngleich sich Grömminger mit Fibeln nach 1945 beschäftigt und die Zeit des Nationalsozialismus im Rahmen der »Vorgeschichte« nur kurz bearbeitet, hätte eine angemessene Charakterisierung der Epoche größerer Sorgfalt bedurft. Zur Analysegrundlage von drei Fibeln wird Folgendes ausgeführt: »Einige Beispiele sollen kommentarlos verdeutlichen, mit welchen Mitteln die Parteiideologie arbeitete« (Fibeln 1970, S. 64). Krantz verwendet für seine quantitative Untersuchung sieben Fibeln, die seiner Einschätzung nach »bei dem seinerzeit herrschenden Trend zum Einheitsbuch als repräsentativ gelten können«, und verkennt damit die Vielfalt an zugelassenen Fibeln (Fibeln 1973, S. 36). Hohmann vermutet, dass seine Studie auf den 16 »meistverbreiteten« Fibeln basiere, ohne dies explizit nachzuweisen (Frauen 1986, S. 260). Zugleich wird festgestellt, dass die Fibel-Bibliografie »ergänzungsbedürftig« sei (ebd.). Rodehüser wählt umstandslos 14 Fibeln und zwei Fibel-Begleitschriften nach »regionaler Streuung« und »chronologischer Entwicklung« aus (Epochen 1987, S. 335, 785). Pöggeler analysiert 14 Fibeln der eigenen Schulbuchsammlung, die ohne Nachweis als »repräsentativer Querschnitt durch […] die Fibeln der NS-Zeit« gekennzeichnet werden, und stellt auf dieser Grundlage fest, dass es zwischen 1933 und 1945 »nur wenige« »neue Fibeln« gegeben hätte (Inhalte 1988, S. 103 FN 3, S. 103f. sowie S. 75). Schmid/Schneider legen ihren Forschungen sechs Fibeln aus der NS-Zeit zugrunde (Soldaten 1991, S. 27) und Schmidt-Siegert ebenso (Bildungsmißbrauch 1992, S. 56).

88 Vgl. Schallenberger, der darauf verweist, nicht »über eine Einzelanalyse hart an der Quelle« hinauszugehen (Einflußnahmen 1973, S. 86). Hasubek kombiniert die Untersuchung einer Fibel mit zwei Bänden des Deutschen Lesebuchs für Volksschulen für das 2. und 3./4. Schuljahr sowie einem »Lesebogen« für das 3. und 4. Schuljahr zur Ergänzung des Lesebuchs (Lesebuch 1972, S. 134, 176). Kamenetsky bezieht sich in ihrer kurzen Darstellung auf zwei Fibeln (vgl. Literature 1986, S. 174-186). Teistler betrachtet »zwei Fibelwerke, die besonders weit verbreitet waren und somit als typische Vertreter des gesamten Genres und als repräsentativ für die Fibeln der Weimarer Republik und des ›Dritten Reiches‹ gelten können« (Religion 2006, S. 264).

89 Pfalzgraf legt seiner diskursanalytischen Studie ein Korpus im Umfang von 202 Fibeln aus der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts zugrunde und geht ohne Prüfung der Zulassungen davon aus, dass alle Fibeln im Unterricht verwendet worden sind (Ausländer 2001, S. 167).

Zu verweisen ist dabei auf folgende zu beachtende Aspekte: die Zulassung durch die verantwortliche Kultusadministration, die regionalen Verbreitungsgebiete, das Erscheinungsjahr, die Auflagenfolge und die Auflagenhöhe, das Verhältnis zur jährlichen Gesamtproduktion des Verlages sowie zur jährlichen Gesamtproduktion aller Verlage. Die Ermittlung dieser Merkmale ist u.U. nicht in jedem Fall möglich, dies zeigen schon allein die Schwierigkeiten, das Erscheinungsjahr der Schulbücher genau festzulegen. Hier müssen jedoch alle methodischen Instrumente der historischen Hilfswissenschaften ausgeschöpft werden, um das Korpus in seiner Zusammensetzung genau bestimmen zu können.

Bei der Korpusbildung auf der Grundlage ungeprüfter Sammlungsbestände besteht die Gefahr, dass es durch die Häufung von Fibeln mit bestimmten Merkmalen zu einer Verfälschung der Ergebnisse kommt. Dies könnte z.B. Fibelwerke betreffen, die nur in vergleichsweise kleinen Gebieten verbreitet oder nicht offiziell zugelassen waren. Es war auch möglich, dass Erstlesewerke erst zugelassen, dann aber nicht in den Schulen eingeführt worden sind. Eine weitere Fehlerquelle liegt z.B. in der Aufnahme von Fibeln, die genau zum Zeitpunkt des Systemwechsels im ersten Quartal des Jahres 1933 erschienen sind. Diese Schulbücher weisen durch den zeitlichen Produktionsvorlauf noch keinerlei Ideologisierungen auf, mussten allerdings in Ermangelung neu erstellter Fibeln zunächst weiterverwendet werden, ergänzt durch Zusatzmaterialien zur Vermittlung der NS-Ideologie. In der vergleichenden quantifizierenden Untersuchung des Gesamtkorpus für die Zeit des Nationalsozialismus würde eine Nichtbeachtung dieser Voraussetzungen zu einer Verzerrung

---

Teistler bezieht für die NS-Zeit 127 Fibeln aus ebenjenem Bestand ein und reflektiert gleichfalls nicht deren Repräsentativität (Kaiserverehrung 1997, S. 292; Kaiser 2002, S. 145; Personenkult 2004, S. 189 FN 4), ebenso Thiele, der 124 Fibeln aus der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts analysiert (Beitrag 2005, S. 106, 240-258). Miller-Kipp verweist auf 40 Fibeln aus der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung und der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts und hat dabei solche der »ausgabenstärksten Schulbuchverlage« *Westermann*, *Diesterweg*, *Hirt* sowie *Klinkhardt* und *Schroedel* ausgewählt, ohne dies gesondert zu belegen (Familie 2006, S. 91). Der Verweis auf die »neu erstellten Fibeln der Facharbeitsgemeinschaft deutscher Erzieher und des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB)« als Auswahlkriterium wird nicht näher erläutert und verkennt die regionalen Produktionsbedingungen (ebd., S. 91f., 104-106). Ferner konstatiert Miller-Kipp, dass »der genannte Bestand […] als repräsentativ für die Fibeln im ›Dritten Reich‹ gelten [darf]«, sodass die Autorin »fortan von ›der Fibel‹« sprechen könne (ebd., S. 91). Die Untersuchung zu den Geschlechterrollen basiert auf dem gleichen Korpus, ergänzt durch eine vergleichende Perspektive auf zwei spanische Fibeln (Geschlechterrollen 2006, S. 131f., 148-150). Popp wertet 20 Fibeln aus und stellt ohne Angabe der Auswahlkriterien fest, dass »die Kontrolle weiterer Fibeln ergab«, die »Stichprobe« sei zur Bearbeitung ihrer Fragestellung »ausreichend« (Illustrationen 2006, S. 230, 249f.). Zum Vergleich zieht sie noch eine spanische und eine italienische Fibel hinzu. Nitschs Studie liegen 22 Fibeln zugrunde, von deren Anzahl auf die Repräsentativität des Korpus geschlossen wird (Identifikationsangebote 2006, S. 107, 128f.).

der Ergebnisse führen, da der Eindruck erweckt wird, bestimmte Unterrichtsinhalte mit ganz erheblichen Wirkungen auf die Wirklichkeitskonstruktion, wie z.B. das ›Führerbild‹, kämen in etlichen Fibeln nicht vor. Außerdem wird die Fehldeutung reproduziert, dass für nicht ideologisierte Fibelwerke eine Zulassung hätte erwirkt werden können.[90]

Ein unentbehrliches Hilfsmittel zur genaueren Bestimmung des Fibel-Bestandes in der Zeit des Nationalsozialismus ist das »Fibel-Findbuch« von Gisela Teistler.[91] Da eine Vielzahl der Datensätze auf Angaben aus Bibliotheks-, Antiquariats- und Auktionskatalogen sowie aus diversen Bibliografien basiert, konnten nicht alle Erstlesebücher zweifelsfrei datiert werden.[92] Außerdem geht Teistler davon aus, dass ca. 10 Prozent der erschienenen Fibeln nicht zu ermitteln waren.[93] Beachtlich ist in diesem Kontext, dass der für die Zeit zwischen 1933 und 1944 verzeichnete Bestand mit 424 Fibeln beträchtlich ist, weshalb die Erstellung eines repräsentativen Korpus nur anhand begründeter Auswahlkriterien möglich ist.[94]

1.2.2. Dispositivanalyse und Korpusbildung

Wird die Identitätsbildung als ein durch Anerkennung bestimmter Prozess verstanden, »in dem das Selbst – durch andere und von anderen her – sich seiner selbst bewusst wird und sich als auf andere bezogen […] weiß«, dann stellen die gesellschaftlich konstituierten normativen Bedingungen intergenerationaler Anerkennungsverhältnisse die Grundlage für die Ausbildung des Selbst- und Weltverhältnisses des Kindes dar.[95] Das menschliche Streben nach Anerkennung ist mit dem Erfordernis verbunden, sich den Normen der Anerkennung als »Existenzbedingungen« des Subjekts zu unterwerfen,[96] die Subjektivation folglich per se durch eine »Unterordnung« des Subjekts als »Preis« seiner »Existenz« gekennzeichnet.[97] Diese von Machtbeziehungen durchzogenen Anerkennungsverhältnisse stellen die Grundlage für eine ambivalente Formierung des Subjekts insofern dar, als dieses

90 Vgl. FN 69.
91 Teistler, Fibel-Findbuch 2003.
92 Vgl. ebd., S. 13.
93 Vgl. ebd.
94 Alpert/Teistler, Kaiserreich 2006. Zu berücksichtigen ist, dass die Angaben von absoluten Zahlen immer vor dem Hintergrund der in der Erhebungsmethode des Datenbestandes liegenden Fehleranfälligkeit, insbesondere bei der genauen Datierung, zu betrachten sind, da die Bibliografie der meisten Fibeln nicht aus den Originalen entnommen werden konnte (vgl. Teistler, Fibel-Findbuch 2003, S. 13).
95 Ricken, Zeigen 2009, S. 122f.; vgl. Butler, Psyche 1997/2015, S. 12f., 25.
96 Vgl. Butler, Psyche 1997/2015, S. 18f., 81f.; Heinze, Verletzlichkeit 2017, S. 49f.; Bublitz, Diskurs 2003, S. 85.
97 Butler, Psyche 1997/2015, S. 25.

seine Handlungsfähigkeit aus der Bindung an die ihm vorgängige Macht erhält.[98] Die »Subjektwerdung« des Kindes bestimmt sich demgemäß durch die »leidenschaftliche Verhaftung an jene […], von denen es in fundamentaler Weise abhängig ist«, was zugleich die Basis dafür ist, das Bindungsbedürfnis des Kindes ausnutzen zu können.[99]

Vor diesem erziehungs- und bildungstheoretischen Hintergrund ist die historische Analyse des Lesenlernens im Nationalsozialismus nicht auf den eigentlichen Vermittlungsprozess im unterrichtlichen Handeln zu reduzieren, sondern in den umfassenden Bedingungszusammenhang der Konstellation von Wissen und Macht einzuordnen, der den Aneignungsprozess in seinen Bedingungen und Effekten disponiert. Zur Rekonstruktion der sich wechselseitig voraussetzenden und konstituierenden »Macht/Wissen-Beziehungen«[100] beim Schriftspracherwerb richtet sich der Blick auf Foucaults Konzept des ›Dispositivs‹, das die Untersuchung strategisch motivierter Konstellationen von Diskursen, Institutionen, Gegenständen, Praktiken und Machtinteressen ermöglicht[101] und als Reaktion auf eine historische Situation verstanden wird, in der die auftretenden Probleme nicht mehr auf der Grundlage etablierter Institutionalisierungsformen und tradierter Wissensbestände zu lösen sind.[102]

Das ›Dispositiv‹ konstituiert sich in der Bearbeitung der gesellschaftlichen Herausforderung als »formierendes Netz mit machtstrategischer Funktion« in der Verbindung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Elementen[103] und lässt sich damit als ein Strukturzusammenhang begreifen, der durch »funktionelle Überdeterminierung« modifiziert und transformiert wird, indem zwischen den Elementen Anpassungsleistungen, verstanden als »Readjustierungen«, erfolgen und unvorhersehbare Effekte durch eine »strategische Wiederauffüllung« in den Gesamtzusammenhang (re-)integriert werden.[104] Für das einzelne Individuum bildet das ›Dispositiv‹ als Feld strategischer »Kräfteverhältnisse«, das ein bestimmtes Wissen priorisiert und zugleich von diesem stabilisiert wird,[105] den Handlungsrahmen für den Prozess der Subjektbildung, der sich in der Auseinandersetzung mit den »Wirklichkeitskonstruktionen (Wissen)«, »institutionellen Handlungsfeldern (Pra-

98 Vgl. Butler, Psyche 1997/2015, S. 32; Bublitz, Diskurs 2003, S. 92f.
99 Butler, Psyche 1997/2015, S. 12.
100 Foucault, Überwachen 1975/1994, S. 39; vgl. ders., Subjekt 1982/2017, S. 245; Dreyfus/Rabinow, Foucault 1982/1994, S. 143.
101 Vgl. Foucault, Dispositive 1978, S. 119-128; ders., Wille 1976/2014, S. 98-102; Bublitz, Diskurs 2003, S. 59.
102 Vgl. Foucault, Dispositive 1978, S. 120.
103 Bührmann/Schneider, Praxis 2008, S. 117; vgl. dies., S. 117-119; vgl. dies., Diskurs 2008, S. 52-55; Foucault, Dispositive 1978, S. 120.
104 Foucault, Dispositive 1978, S. 121.
105 Ebd., S. 123.

xis)« sowie »individuellen Handlungspräferenzen (Subjektivitäten)« vollzieht.[106] Zu fragen wäre demgemäß nach den Machtwirkungen der sich im Dispositiv konstituierenden diskursiven Konstellationen im Wissensregime, nach den Regeln der Vernetzung zwischen Diskursen, Institutionalisierungsformen, Technologien und Praktiken sowie nach deren Auswirkungen auf den Prozess der Subjektbildung in der Gleichzeitigkeit von »Unterwerfung« und »Selbsterkenntnis« im Kontext der Figuration disponierter und disponierender Subjektivitäten.[107]

Das Dispositiv des Lesenlernens ist im Zusammenhang mit der »immer neu zu leistenden Aufgabe der je konkreten historischen Formationen […] [zu verstehen], sich selbst über die Zeit hinweg und im Generationswechsel in der Formung von Individuen selbst zu reproduzieren«.[108] Dieser gesellschaftlichen »Notwendigkeit« wird durch die Organisation und Institutionalisierung der Erziehungspraxis begegnet, die sich mit Siegried Bernfeld als »Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache« beschreiben lässt[109] und als ein Instrument zu verstehen ist, mit dem die Aneignung der Diskurse und der durch jene vermittelten Praktiken in der Macht-Wissen-Figuration des Dispositivs ausgestaltet wird. Das Lesenlernen schafft durch die Befähigung zur symbolvermittelten Mitwirkung an der diskursiven Praxis und der elementarisierten Einführung in die Wissensordnung hierfür die Voraussetzungen und lässt sich als »Unterwerfungssystem« beschreiben, das eine »Ritualisierung des Wortes, eine Qualifizierung und Fixierung der Rollen für die sprechenden Subjekte […] [sowie] die Bildung einer zumindest diffusen doktrinären Gruppe« betreibt.[110] Zugleich wird im Aneignungsprozess über »Doktrinen« eine Zugehörigkeit konstituiert, mit der die lesen lernenden Kinder in der diskursiven Abgrenzung von »Wahrem« und »Falschem« als Subjekte an ein bestimmten Aussagensystem und dessen »Affirmationskraft« gebunden werden.[111]

Im historischen Prozess bilden sich so relativ stabile Systeme, in denen sich »das Handeln, das den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten oder von Verhaltensweisen sicherstellt, […] über einen Komplex geregelter Kommunikation (Unterricht, Fragen und Antworten, Anordnungen, Ermahnungen, kodierte Zeichen des Gehorsams, Zeichen zur Unterscheidung des ›Werts‹ oder des Wissenstands der Schüler) und über eine Reihe von Machttechniken (Abschließung, Überwachung, Belohnung und Strafe, pyramidenförmige Hierarchie) [entwickelt].«[112] Ihre Stabi-

106 Bührmann/Schneider, Diskurs 2008, S. 68; vgl. Dreyfus/Rabinow, Foucault 1982/1994, S. 150f.
107 Foucault, Subjekt 1982/2017, S. 245; vgl. ders., Dispositive 1978, S. 82; ders., Archäologie 1969/1981, S. 175; Link, Dispositiv 2008, S. 238f.
108 Tenorth, Geschichte 1988/2008, S. 19.
109 Bernfeld, Sisyphos 1925/1973, S. 51; vgl. Tenorth, Geschichte 1988/2008, S. 17f.
110 Foucault, Ordnung 1972/1997, S. 30.
111 Ebd., S. 13-15, 28f., 44; vgl. ders., Dispositive 1978, S. 76; ders., Wille 1976/2014, S. 8.
112 Foucault, Subjekt 1982/2017, S. 253.

lität erhalten die Systeme über ›Readjustierungen‹ innerhalb der Macht-Wissen-Figuration, etwa wenn bei der Ausgestaltung des pädagogischen Moratoriums die reformpädagogische Idee des ›Wachsenlassens‹ unter der strategischen Zielsetzung einer Erziehung zur »Gliedschaft in der Volkheit« als ein ›kindgemäßes‹ »Hineinwachsen« in die ›Volksgemeinschaft‹ gedeutet[113] oder die 1935 als Ausgangsschrift abgeschaffte Antiqua 1941 durch den »Normalschrifterlass« Hitlers wieder eingeführt wird mit der Begründung, dass die »sogenannte gotische Schrift« auf die »Schwabacher Judenlettern« zurückgehe.[114]

Für die Dispositivanalyse erfolgt eine Orientierung an Untersuchungen, die das unterrichtliche Handeln im Anschluss an das von David Tyack, William Tobin und Larry Cuban formulierte Konzept der »Grammar of Schooling« interpretieren.[115] Diese organisiert den unterrichtlichen Vermittlungs- und Aneignungsprozess durch eine im historischen Verlauf ausgebildete (Grund-)Struktur von wechselseitig in Beziehung stehenden Elementen, die gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen einen hohen Grad an Stabilität und Kohäsion aufweisen. Speziell geht es um die vier Prinzipien der zeitlichen und räumlichen Strukturierung des Vermittlungs- und Aneignungsprozesses, der Kategorisierung der Schülerinnen und Schüler, der Unterteilung und Zuweisung des Wissens in eine Fächerstruktur und der Einstufung der Lernleistungen nach einem Bewertungssystem.[116] Die Grundthese ist hierbei, dass sich das Gefüge der ›Schulgrammatik‹ gegenüber ›Reformen‹ als äußerst widerstandsfähig erweist und Transformationen nur nach dessen eigener Handlungslogik erfolgen.[117]

Um die komplexen Zusammenhänge innerhalb der ›Schulgrammatik‹ über deren organisationale Ausgestaltung hinaus rekonstruieren und in den gesellschaftlichen Kontext einbetten zu können, ist eine Erweiterung des Modells hinsichtlich des diskursiv vermittelten pädagogisch-didaktischen Transformationsprozesses der Wissensordnung und ihrer Auswirkungen auf die unterrichtlichen Prak-

113 Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 14-16; vgl. Straube-Heinze, Jugendmythos 2020, S. 44.

114 Rundschreiben des Stabsleiters beim Stellvertreter des Führers, Bormann, an die Reichsleiter, Gauleiter, Verbändeführer v. 3. Januar 1941, BArch NS 6/334, Bl. 8; vgl. Kapitel 3.2.

115 Tyack/Tobin, ›Grammar‹ 1994; Tyack/Cuban, Tinkering 1995/2001, S. 85-88, 107-109. Vgl. zur Diskussion und kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept: Catteeuw et al., Forschungsprojekt 1998; Depaepe/Simon, Schulbücher 2003; Tröhler/Oelkers, Lehrmittelforschung 2005; Depaepe, Paradoxes 2008/2012, S. 155-159; Fend, Schule 2008, S. 351-362; Heinze, Textbook 2010; ders., Innovationsforschung 2011; Hofstetter/Schneuwly, Changes 2013; dies., Schulform 2013; Dussel, Assembling 2013; Heinze, Pedagogization 2014.

116 Vgl. Tyack/Cuban, Tinkering 1995/2001, S. 85.

117 Vgl. ebd., S. 87, 109, 134f; Cuban, Teachers 1993, S. 3-14; vgl. Depaepe, Paradoxes 2008/2012, S. 156; Heinze, Innovationsforschung 2011, S. 31-35.

tiken mit Blick auf die gesellschaftlichen Wissensregime erforderlich.[118] Zugleich sind die Verbindungen zwischen den einzelnen Elementen zu analysieren sowie die spezifischen Ausprägungsformen zur pädagogisch-didaktischen Bearbeitung bestimmter Wissensbestände, sodass es möglich wird, die Wirkungen von Transformationsprozessen nachzuvollziehen. Auf der Grundlage der heuristischen Ausdifferenzierung der »Grammar of Schooling« in die sich wechselseitig durchdringenden »Grammatiken« der »Pädagogisierung«, des »Wissenserwerbs« und der »Verschulung«,[119] ergänzt um die Dimension der »Steuerung«,[120] können im ›Dispositiv‹ des Lesenlernens die sich in der ›Schulgrammatik‹ abbildenden Ordnungsmuster rekonstruiert und Rückschlüsse auf die Organisation und Vernetzung der maßgeblichen Diskurse, Gegenstände, Praktiken und Institutionalisierungsformen gezogen werden.

Bei der ›Grammatik der Pädagogisierung‹ stehen die dem Lesenlernen zugrunde liegenden Moratoriumskonzepte im Zentrum, in denen der Prozess des »generationalen Ordnens« in der gesellschaftlich vermittelten Relationierung der Lebensalter sozial organisiert wird.[121] Als wesentliches Instrument zur Reproduktion der ›Volksgemeinschaft‹ wurden mit dem pädagogischen Moratorium für das ›deutsche Kind‹ soziale Räume geschaffen, in denen der Vergemeinschaftungsprozess methodisch angebahnt werden konnte.[122] Das Moratorium für das ›deutsche‹ Kind wurde als rassistisch-exkludierender Raum konstituiert, basierend auf der »Auslese« der »körperlich, charakterlich, geistig und völkisch-rassisch« »Geeigneten« sowie der »Ausmerze« der sog. »Bildungsunfähigen«, »Minderwertigen« und »Erbuntüchtigen«.[123] Mit der Konstruktion entsprechender Kindheitsmuster sowie damit einhergehender Bedürfnisse war zunächst eine temporär begrenzte Freistellung der Kinder von der (gewaltförmigen) Mitwirkung in der ›Volksgemeinschaft‹ sowie eine schrittweise Eingewöhnung in diese Zugehörigkeitsordnung verbunden. Zugleich wurden die Kinder im Rahmen des Moratoriums unter Ausnutzung

118 Vgl. Depaepe/Simon, Schulbücher 2003, S. 69-75; Tröhler/Oelkers, Lehrmittelforschung 2005; Depaepe, Paradoxes 2008/2012, S. 158; Heinze, Innovationsforschung 2011.

119 Depaepe/Simon, Schulbücher 2003, S. 69-75; Depaepe, Paradoxes 2008/2012, S. 157f.; Depaepe et al., Pedagogization 2008/2012, S. 183-185.

120 Vgl. Tröhler/Oelkers, Lehrmittelforschung 2005, S. 101; Heinze, Textbook 2010, S. 127; Heinze, Innovationsforschung 2011, S. 21f.

121 Vgl. zur Konzeptualisierung pädagogischer Moratorien Zinnecker, Kindheit 2000; Andresen, Kind 2001; Honig, Lebensphase 2008, S. 33-36; Heinze, Innovationsforschung 2011, S. 19. Vgl. zum Konzept des »generationalen Ordnens« Alanen, Order 2009; Bühler-Niederberger, Lebensphase 2020, S. 217, 230-237.

122 Vgl. Heinze/Heinze, Conceptualisation 2014, S. 191f., 196; Straube-Heinze, Jugendmythos 2020.

123 Hehlmann, Wörterbuch 1942, S. 23f. (»Auslese«, »Ausmerze«), S. 89f. (»Erbgesundheitspflege«), S. 349-351 (»Rassenpflege«). Vgl. Tenorth, Pädagogik 2003, S. 12f.

der im kindlichen Streben nach Anerkennung und Zugehörigkeit gegründeten Verletzlichkeit ermutigt, die Grenzen des Moratoriums zu überschreiten und die vorgesehenen Statuspassagen aktiv zu vollziehen mit dem Ziel, die Identitätsentwicklung des Kindes auf die kollektive Identität des ›Volksganzen‹ auszurichten.[124]

Die ›Grammatik des Wissenserwerbs‹ ist auf die Selektion, Legitimation und didaktische Transformation des Wissens gerichtet[125] und erlaubt damit eine ideologische Verortung des gewaltförmigen Konstitutionszusammenhangs nationalsozialistischer Vergemeinschaftung in der Wissensordnung sowie Rückschlüsse auf deren pädagogisch-didaktische Elementarisierung sowie die Ästhetisierung von gewaltbasierten Wissensformen im Leselehrgang. Hier stellen sich die Fragen nach dem Einfluss der Volksgemeinschaftsideologie auf die curriculare Begründung oder den Ausschluss von Unterrichtsinhalten sowie den Formen und Methoden der Gemeinschaftserziehung.[126] Orientiert an den Ergebnissen einer systematischen wissenschaftlichen Erforschung des kindlichen Aneignungsprozesses bildet die soziale Ordnung des nationalsozialistischen Moratoriumskonzepts die Grundlage für die pädagogisch-didaktische Transformation der Wissensordnung im Unterricht sowie für die Situierung des Lernens sowohl in der Relationierung von Unterrichtsgegenstand und Kind als auch im generationalen Verhältnis.

Im Rahmen der Grammatiken ›Pädagogisierung‹ und ›Wissenserwerb‹ wurden die Befunde der psychologisch-pädagogischen Kinderforschung im Nationalsozialismus mit Blick auf den zeitgenössischen pädagogisch-didaktischen Diskurs zum Lesen- und Schreibenlernen sowie psychologische und physiologische Aspekte zur kindlichen Formauffassung und Formdarstellung im Kontext der Diskussion um das ›Schreibleseverfahren‹ rekonstruiert. Überdies spielt der erziehungs- und bildungstheoretische Diskurs zur pädagogischen und ästhetischen Funktion der deutschen Druck- und Schreibschriften eine bedeutende Rolle für das Lesenlernen im Nationalsozialismus, da hier ebenso wie bei der Visualisierung des nationalsozialistischen Kindheitsbildes eine diskursive Konstruktion kultureller Zugehörigkeit auf dem Fundament rassenanthropologischer Prämissen vorgenommen wird. Um die Voraussetzungen und Bedingungen zur Vermittlung der Unterrichtsinhalte durch bildliche Darstellungen klären zu können, wurden zudem der kunstpädagogische Diskurs, die Grundlagen der ›rassischen‹ (Kunst-)Erziehung sowie die verlagspolitischen Lösungen zur Realisierung der nationalsozialistischen Erziehungsziele analysiert.

---

124 Vgl. u.a. Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung über die Richtlinien in der Volksschule v. 15. Dezember 1939. In: Erziehung 1940, S. 9-12. Vgl. Heinze/Straube-Heinze, Heroism 2017, S. 21f.

125 Vgl. Depaepe/Simon, Schulbücher 2003, S. 73f.; Tröhler/Oelkers, Lehrmittelforschung 2005, S. 103-105; Heinze, Innovationsforschung 2011, S. 19f.

126 Vgl. Straube-Heinze, Kinderforschung 2018.

Als mediale Vermittler von Diskursen, die in eine gesellschaftliche ›Wissensformation‹ eingebunden sind, dokumentieren die Erstlesebücher gesellschaftliche Auswahl-, Legitimations- und Pädagogisierungsprozesse sowie die pädagogisch-didaktische Konzeptualisierung von Wissen.[127] Bei der Rekonstruktion des pädagogisch-didaktischen Transformationsprozesses der Volksgemeinschaftsideologie werden die Unterrichtsinhalte in den Fibeln in ihrer Gesamtstruktur erfasst und sowohl systematische Bezüge als auch die kommunikative Wirksamkeit sprachlicher und visueller Mittel diskutiert. Mit Rekurs auf Steuerungsaspekte geht es hierbei nicht nur um die Auswahl oder den Ausschluss curricularer Inhalte, nicht allein darum, was gesagt wird, sondern desgleichen um die (Gebrauchs-)Regeln für den kommunikativen Umgang mit den Inhalten, inwieweit also durch die Art und Weise der inhaltlichen Darbietung eine entsprechende Reaktion der lesen lernenden Kinder erwartbar wird, z.B. durch performative sprachliche Mittel und bildliche Darstellungen. Die Analyse der ideologisierten wie der scheinbar nicht ideologisierten Unterrichtsinhalte wird von der These bestimmt, dass Letzteren ebenfalls eine funktionale Bedeutung für die Gemeinschaftserziehung zukommt. Die bei der Kategorisierung vorgenommene Unterscheidung von explizit ideologisierten und scheinbar nicht ideologisierten Schulbuchseiten hat in diesem Zusammenhang eine heuristische Funktion, um die Vernetzung der einzelnen Themenbereiche rekonstruieren zu können.[128]

Bei der »Grammatik der Verschulung« ist der Fokus auf die Institutionalisierungsformen der Gemeinschaftserziehung gerichtet. Die im nationalsozialistischen Moratoriumskonzept entworfenen sozialen Räume und die damit verbundenen Konzeptualisierungen von Erziehung und Unterricht erfahren im Prozess der ›Verschulung‹ eine Formalisierung und Strukturierung unter der Maßgabe dessen, was im Rahmen der NS-Ideologie für das pädagogische Handeln als richtig angesehen wird.[129] In einem selbstreferenziellen Begründungszusammenhang werden mit der ›erfolgreichen‹ Herstellung der ›Volksgemeinschaft‹ in pädagogischen Institutionen zugleich die konstitutiven Grundlagen der Gemeinschaftserziehung legitimiert. Für die vorliegende Untersuchung ist dabei

127 Vgl. u.a. Heinze, Innovationsforschung 2011, S. 18; ders., Pedagogization 2014, S. 76-79. Vgl. auch Tröhler/Oelkers, Lehrmittelforschung 2005; Depaepe/Simon, Schulbücher 2003.

128 Die qualitative Inhaltsanalyse des Fibel-Korpus mit insgesamt 11420 Fibelseiten und 68520 Codes erfolgt anhand der QDA-Software ATLAS.ti auf der Basis eines Kategoriensystems, mit dem nicht nur die ›Aussagen‹, sondern auch die »Äußerungsmodalitäten« (vgl. Foucault, Archäologie 1969/1981, S. 75ff., 158ff.) erfasst werden. Die im Rahmen der ›Grammatik des Wissenserwerbs‹ zu verortende Inhaltsanalyse erscheint in einer gesonderten Publikation bei transcript u.d.T.: Kindheit in den Fibeln des Nationalsozialismus. Topoi der Zugehörigkeit zur ›Volksgemeinschaft‹ (Straube-Heinze/Heinze, Kindheit 2021, i. Vorb.).

129 Vgl. Tyack/Cuban, Tinkering 1995/2001, S. 88; vgl. Depaepe/Simon, Schulbücher 2003, S. 69.

von Interesse, inwieweit sich die Idee der ›Volksgemeinschaft‹ auf die organisatorischen Rahmenbedingungen des Vermittlungsprozesses ausgewirkt hat als Voraussetzung für das pädagogische Handeln der Lehrerinnen und Lehrer in der Unterrichtspraxis.[130] Insbesondere stellte sich die Frage, ob an der Vielfalt der Erstlesebücher festzuhalten oder eine reichseinheitliche Lösung anzustreben sei, was mit weitreichenden Entscheidungen für die methodisch-didaktische Konzeptualisierung des Lesenlernens verbunden war. Des Weiteren sind die Einflüsse der mit der Schule konkurrierenden Institutionalisierungsformen der Gemeinschaftserziehung wie z.B. der Formationserziehung zu betrachten.

Die für die Analyse des ›Dispositivs‹ Lesenlernen wesentliche und innerhalb der »Grammar of Schooling« zu spezifizierende »Grammatik der Steuerung« umfasst die Rahmenbedingungen und Maßnahmen zur Regulierung und Bestandserhaltung des Schulsystems.[131] Das Augenmerk liegt hier auf den Diskursen zur unterrichtlichen Ausgestaltung des Lesenlernens aus der Perspektive bildungspolitischer Regulierungen im Zuge der nationalsozialistischen Umgestaltung des Schulsystems. Um die Institutionalisierung der diskursiven Praktiken und deren Wirkungen als Machtpraktiken analysieren zu können, werden vor allem die Mittel und Methoden der staatlichen Steuerung des Lesenlernens durch das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung über Lehrpläne, Richtlinien, Erlasse, Verordnungen und die Zulassungsverfahren für die Schulbücher sowie die regionale Umsetzung durch die Unterrichtsverwaltungen der Länder und in der Unterrichtspraxis rekonstruiert. Von Bedeutung sind in diesem Kontext die Einflussnahmen von Parteidienststellen der NSDAP sowie die Initiativen der Gliederungen der NSDAP wie z.B. des NSLB und die damit verbundenen Kompetenzstreitigkeiten um die Deutungshoheit in diesem Teilbereich des Bildungswesens.

Ein weiterer Bereich der bildungspolitischen Steuerung, der gesellschaftlichen Ansprüche und der unterrichtspraktischen Wirkungserwartungen betrifft die staatliche Regulierung des Schulbuchmarktes sowie die Produktion der Erstlesebücher durch die Verlage, die die Autorinnen und Autoren sowie die Illustratorinnen und Illustratoren mit der Konzeptualisierung der Erstlesebücher beauftragten. In der Kultusadministration waren umfangreiche Abstimmungsprozesse erforderlich geworden, da die Kultusministerien der ehemaligen Länder als Unterrichtsverwaltungen auf der Ebene der Mittelinstanzen trotz Zentralisierungsbestrebungen des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung weiterhin einen »beträchtlichen Ermessensspielraum« behielten.[132]

130 Vgl. Tyack/Cuban, Tinkering 1995/2001, S. 86.

131 Vgl. Heinze, Innovationsforschung 2011, S. 21f.; ders., Kinder 2011, S. 133; Tröhler/Oelkers, Lehrmittelforschung 2005, S. 101.

132 Ruck, Partikularismus 2011, S. 89.

Innerhalb des »polykratischen Machtgefüges« des NS-Herrschaftssystems sind daher neben den Reibungs- und Steuerungsverlusten sowie den »Kommunikations-, Kooperations- und Koordinationsstrukturen« auch die »Konkurrenzmechanismen« des NS-Regimes zu betrachten, die eine Dynamisierung des Prozesses der »Selbstmobilisierung« ermöglichten.[133]

Für die Dispositivanalyse wurde auf verschiedene Quellen zurückgegriffen.[134] Ein maßgebliches Element der »Grammar of Schooling« stellen die im Untersuchungszeitraum zugelassenen Erstlesebücher dar, die aufgrund einer prozess- und kontextbezogenen Korpusbildung anhand von Kriterien ausgewählt wurden, welche sich aus dem Untersuchungsgegenstand selbst sowie den im Forschungsprozess herausgearbeiteten diskursiven Zusammenhängen ergeben und so die Repräsentativität sicherstellen. Der Fibelmarkt war in der Zeit zwischen 1933 und 1944 starken Veränderungen unterworfen, auch haben sich vergleichsweise viele Verlage an der Produktion der Erstlesebücher beteiligt. Die wechselnden Anforderungen an die Fibeln zogen mehrere Umarbeitungszyklen, Neuauflagen und damit verbundene Übergangsregelungen nach sich, sodass der Bestand zugelassener Erstlesebücher einem kontinuierlichen Transformationsprozess unterworfen wurde. Zugleich führte der Umstand, dass die Kultusadministration auf den Ebenen des Reichs und der Länder zunächst an dem Prinzip der regionalen Bindung der Fibeln festhielt, zu einer Vielzahl an Erstlesebüchern.[135]

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

133 Hachtmann, Polykratie 2018, S. 20, 24f.; vgl. ders., Effizienz 2011, S. 61, 67; Reichardt/Seibel, Radikalität 2011; Fleischhauer, NS-Gau Thüringen 2010, S. 17f.; Gotto, Selbststabilisierung 2006.

134 Vgl. Depaepe/Simon, Schulbücher 2003; vgl. Catteeuw et al., Forschungsprojekt 1998; Depaepe/Simon, Sources 2009/2012; Heinze, Kinder 2011; ders., Pedagogization 2014; Mahamud, Contexts 2014.

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

mussten die Fibeln nochmals revidiert werden, zugleich verdichteten sich jedoch 1944 die Bestrebungen zur Einführung einer reichseinheitlichen Fibel.

Der Korpusbildung wurden die folgenden Kriterien zugrunde gelegt:

- Mindestens eine Fibel des jeweiligen Fibelwerks musste durch die Unterrichtsverwaltungen der Länder oder durch das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zugelassen worden sein. Die Rekonstruktion der Zulassungsverfahren erfolgte auf der Grundlage von Recherchen in verschiedenen Archiven, ergänzt durch die Angaben im Fibel-Findbuch von Teistler.[136]
- Durch die Erfassung der Approbationsverfahren sollte die Abbildung der Regionen des ›Deutschen Reiches‹ im Korpus weitgehend sichergestellt werden.
- Für die quantitative Repräsentation der Verlage im Korpus wurde eine Entsprechung zu dem Anteil des jeweiligen Verlags an der Gesamtproduktion der Fibeln angestrebt (vgl. Abb. 1).[137]
- Die Fibel-Gesamtproduktion pro Erscheinungsjahr sollte verglichen mit der Anzahl der Fibeln des jeweiligen Jahres im Untersuchungskorpus in einem ausgewogenen Verhältnis stehen (vgl. Abb. 2).[138]

---

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

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

138 Die Datengrundlage für die Fibel-Gesamtproduktion pro Erscheinungsjahr bildet Alpert/Teistler, Kaiserreich 2006. Die Autorinnen haben für ihre Erhebung das Fibel-Findbuch (2003) ausgewertet. Vgl. zur Interpretation der Ergebnisse FN 137.

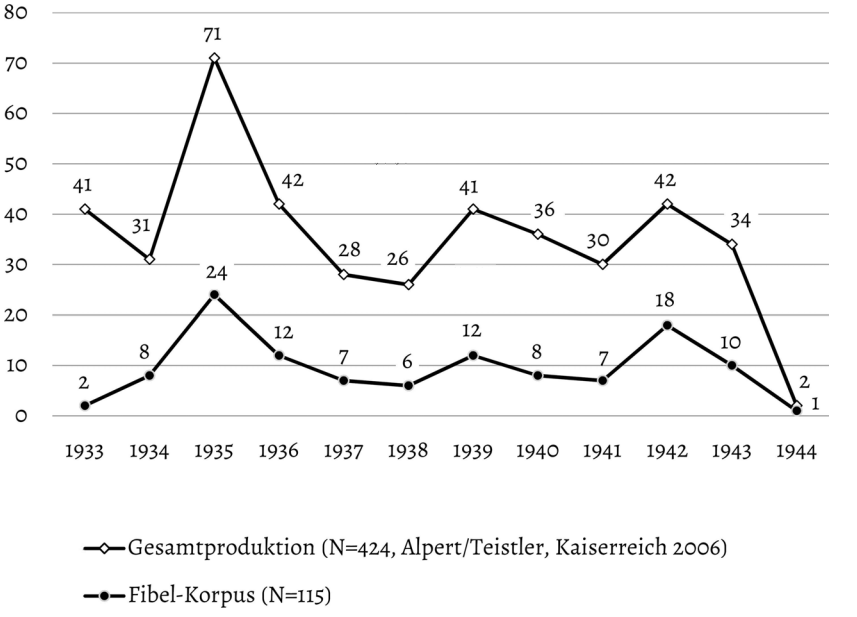
Abbildung 1: Quantitative Repräsentation der Verlage im Untersuchungskorpus im Verhältnis zur jeweiligen Fibel-Gesamtproduktion (Anzahl der Fibeln inkl. Mehrfachnennungen gemeinsamer Veröffentlichungen einzelner Titel in Verlagsgemeinschaften)



Auf der Basis der genannten Kriterien ergab sich eine repräsentative Gesamtzahl von 115 Fibeln im Untersuchungskorpus.[139] Die Zusammenstellung des Korpus war durch die schlechte Überlieferung und die ungenaue bibliografische Erfassung

139 Für die 115 Fibeln wurden in chronologischer Reihenfolge Signaturen vergeben (F1 bis F115). Im laufenden Text werden die Fibeln nach diesen Signaturen zitiert. Vgl. Anhang, Fibel-

Abbildung 2: Anzahl der Fibeln im Untersuchungskorpus pro Erscheinungsjahr im Verhältnis zur Fibel-Gesamtproduktion



der Schulbücher erschwert. Zum Teil haben die Verlage aus strategischen Gründen auf die Aufnahme des Erscheinungsjahrs und der jeweiligen Auflage im Titel verzichtet, um mit einem solchen scheinbar ›zeitlosen‹ Gepräge bei der Herstellung großer Auflagen die Akzeptanz für die Weiterverwendung der Fibeln in den folgenden Schuljahren zu verbessern oder aber die Voraussetzung dafür zu schaffen, die vorhandenen Bestände im Fall der Einführung eines neuen Schulbuches aufbrauchen zu können.[140] Im Untersuchungskorpus betraf die fehlende Jahresangabe ca. 38,3 Prozent der Fibeln. Die Ermittlung des Erscheinungsjahres erweist sich im Einzelfall als schwierig und kann in der Regel nicht aus den Bibliothekskatalogen übernommen werden, ohne die Angaben zu überprüfen.

Eine Fehlerquelle liegt hierbei in den seit ca. 1935 auf den Titelseiten zunehmend eingedruckten Verweisen auf Zulassungserlasse der Kultusadministration,

Korpus: A) Chronologische Ordnung sowie B) Zulassungsverfahren und regionale Verbreitungsgebiete.

140 Vgl. z.B. Schreiben des Verlagsdirektors des Verlages Westermann, Sandig, an den Fibel-Autor Zimmermann v. 10. März 1936, WUA 3/25, o.P.

aus denen häufig auf das Jahr der Veröffentlichung geschlossen wird. Hier ist allerdings zu beachten, dass der Zulassungserlass auch für Folgeauflagen galt, soweit nur kleinere Anpassungen vorgenommen worden waren. Zur Bestimmung des Erscheinungsjahres waren daher weitere Verfahren notwendig, insbesondere die Ermittlung der Auflagenfolge durch den Vergleich der einzelnen Fibeln, die Rekonstruktion des Zulassungsverfahrens, die Analyse spezifischer Ausstattungsmerkmale wie z.B. die gebrauchten Schriftformen und die Analyse des Herstellungsprozesses durch Hinweise aus Aktenüberlieferungen der Unterrichtsverwaltungen der Länder oder der Verlage. Ein weiteres Problem betraf die Herausgabe von Fibeln durch Verlagsarbeitsgemeinschaften, bei denen z.T. aus wettbewerblich bedingten strategischen Gründen nicht alle beteiligten Verlage auf den Titelseiten aufgenommen wurden. Erschwert wurde die Korpusbildung ferner durch die schlechte Überlieferungslage in den Bibliotheken, da Schulbücher und speziell Fibeln nicht in der Breite gesammelt wurden. Die Unterstützung von Bibliotheken, die im Rahmen ihrer Sammlungstätigkeit besondere Bestände von Fibeln aufgebaut haben, erwies hier als äußerst hilfreich.[141] Bei unüberwindbaren Beschaffungsproblemen musste in Einzelfällen die Stichprobe angepasst werden. Ein größerer Aufwand ergab sich durch einzelne Exemplare, bei denen Seiten fehlten oder Teile überklebt oder geschwärzt waren, was Mehrfachbestellungen zur Ergänzung der betroffenen Seiten nach sich zog.

Neben den Fibeln als mediale Vermittler der Diskurse zum Schriftspracherwerb bildet die bisher in der Forschung vernachlässigte Quellengruppe der Fibel-Begleitschriften und der entsprechenden Lehrerhandreichungen einen wesentlichen Teil des Untersuchungskorpus. Ausgehend von den diskursanalytischen Anschlüssen wurde der Bestand um die in den Begleitschriften thematisierte pädagogisch-didaktische Literatur sowie eine systematische Recherche von einschlägigen Beiträgen in pädagogischen Zeitschriften und Monografien des Untersuchungszeitraums erweitert. Um die Aktivitäten der Kultusadministration auf den Ebenen der Unterrichtsverwaltungen der Länder sowie des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung abbilden zu können, waren des Weiteren die zentralen veröffentlichten und unveröffentlichten Erlasse in der Aktenüberlieferung verschiedener Archive zu recherchieren und auszuwerten.[142] Hinzu kommen Aktenbestände weiterer Akteure bei der Regulierung und Gestaltung des Lesenlernens. Zu nennen sind hier u.a. die Schulbuchverlage und als deren Interessensvertretung die Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger, die Reichsstelle

141 Zu nennen sind vor allem die Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Berlin sowie die Deutsche Bibliothek in Leipzig.

142 Vgl. Inventar 1991; Inventar 1995.

für das Schul- und Unterrichtsschrifttum sowie der Nationalsozialistische Lehrerbund (NSLB). Ergänzt wurde das Untersuchungskorpus durch vereinzelte Überlieferungen von Behörden und Parteidienststellen der NSDAP sowie Autoren der Erstlesebücher.

1.3. Literatur- und Quellenverzeichnis

Unveröffentlichte Quellen

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

Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Oldenburg (NLA OL)
Best. 134 (Oldenburgisches Ministerium der Kirchen und Schulen): Nr. 1224

Verlagsarchiv Westermann (WUA)
3/... 25, 30-2 (Korrespondenz Zimmermann mit dem Verlag Westermann)

Veröffentlichte Quellen und weiterführende Literatur

Alanen, Leena [Order 2009]: Generational Order. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hg.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Houndmills u.a.: Palgrave Macmillan, S. 159-174.

Alberth, Lars [Techniques 2013]: Body Techniques of Vulnerability. The Generational Order and the Body in Child Protection Services. In: Human Studies, Jg. 36, S. 67-88, https://doi.org/10.1007/s10746-013-9259-z

Alpert, Nelly/Teistler, Gisela [Kaiserreich 2006]: Zwischen Kaiserreich und NS-Regime: Langlebige Fibelwerke in Perioden politischer Umbrüche. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahn, S. 279-285.

Andresen, Sabine [Kind 2001]: Heiliges Kind – verführbare Jugend. Die Nachhaltigkeit von Mythos und Moratorium. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, Jg. 7, S. 44-56.

Assmann, Jan [Gedächtnis 1992]: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck.

Bernfeld, Siegfried [Sisyphos 1925/1973]: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bessel, Richard [›Volksgemeinschaft‹ 2012]: Eine ›Volksgemeinschaft‹ der Gewalt. In: Schmiechen-Ackermann, Detlef (Hg.): ›Volksgemeinschaft‹. Mythos, wir-

kungsmächtige soziale Verheißung oder soziale Realität im ›Dritten Reich‹? Zwischenbilanz einer kontroversen Debatte. Paderborn: Schöningh, S. 357-360.

Blankertz, Herwig [Geschichte 1982]: Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Bonacker, Thorsten/Imbusch, Peter [Begriffe 2010]: Zentrale Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden. In: Imbusch, Peter/Zoll, Ralf (Hg.): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS, S. 67-142.

Brockhaus, Gudrun (Hg.) [Attraktion 2014]: Attraktion der NS-Bewegung. Essen: Klartext.

Bublitz, Hannelore [Diskurs 2003]: Diskurs. Bielefeld: transcript.

Bühler-Niederberger, Doris [Lebensphase 2020]: Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. 2., überarb. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner [Diskurs 2008]: Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: transcript.

Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner [Praxis 2008]: Mehr als nur diskursive Praxis. Konzeptionelle Grundlagen und methodische Aspekte der Dispositivanalyse. In: Historical Social Research. Historische Sozialforschung, Jg. 33, S. 108-143.

Butler, Judith [Gewalt 2004/2012]: Gewalt, Trauer, Politik. In: dies.: Gefährdetes Leben. Politische Essays. 4. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 36-68.

Butler, Judith [Psyche 1997/2015]: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 8. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Catteeuw, Karl/Depaepe, Marc/Simon, Frank [Forschungsprojekt 1998]: Forschungsprojekt »Pädagogisches Gedächtnis Flanderns«. In: Internationale Schulbuchforschung, Jg. 20, S. 313-325.

Cuban, Larry [Teachers 1993]: How teachers taught. Conctancy and Change in American Classrooms 1890-1990. 2. Aufl., New York, London: Teachers College Press.

Dahrendorf, Ralf [Versuchungen 2006]: Versuchungen der Unfreiheit. Die Intellektuellen in Zeiten der Prüfung. München: Beck.

Depaepe, Marc [Paradoxes 2008/2012]: Dealing with Paradoxes of Educationalization: Beyond the Limits of »New« Cultural History of Education? In: ders.: Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems. Leuven: Leuven University Press, S. 139-166.

Depaepe, Marc/Herman, Frederik/Surmont, Melanie/Van Gorp, Angelo/Simon, Frank [Pedagogization 2008/2012]: About Pedagogization: From the Perspektive of the History of Education. In: Depaepe, Marc: Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems. Leuven: Leuven University Press, S. 177-197.

Depaepe, Marc/Simon, Frank [Schulbücher 2003]: Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung. In: Wiater, Werner (Hg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65-77.

Depaepe, Marc/Simon, Frank [Sources 2009/2012]: Sources in the Making of Histories of Education: Proofs, Arguments and Other Forms of Reasoning from the Historian's Workplace. In: Depaepe, Marc: Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems. Leuven: Leuven University Press, S. 477-496.

Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul [Foucault 1982/1994]: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz Athenäum.

Dudek, Peter (1990): Sozialwissenschaften und Nationalsozialismus. Zum Stand der disziplingeschichtlichen »Vergangenheitsbewältigung«. In: Neue Politische Literatur, Jg. 35, S. 407-442.

Dussel, Inés [Assembling 2013]: The Assembling of Schooling: discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling. In: European Educational Research Journal, Jg. 12, S. 176-189.

Eckhardt, Karl [Grundschulbildung o.J. [1938]]: Die Grundschulbildung. Dortmund: Crüwell; München: Deutscher Volksverl.

Erziehung und Unterricht in der Volksschule [Erziehung 1940]. Berlin: Zentralverl. der NSDAP, Franz Eher Nachf. [Erlass über die Richtlinien in der Volksschule v. 15. Dezember 1939].

Fend, Helmut [Schule 2008]: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS.

Fleischhauer, Markus [NS-Gau Thüringen 2010]: Der NS-Gau Thüringen. Eine Struktur- und Funktionsgeschichte. Köln u.a.: Böhlau.

Foucault, Michel [Archäologie 1969/1981]: Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel [Dispositive 1978]: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.

Foucault, Michel [Ordnung 1972/1997]: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a.M.: Fischer.

Foucault, Michel [Subjekt 1982/2017]: Subjekt und Macht. In: ders.: Analytik der Macht. Hg. v. Daniel Deferet, François Ewald unter Mitarbeit v. Jacques Lagrange. 7. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 240-263.

Foucault, Michel [Wille 1976/2014]: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Friedländer, Saul [Kitsch 1982/2007]: Kitsch und Tod. Der Widerschein des Nazismus. Frankfurt a.M.: Fischer.

Galtung, Johan [Gewalt 1997]: Gewalt. In: Wulf, Christoph (Hg.): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim, Basel: Beltz, S. 913-919.

Galtung, Johan [Violence 1990]: Cultural Violence. Journal of Peace Research, Jg. 27, S. 291-305.

Gamm, Hans-Jochen [Führung 1964/1990]: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. Eine Quellensammlung. 3. Aufl., München: List.

Goebbels, Joseph [Rede 1943/1972]: [Rede], 18.02.43, Berlin, Sportpalast, Kundgebung des Gaues Berlin der NSDAP. In: Heiber, Helmut (Hg.): Goebbels-Reden. Bd. 2: 1939-1945. Düsseldorf: Droste, S. 172-208.

Gotto, Bernhard [Selbststabilisierung 2006]: Polykratische Selbststabilisierung. Mittel- und Unterinstanzen in der NS-Diktatur. In: Hachtmann, Rüdiger/Süß, Winfried (Hg.): Hitlers Kommissare. Sondergewalten in der nationalsozialistischen Diktatur. Göttingen: Wallstein, S. 28-50.

Götz, Margarete [Grundschule 1997]: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßnahmen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Grömminger, Arnold [Fibeln 1970]: Die deutschen Fibeln der Gegenwart. Eine Analyse ihrer Bildungsinhalte, aufgezeigt an der Darstellung des kindlichen Lebensraumes. Weinheim: Beltz.

Hachtmann, Rüdiger [Effizienz 2011]: Elastisch, dynamisch und von katastrophaler Effizienz – Anmerkungen zur Neuen Staatlichkeit des Nationalsozialismus. In: Reichardt, Sven/Seibel, Wolfgang (Hg.): Der prekäre Staat. Herrschen und Verwalten im Nationalsozialismus. Frankfurt, New York: Campus, S. 29-73.

Hachtmann, Rüdiger [Polykratie 2018]: Polykratie – Ein Schlüssel zur Analyse der NS Herrschaftsstruktur? Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 01.06.2018, https://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.1177.v1

Hasubek, Peter [Lesebuch 1972]: Das Deutsche Lesebuch in der Zeit des Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Literaturpädagogik zwischen 1933 und 1945. Hannover u.a.: Schroedel.

Hehlmann, Wilhelm [Pädagogik 1933]: Politische Pädagogik. Berlin: Junker & Dünnhaupt.

Hehlmann, Wilhelm [Wörterbuch 1942]: Pädagogisches Wörterbuch. 3., durchges. und erg. Aufl., Stuttgart: Kröner.

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 [Construction 2012]: The Discursive Construction and (Ab)uses of a »German Childhood« in Primers during the Time of National Socialism 1933-

1945. In: Paedagogica Historica, Jg. 48, S. 169-183, https://doi.org/10.1080/00309230.2011.644857

Heinze, Carsten [Fibel 2010]: Die Fibel in der Zeit des Nationalsozialismus – reformpädagogischer Anspruch und Ästhetisierung der Gewalt. In: Ehlers, Swantje (Hg.): Empirie und Schulbuch. Frankfurt a.M.: Lang 2010, S. 129-147.

Heinze, Carsten [Ganzheitspsychologie 2017]: Ganzheitspsychologie und politische Pädagogik. Die nationalsozialistische Instrumentalisierung des Konzepts der ›Ganzheit‹ im Werk Hans Volkelts. In: Leugers-Scherzberg, August H./Scherzberg, Lucia (Hg.): Diskurse über »Form«, »Gestalt« und »Stil« in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts. Saarbrücken: Universitätsverl. des Saarlandes, S. 197-218.

Heinze, Carsten [Innovationsforschung 2011]: Historische Schulbuch- und Innovationsforschung – theoretische und methodische Überlegungen. In: ders.: Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung – Pädagogischer Anspruch – Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15-54.

Heinze, Carsten [Kinder 2011]: »Wir wollen deutsche Kinder sein«. Die Fibel im Nationalsozialismus zwischen Kindorientierung, Erziehung zur Volksgemeinschaft und Lesenlernen In: ders.: Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung – Pädagogischer Anspruch – Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 129-184.

Heinze, Carsten [Pädagogisierung 2016]: Die Pädagogisierung der Gewalt und die Verletzlichkeit des Kindes. In: Heinze, Carsten/Witte, Egbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): »… was den Menschen antreibt …«. Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen. Oberhausen, S. 163-187.

Heinze, Carsten [Pedagogization 2014]: On the Pedagogization of Knowledge Orders. Discourse-Analytical Approaches and Innovation-Theoretical Perspectives. In: Knecht, Petr/Matthes, Eva/Schütze, Sylvia/Aamotsbakken, Bente (Hg.): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Methodology and Methods of Research on Textbooks and Educational Media. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 74-84.

Heinze, Carsten [Textbook 2010]: Historical Textbook Research: Textbooks in the Context of the »Grammar of Schooling«. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society, Jg. 2, S. 122-131, https://doi.org/10.3167/jemms.2010.020209

Heinze, Carsten [Verletzlichkeit 2017]: Verletzlichkeit und Teilhabe. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 47-63.

Heinze, Carsten/Horn, Klaus-Peter [Primat 2011]: Zwischen Primat der Politik und rassentheoretischer Fundierung – Erziehungswissenschaft im Nationalsozia-

lismus. In: Horn, Klaus-Peter/Link, Jörg-W. (Hg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus – Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 319-339.

Heinze, Carsten/Straube-Heinze, Kristin [Heroism 2017]: Heroism and »Volksgemeinschaft« (ethnic community) in National Socialist education 1933-1945. In: Paedagogica Historica, Jg. 53, S. 115-136, https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1229351

Heinze, Kristin/Heinze, Carsten [Conceptualisation 2014]: The Educational Conceptualisation of the »Ethnic Community (Volksgemeinschaft)« in National Socialist Primers by the Example of Presentations of Adolf Hitler – Methodical Prospects. In: History of Education & Children's Literature, Jg. IX, S. 185-200.

Henke, Johannes [Jugend 2005]: Jugend unter Hitler – die Fibel Gute Kameraden. In: Böhm, Wolfgang (Hg.): Chronik Mennighüffen zum 950. Jubiläum Mennighüffens. Mennighüffen: Vereinsring Mennighüffen, S. 245-264.

Herrmann, Ulrich [Probleme 1985]: Probleme einer »nationalsozialistischen Pädagogik«. In: ders. (Hg.): »Die Formung des Volksgenossen«. Der »Erziehungsstaat« des Dritten Reiches. Weinheim, Basel: Beltz, S. 9-21.

Hitler, Adolf [Kampf 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.

Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernhard [Changes 2013]: Changes in Mass Schooling: ›school form‹ and ›grammar of schooling‹ as reagents. In: European Educational Research Journal, Jg. 12, S. 166-157.

Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernhard [Schulform 2013]: Schulform. Bedingung der Möglichkeit von Reform. In: Imlig, Flavian/Lehmann, Lukas/Manz, Karin (Hg.): Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme. Wiesbaden: Springer VS, S. 161-173.

Hohmann, Joachim S. [Frauen 1986): Frauen und Mädchen in faschistischen Lesebüchern und Fibeln. Köln: Pahl-Rugenstein.

Hohmann, Joachim S. [Unterricht 1995]: »Deutschkundlicher Unterricht« im Zeichen nationalsozialistischer Ideologie. In: Ehrhardt, Horst/Sonntag, Edith (Hg.): Historische Aspekte des Deutschunterrichts in Thüringen. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 205-238.

Honig, Michael-Sebastian [Gewalt 1992]: Verhäuslichte Gewalt. Sozialer Konflikt, wissenschaftliche Konstrukte, Alltagswissen, Handlungssituationen. Eine Explorativstudie über Gewalthandeln von Familien. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Honig, Michael-Sebastian [Lebensphase 2008]: Lebensphase Kindheit. In: Abels, Heinz/Honig, Michael-Sebastian/Saake, Irmhild/Weymann, Ansgar: Lebensphasen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS, S. 9-76.

Horn, Klaus-Peter/Link, Jörg-W. (Hg.) [Erziehungsverhältnisse 2011]: Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus – Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Inventar archivalischer Quellen des NS-Staates [Inventar 1991]. Die Überlieferung von Behörden und Einrichtungen des Reichs, der Länder und der NSDAP. Teil 1: Reichszentralbehörden regionale Behörden und wissenschaftliche Hochschulen für die zehn westdeutschen Länder sowie Berlin. Im Auftrag des Instituts für Zeitgeschichte bearb. v. Heinz Boberach. München u.a.: Saur.

Inventar archivalischer Quellen des NS-Staates [Inventar 1995]. Die Überlieferung von Behörden und Einrichtungen des Reichs, der Länder und der NSDAP. Teil 2: Regionale Behörden und wissenschaftliche Hochschulen für die fünf ostdeutschen Länder, die ehemaligen preußischen Ostprovinzen und eingegliederte Gebiete in Polen, Österreich und der Tschechischen Republik mit Nachträgen zu Teil 1. Im Auftrag des Instituts für Zeitgeschichte bearb. v. Heinz Boberach. München u.a.: Saur.

Kamenetsky, Christa [Literature 1986]: Children's Literature in Hitler's Germany. The Cultural Policy of National Socialism. Athen, Ohio, London: Ohio University Press.

Keim, Wolfgang [Erziehung 1995]: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. I: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Keim, Wolfgang [Erziehung 1997]: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. II: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Keller, Sven [›Volksgemeinschaft‹ 2014]: »Volksgemeinschaft« and Violence. Some Reflections on Interdependencies. In: Steber, Martina/Gotto, Bernhard (Hg.): Visions of Community in Nazi Germany. Social Engineering and Private Lives. Oxford: Oxford University Press, S. 226-239.

Kershaw, Ian [›Volksgemeinschaft‹ 2014]: »Volksgemeinschaft«. Potential and Limitations of the Concept. In: Steber, Martina/Gotto, Bernhard (Hg.): Visions of Community in Nazi Germany. Social Engineering and Private Lives. Oxford: Oxford University Press, S. 29-42.

Kissling, Walter [Aufbruch 2007]: Ein »Aufbruch in eine neue Zeit«? Kontinuität und Diskontinuität im österreichischen Erstlesebuch »Frohes Lernen« (1948). In: Hackl, Bernd (Hg.): Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform. Festschrift für Karl Heinz Gruber. Innsbruck u.a.: Studien-Verl., S. 98-119.

Kissling, Walter [Langzeitfibel 2006]: Österreichs Langzeitfibel »Wir lernen lesen« als Gegenstand der Revision im Nationalsozialismus. Ein Textvergleich der Ausgaben 1926 und 1940. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen

der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahn, S. 155-174.

Kleinschmidt, Verena [Fibelwerk 1997]: Ein Fibelwerk unterm Hakenkreuz. Die Bearbeitungsphasen der Fibeln Otto Zimmermanns 1933-1944. In: Internationale Schulbuchforschung, Jg. 19, S. 319-330.

Kleinschmidt, Verena [Fibelwerk 2002]: Ein Fibelwerk unterm Hakenkreuz. Die Bearbeitungsphasen der Fibeln Otto Zimmermanns 1933-1944. In: Grömminger, Arnold (Hg.): Geschichte der Fibel. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 171-185.

Kleinschmidt, Verena [Hansa-Fibel 2006]: Von der »Hansa-Fibel« zu »Hand in Hand fürs Vaterland«. Ein Beispiel für die Fibelgleichschaltung 1933-1944. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahn, S. 51-62.

Knoch, Habbo [Zerstörung 2014]: Die Zerstörung der sozialen Moderne. ›Gemeinschaft‹ und ›Gesellschaft‹ im Nationalsozialismus. In: Reinicke, David/Stern, Kathrin/Thieler, Kerstin/Zamzow, Gunnar (Hg.): Gemeinschaft als Erfahrung. Kulturelle Inszenierung und soziale Praxis 1930-1960. Paderborn: Schöningh, S. 21-34.

Krampf, Alfred [Gedanken 1937]: Gedanken zum Ausleseproblem. Eine erziehungswissenschaftliche Studie. Leipzig: Armanen.

Krantz, Hubert [Fibeln 1973]: Fibeln im totalitären System. Versuch einer quantitativen Analyse. In: Schallenberger, Horst E. (Hg.): Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse. Ratingen, Kastellaun: Henn, S. 36-82.

Kremer, Gabriele [Sonderschule 2011]: Die Sonderschule im Nationalsozialismus: das Beispiel Hilfsschule. In: Horn, Klaus-Peter/Link, Jörg-W. (Hg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus – Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 163-184.

Link, Jürgen [Dispositiv 2008]: Dispositiv. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich Johannes (Hg.): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 237-242.

Lüdtke, Alf [Herrschaft 1991/2018]: Herrschaft als soziale Praxis. Historische und sozial-anthropologische Studien. Nachdruck der 1., durchges. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:547-201800471

Luhmann, Niklas [Inklusion 1995/2008]: Inklusion und Exklusion. In: ders.: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. 3. Aufl., Wiesbaden: VS, S. 226-251.

Mahamud, Kira [Contexts 2014]: Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbook Research. In: Knecht, Petr/Matthes, Eva/Schütze, Sylvia/Aamotsbakken, Bente (Hg.): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Methodology and Methods

of Research on Textbooks and Educational Media. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31-49.

Miller-Kipp, Gisela [Familie 2006]: Die Familie in Fibeln des »Dritten Reiches« – Idyll und politische Funktion. In: Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hg.): Die Familie im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 89-109.

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. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahn, S. 131-154.

Miller-Kipp, Gisela [Zweck 2010]: Zwischen pädagogischem Zweck und politischer Funktion. Das Vaterland in Fibeln des »Dritten Reiches«. In: Hoffmann-Ocon, Andreas (Hg.): Schuljugend unter nationalem Anspruch. Bildungshistorische Untersuchungen zur schulpädagogischen Publizistik und zu visuellen Medien in der Schweiz und in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren; Zürich: Pestalozzianum, S. 153-176.

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.

Nungesser, Frithjof [Vielfalt 2019]: Die Vielfalt der Verletzbarkeit und die Ambivalenz der Sensibilität. In: Zeitschrift für Theoretische Soziologie, Jg. 8, S. 24-37.

Nunner-Winkler, Gertrud [Überlegungen 2004]: Überlegungen zum Gewaltbegriff. In: Heitmeyer, Wilhelm/Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 21-61.

Ottweiler, Ottwilm [Volksschule 1979]: Die Volksschule im Nationalsozialismus. Weinheim, Basel: Beltz.

Peukert, Detlev [Alltag 1985]: Alltag unterm Nationalsozialismus. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): »Die Formung des Volksgenossen.« Der »Erziehungsstaat« des Dritten Reiches. Weinheim, Basel: Beltz, S. 40-64.

Peukert, Detlev [Volksgenossen 1982]: Volksgenossen und Gemeinschaftsfremde. Anpassung, Ausmerze und Aufbegehren unter dem Nationalsozialismus. Köln: Bund-Verl.

Pfalzgraf, Falco [Ausländer 2011]: Ausländer, Fremde(s) und Minderheiten in deutschen Fibeln 1933-1945. In: Muttersprache, Jg. 121, S. 161-192.

Pine, Lisa [Education 2010]: Education in Nazi Germany. Oxford, New York: Berg.

Pöggeler, Franz [Dokumentation 1985]: Dokumentation Fibeln. In: ders. (Hg.): Politik im Schulbuch. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 269-314.

Pöggeler, Franz [Inhalte 1988]: Politische Inhalte in Fibeln und Lesebüchern des ›Dritten Reiches‹. In: Hohmann, Joachim S. (Hg.): Erster Weltkrieg und natio-

nalsozialistische »Bewegung« im deutschen Lesebuch 1933-1945. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 75-104.

Pöggeler, Franz [Politik 1985]: Politik in Fibeln. In: ders. (Hg.): Politik im Schulbuch. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 21-50.

Popitz, Heinrich [Phänomene 1986/1992]: Phänomene der Macht. 2., stark erw. Aufl., Tübingen: Mohr.

Popp, Susanne [Illustrationen 2006]: Illustrationen in NS-Fibeln mit Ausblicken auf die faschistische Einheitsfibel in Italien und zwei Fibeln aus der Zeit der spanischen Diktatur. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover, S. 227-251.

Reeken, Dietmar v./Thießen, Malte [›Volksgemeinschaft‹ 2013]: »Volksgemeinschaft« als soziale Praxis? Perspektiven und Potenziale neuer Forschungen vor Ort. In: dies. (Hg.): »Volksgemeinschaft« als soziale Praxis. Neue Forschungen zur NS-Gesellschaft vor Ort. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 11-33.

Reichardt, Sven/Seibel, Wolfgang [Radikalität 2011]: Radikalität und Stabilität. Herrschen und Verwalten im Nationalsozialismus. In: dies. (Hg.): Der prekäre Staat. Herrschen und Verwalten im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M., New York: Campus, S. 7-27.

Reichel, Peter [Schein 1993]: Der schöne Schein des Dritten Reiches. Faszination und Gewalt des Faschismus. Frankfurt a.M.: Fischer.

Reichel, Peter [›Volksgemeinschaft‹ 2009]: Die »Volksgemeinschaft«. Nationaler Sozialismus als bildliches Versprechen. In: Paul, Gerhard (Hg.): Das Jahrhundert der Bilder. Band I: 1900 bis 1949. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 444-453.

Ricken, Norbert [Power 2006]: The Power of Power – Questions to Michel Foucault. In: Educational Philosophy and Theory, Jg. 38, S. 541-560.

Ricken, Norbert [Zeigen 2009]: Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (Hg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 111-134.

Rodehüser, Franz [Epochen 1987]: Epochen der Grundschulgeschichte. Darstellung und Analyse der historischen Entwicklung einer Schulstufe unter Berücksichtigung ihrer Entstehungszusammenhänge und möglicher Perspektiven für die Zukunft. Bochum: Winkler.

Ruck, Michael [Partikularismus 2011]: Partikularismus und Mobilisierung – traditionelle und totalitäre Regionalgewalten im Herrschaftsgefüge des NS-Regimes. In: Reichardt, Sven/Seibel, Wolfgang (Hg.): Der prekäre Staat. Herrschen und Verwalten im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M., New York: Campus, S. 75-120.

Rück, Peter [Sprache 1993]: Die Sprache der Schrift. Zur Geschichte des Frakturverbots von 1941. In: Baurmann, Jürgen/Günther, Hartmut/Knoop, Ulrich (Hg.): Homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen: Niemeyer, S. 231-276.

Schallenberger, Horst [Einflußnahmen 1973]: Politische Einflußnahmen in einer Fibel des Jahres 1940. In: ders. (Hg.): Das Schulbuch. Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse. Ratingen, Kastelaun: Henn, S. 86-96.

Schmid, Hans-Dieter/Schneider, Gerhard [Soldaten 1991]: »Schön ist es, wenn die braunen Soldaten marschieren«. In: Geschichte lernen, Jg. 4, S. 24-27.

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.

Schmiechen-Ackermann, Detlef [›Volksgemeinschaft‹ 2012]: ›Volksgemeinschaft‹. Mythos der NS-Propaganda, wirkungsmächtige soziale Verheißung oder soziale Realität im ›Dritten Reich‹? Einführung. In: ders. (Hg.): ›Volksgemeinschaft‹. Mythos, wirkungsmächtige soziale Verheißung oder soziale Realität im ›Dritten Reich‹? Zwischenbilanz einer kontroversen Debatte. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 13-54.

Schroer, Markus [Gewalt 2004]: Gewalt ohne Gesicht. Zur Notwendigkeit einer umfassenden Gewaltanalyse. In: Heitmeyer, Wilhelm/Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 151-173.

Shindo, Noriko [Kutzer 2006]: Ernst Kutzer als Fibelillustrator. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahn, S. 253-262.

Steber, Martina/Gotto, Bernhard [›Volksgemeinschaft‹ 2014]: »Volksgemeinschaft«. Writing the Social History of the Nazi Regime. In: dies. (Hg.): Visions of Community in Nazi Germany. Social Engineering and Private Lives. Oxford: Oxford University Press, S. 1-25.

Stern, Fritz Richard [Nationalsozialismus 1999]: Der Nationalsozialismus als Versuchung. In: ders.: Der Traum vom Frieden und die Versuchung der Macht. Deutsche Geschichte im 20. Jahrhundert. Erw. Neuaufl., Berlin: Siedler, S. 169-216.

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 2018]: Empirische Kinderforschung im Dienst der Ideologisierung des Lesenlernens im Nationalsozialismus. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 11, S. 53-66, https://doi.org/10.1007/s42278-018-0003-7

Straube-Heinze, Kristin/Heinze, Carsten [Kindheit 2021, i. Vorb.]: Kindheit in den Fibeln des Nationalsozialismus. Topoi der Zugehörigkeit zur ›Volksgemeinschaft‹. Bielefeld: transcript.

Teistler, Gisela [Fibel-Findbuch 2003]: Fibel-Findbuch. Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944. Eine Bibliographie. Osnabrück: Wenner.

Teistler, Gisela [Kaiser 2002]: Unser Kaiser, Unser Führer, Unser Freund. Personenkult in Fibeln der Kaiserzeit, des Dritten Reiches und der DDR. In: Grömminger, Arnold (Hg.): Geschichte der Fibel. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 137-169.

Teistler, Gisela [Kaiserverehrung 1997]: Von der Kaiserverehrung zum Führerkult. Personenkult in den Fibeln der Kaiserzeit und im Dritten Reich. In: Internationale Schulbuchforschung, Jg. 19, S. 285-296.

Teistler, Gisela [Personenkult 2004]: Personenkult in Fibeln des Nationalsozialismus und der DDR als Spiegel von staatlicher Einflussnahme in Schulbüchern. Personality cult in First Readers of the Third Reich and the German Federal Republic as a Mirror of Time and Society. In: Zeitschrift für Museum und Bildung, Jg. 60, S. 187-197.

Teistler, Gisela [Religion 2006]: Religion und Kirche in den Fibeln Deutschlands und Italiens während der 1930er und 1940er Jahre. In: dies. (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahn, S. 263-277.

Tenorth, Heinz-Elmar [Denken 1989]: Pädagogisches Denken. In: Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V. 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: Beck, S. 111-153.

Tenorth, Heinz-Elmar [Erziehung 1989]: Erziehung und Erziehungswissenschaft von 1930-1945. Über Kontroversen ihrer Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 35, S. 261-280.

Tenorth, Heinz-Elmar [Erziehungswissenschaft 1986]: Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945. Aspekte ihres Strukturwandels. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 32, S. 299-321.

Tenorth, Heinz-Elmar [Geschichte 1988/2008]: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim, München: Juventa.

Tenorth, Heinz-Elmar [Pädagogik 2003]: Pädagogik der Gewalt. Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 9, S. 7-36.

Thamer, Hans-Ulrich [›Volksgemeinschaft‹ 2018]: »Volksgemeinschaft« in der Debatte. Interpretationen, Operationalisierungen, Potenziale und Kritik. In: Schmiechen-Ackermann, Detlef/Buchholz, Marlis/Roitsch, Bianca/Schröder, Christiane (Hg.): Der Ort der »Volksgemeinschaft« in der deutschen Gesellschaftsgeschichte. Paderborn: Schöningh, S. 27-36.

Thamer, Hans-Ulrich [Verführung 1986]: Verführung und Gewalt. Deutschland 1933-1945. Berlin: Siedler.

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

Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen [Lehrmittelforschung 2005]: Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems. In: Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn, S. 95-107.

Tyack, David/Cuban, Larry [Tinkering 1995/2001]: Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform. Cambridge (Massachusetts), London (England): Harvard University Press.

Tyack, David/Tobin, William [›Grammar‹ 1994]: The »Grammar« of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? In: American Educational Research Journal, Jg. 31, S. 453-479.

Verzeichnis der neu eingeführten Fibeln [Verzeichnis 1936]: In: Deutsche Volkserziehung. Schriftenfolge. Hg. v. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin, Jg. 3, S. 68-70.

Villa, Paula-Irene [Gewalt 2011]: Symbolische Gewalt und ihr potenzielles Scheitern. Eine Annäherung zwischen Butler und Bourdieu. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Jg. 36, S. 51-69.

Waldschmidt, Ingeborg [Fibeln 1987]: Fibeln, Fibeln … Deutsche Fibeln der Vergangenheit. Unter Mitarbeit von Theodor Kohlmann und Sabine Schachtner. Berlin: Verein der Freunde des Museums für Deutsche Volkskunde.

Wehler, Hans-Ulrich [Gesellschaftsgeschichte 2003]: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Vierter Band: Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914-1949. München: Beck.

Wildt, Michael [Nazis 2006/2019]: Sind die Nazis Barbaren? Betrachtungen zu einer geklärten Frage. In: ders.: Die Ambivalenz des Volkes. Der Nationalsozialismus als Gesellschaftsgeschichte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 326-347.

Wildt, Michael [Ordnung 2003/2019]: Die politische Ordnung der Volksgemeinschaft. Ernst Fraenkels Doppelstaat neu betrachtet. In: ders.: Die Ambivalenz des Volkes. Der Nationalsozialismus als Gesellschaftsgeschichte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 261-278.

Wildt, Michael [Ungleichheit 2009/2019]: Die Ungleichheit des Volkes. »Volksgemeinschaft« in der politischen Kommunikation der Weimarer Republik. In: ders.: Die Ambivalenz des Volkes. Der Nationalsozialismus als Gesellschaftsgeschichte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 47-65.

Wildt, Michael [Volksgemeinschaft 2007]: Volksgemeinschaft als Selbstermächtigung. Gewalt gegen Juden in der deutschen Provinz 1919 bis 1939. Hamburg: Hamburger Ed.

Wildt, Michael [›Volksgemeinschaft‹ 2011]: »Volksgemeinschaft«. Eine Antwort auf Ian Kershaw. In: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, Jg. 8, https://doi.org/10.14765/zzf.dok-1671 , Druckausgabe: S. 102-109.

Wildt, Michael [›Volksgemeinschaft‹ 2013]: »Volksgemeinschaft«. Eine Zwischenbilanz. In: Reeken, Dietmar v./Thießen, Malte (Hg.): »Volksgemeinschaft« als soziale Praxis. Neue Forschungen zur NS-Gesellschaft vor Ort. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 355-369.

Wildt, Michael [Volksgemeinschaft 2019]: Volksgemeinschaft – eine moderne Perspektive auf die nationalsozialistische Gesellschaft. In: ders.: Die Ambivalenz des Volkes. Der Nationalsozialismus als Gesellschaftsgeschichte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 23-46.

Wittmann, Reinhard [Wissen 2008]: Wissen für die Zukunft. 150 Jahre Oldenbourg Verlag. München: Oldenbourg.

Zinnecker, Jürgen [Kindheit 2000]: Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Weinheim, Basel, S. 36-68.

2. Bildungs- und verlagspolitische Steuerung des Lesenlernens

Carsten Heinze

2.1. Die Neuordnung des Fibelmarkts im Kontext der ›Gleichschaltung‹ der Kultusadministration bis 1936

2.1.1. »Fibel und Planwirtschaft«: Die Vereinigung der Schulbuchverleger auf dem Weg zur »Gemeinschaftsarbeit«

Die Durchsetzung des nationalsozialistischen Herrschaftssystems erfasste nach 1933 alle Bereiche des politischen und gesellschaftlichen Lebens, so auch die bildungs- und verlagspolitische Steuerung des Lesenlernens. Im Kontext der Ausrichtung von Erziehung und Unterricht an der ideologischen Idee der ›Volksgemeinschaft‹ erfolgte ebenso die politisch-weltanschauliche Neuordnung der Approbationsverfahren für die Erstlesebücher mit ihren Folgen für den Fibelmarkt. Versuche der Standesvertretungen des Deutschen Buchhandels, die wirtschaftlichen Interessen mit den Zielen der ›nationalen Revolution‹ in Einklang zu bringen, waren jedoch mit großen Zugeständnissen an die neuen Machthaber verbunden, die mit politischen Säuberungen, der Neubesetzung von Schlüsselpositionen und (Selbst-)Anpassungen an die ›neuen Verhältnisse‹ einhergingen.[1]

In dieser Phase der ›Gleichschaltung‹ versuchten die Schulbuchverlage ab 1933 einerseits ihre Marktanteile zu erhalten und andererseits neue Absatzgebiete zu gewinnen. Der bereits in der Weimarer Republik unnachgiebig geführte Wettbewerb verschärfte sich nach der Machtübernahme allerdings noch einmal deutlich durch die vorerst unabsehbaren Konsequenzen für die Marktentwicklung infolge der vom NS-Regime eingeleiteten ideologischen Umgestaltung der Lehrmittel sowie der Politisierung des Zulassungsverfahrens, weshalb die Verlage bestrebt waren, sich gegenüber der Konkurrenz möglichst schnell Wettbewerbsvorteile zu verschaffen. Obgleich die verlegerischen Handlungsoptionen nach wie vor entscheidend von den jeweiligen länderspezifischen Regelungen und Verfahren abhängig

1 Vgl. zur Reorganisation des deutschen Buchhandels ausführlich Barbian, Neuordnung 2015; Barbian, Literaturpolitik 2010.

waren, mussten sich die Verlage auf sich abzeichnende bildungspolitische Zentralisierungsbestrebungen einstellen. Die Verlagshäuser standen bei ihren wirtschaftlichen Bemühungen daher unter nicht unerheblichem Druck, wenn sie das eigene Fibelwerk durchsetzen und in Anbetracht der von der Kultusadministration geforderten zahlenmäßigen Beschränkung parallel nutzbarer Regionalausgaben Produktionsverluste ausschließen wollten. Eine Verlagsstrategie zu entwickeln war vor diesem Hintergrund nicht einfach.

Konzentrierten sich die Verleger auf die Verbreitung *eines* vergleichsweise erfolgreichen Lesewerks, konnte sehr kostengünstig produziert werden, da Adaptionen für andere Regionen durch die Ergänzung bzw. Anpassung eines im Umfang begrenzten Regionalteils vergleichsweise einfach umsetzbar waren. Allerdings bestand die Gefahr, dass die Ablehnung der Zulassung in einer Region Auswirkungen auf die Genehmigungen anderer Regionalausgaben hatte. Wurden hingegen für einzelne Regionen verschiedene Lesewerke entwickelt, so waren damit gerade auch hinsichtlich des Aufwandes für den Vertrieb relativ hohe Entwicklungs-, Produktions- und Werbekosten verbunden.

Im Zuge der drohenden staatlichen verlagspolitischen Einschränkungen und der politischen Ausrichtung der Approbationsverfahren scheint sich in der Vereinigung der Schulbuchverleger[2] die Einsicht breitgemacht zu haben, in Absprache mit der Kultusadministration auf eine Vermittlung zwischen markwirtschaftlichen Interessen und planwirtschaftlichen Regulierungsbestrebungen hinzusteuern, um den drohenden Verwerfungen auf dem Fibelmarkt begegnen und potentielle Verluste gering halten zu können. Eine solche Regulierung sollte den kleineren Verla-

2 Die Vereinigung der Schulbuchverleger ist eine Fachgruppe des Deutschen Verlegervereins und wurde am 3. Mai 1912 gegründet (vgl. Meiner, Verlegerverein 1936, S. 148f.). Am 18. Mai 1935 beschloss der Deutsche Verlegerverein die Umwandlung der Standesvertretung in die Fachschaft Verlag im Bund Reichsdeutscher Buchhändler, der als Pflichtorganisation aller im Verlag und Vertrieb von Büchern Beschäftigten der Reichsschrifttumskammer geführt wurde (vgl. Vertrauliche Mitteilungen der Fachschaft Verlag im Bund Reichsdeutscher Buchhändler, Nr. 1 v. 31. Mai 1935, Nr. 2 v. 2. Juli 1935, SächsStA-L 21765, Nr. 585, o.P.; Meiner, Verlegerverein 1936, S. 217-219, zum Folgenden ebd.). Zur Erfassung der Mitglieder wurde die Fachschaft Verlag in Fachgruppen untergliedert, innerhalb derer Arbeitsgemeinschaften gebildet werden konnten. Die Vereinigung der Schulbuchverleger führte ihre verlagspolitischen Aktivitäten in der Fachgruppe III Schulbuchverlag fort, in der die Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger die Aufgaben der vormaligen Vereinigung übernommen hatte. Mit der Leitung der Fachgruppe III sowie der Arbeitsgemeinschaft wurde Hans-Georg Franken-Schwann beauftragt. Der Bund Reichsdeutscher Buchhändler wurde im Oktober 1936 schließlich in die Gruppe Buchhandel der Reichsschrifttumskammer überführt. Die Funktion des im Oktober 1934 gegründeten Bundes Reichsdeutscher Buchhändler hatte zuvor für kurze Zeit der Börsenverein der Deutschen Buchhändler inne, der im Oktober 1934 wieder aus der Reichsschrifttumskammer ausgegliedert worden war (vgl. zur ›Gleichschaltung‹ des Buchhandels 1933/34 Barbian, Neuordnung 2015, S. 73-87).

gen, die ein Fibelwerk für ein begrenztes regionales Umfeld produzierten, erlauben, weiterhin am Marktgeschehen teilzunehmen, während sich für die größeren Verlage, die ihre Fibel-Ausgaben überregional verbreiteten, die Chance eröffnete, ihre bisherigen Marktanteile weitgehend zu sichern. Die Motivlage unterschied sich für die Verlage je nach Marktanteil, regionaler Verankerung, wirtschaftlicher Abhängigkeit vom Fibelgeschäft und politischem Einfluss erheblich. Angesichts der sich ankündigenden bildungspolitischen Zentralisierungsbestrebungen setzten die meisten Verleger zunächst eher auf die »Wahrung des Besitzstandes«.[3]

Innerhalb der Vereinigung der Schulbuchverleger organisierten sich zunächst die preußischen Lesebuch- und Fibelverlage, deren Vertreter in einer Versammlung am 5. Dezember 1933 auf der Grundlage von Vorschlägen des Preußischen Kultusministeriums vom 25. April 1933 eine Strategie zur Planung des Entwicklungs- und Herstellungsprozesses abstimmten.[4] Im Zentrum der Initiative des Ministeriums stand die staatliche Zentralisierung und planwirtschaftliche Regulierung des Lesebuchmarktes in Preußen. Bezüglich der Fibeln wurde eine freiwillige planwirtschaftliche Gestaltung der Produktion durch die Vereinigung der Schulbuchverleger angeregt und in diesem Kontext unter Leitung von Hanns-Georg Franken-Schwann die Planstelle Volksschul-Lesebücher (»Plavole«) gegründet. Die Koordination der Prozesse erfuhr Unterstützung durch weitere Verlage, zum einen durch *Beltz*[5] im Koreferat für die Lesebücher und zum anderen durch *Westermann*, vertreten durch Verlagsdirektor Ernst Sandig im Koreferat für die Fibeln.[6] Alle wesentlichen Entscheidungen waren mit dem ersten Vorsitzenden der Vereinigung der Schulbuchverleger Alfred Giesecke abzusprechen.[7]

Die ›Plavole‹ erhielt die Aufgabe, mittels Fragebögen die Geschäftsgrundlagen der Fibel-Produzenten in Preußen zu erheben, um dann ein planwirtschaftliches Vorgehen einzuleiten. Als wesentliches Ziel wurde eine Marktbereinigung durch die Reduktion der ca. 100 Fibeln und ca. 60 Lesebücher mit 170 Einzelbänden

3 Vertrauliches Protokoll v. Franken-Schwann zur Tagung der Plavole-Mitglieder (Kantate v. 28. April 1934 in Leipzig) v. 12. Mai 1934, WUA 3/5-1, o.P.

4 Entwurf einer Eingabe an den Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung [in Preußen] von Franken-Schwann, undatiert [Anfang April 1934], WUA 3/5-1, o.P.; vgl. Schreiben Franken-Schwann an Sandig v. 28. Dezember 1933 sowie vertrauliches Protokoll von Franken-Schwann über die Tagung der Plavole-Mitglieder (Kantate v. 28. April 1934 in Leipzig) v. 12. Mai 1934, WUA 3/5-1, o.P.

5 Aus den Akten geht nicht hervor, ob es sich um Julius Beltz oder dessen Sohn Wilhelm gehandelt hat.

6 Zudem fungierte Reimer als unparteiische Instanz sowohl für die Lesebücher als auch für die Fibeln.

7 Vgl. Schreiben Franken-Schwann an Sandig v. 28. Dezember 1933, WUA 3/5-1, o.P.

beschlossen.[8] Die damit verbundenen wirtschaftlichen Verluste sollten durch die Zusammenarbeit der Verlage in Form einer »kollegiale[n] Verständigung« ausgeglichen werden, »um so einen unsozialen Konkurrenzkampf auszuschalten und wirtschaftliche Erschütterungen des gesamten Gewerbes zu vermeiden.« Für die Länder Bayern und Sachsen gab es ähnliche Bestrebungen. Bis zum Abschluss des Verfahrens, gerade auch, um eine offizielle Stellungnahme des Preußischen Kultusministeriums abzuwarten, wurde vereinbart, keine neuen Fibeln auf den Markt zu bringen und Stillschweigen über das Prozedere zu wahren. Die zunächst geäußerte Hoffnung auf eine schnelle Umsetzung bis Ende Januar 1934, besonders die erforderliche zügige ministerielle Klärung der »Lehrplan- und Schriftfragen«, erfüllte sich indes nicht.[9] Vielmehr kam es seit Anfang 1934 durch verschiedene Erlasse zu einer längerfristigen Vertröstung aller Beteiligten und einer symptomatischen Bearbeitung infrage stehender Probleme bei der Schulbuch- und Lehrplangestaltung. Am 31. Januar 1934 kam der Preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Bernhard Rust nicht mehr umhin, den Rückstand bei der »Neufassung der Lehrpläne« anzuzeigen, wodurch »die Herausgabe guter neuer Schulbücher schon zum Beginn des Schuljahres 1934/35« nicht mehr möglich war.[10] Aus diesem Grund sollten die alten Schulbücher weiterverwendet und den sich »aus der nationalen Erneuerung« ergebenden unterrichtlichen Erfordernissen in Ergänzungsheften Rechnung getragen werden.

Ursächlich für die sich ergebenden Verzögerungen war die Neuordnung der Kultusadministration im Rahmen der ›Gleichschaltung‹ der Länder mit dem Reich. Nach der gewaltsamen Entmachtung aller nichtnationalsozialistischen Landesregierungen auf der Grundlage der Verordnung des Reichspräsidenten »Zum Schutz von Volk und Staat« Anfang März 1933 folgte mit den beiden Gesetzen zur »Gleichschaltung der Länder mit dem Reich« vom 31. März und 7. April 1933 sowie dem »Gesetz über den Neuaufbau des Reichs« vom 30. Januar 1934 die »staatsstreichartige« Beseitigung des staatlichen Föderalismus.[11] In diesem Prozess der Durchsetzung einer zentralistischen Reichsverwaltung wurden die Hoheitsrechte der Länder dem Reich übertragen, die Landesparlamente aufgehoben, die Regierungen der Länder in Landesverwaltungen umgewandelt und die Landesministerien den jeweils zuständigen Reichsministerien unterstellt. Ein wesentliches Element der Aktionen zur Machteroberung war die Verfolgung und Entlassung jüdischer und politisch missliebiger Personen in den Schaltstellen und Verwaltungen des Reichs

8 Vgl. Entwurf einer Eingabe an den Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung [in Preußen] von Franken-Schwann, undatiert [Anfang April 1934], WUA 3/5-1, o.P.; das folgende Zitat ebd.

9 Schreiben Franken-Schwann an Sandig v. 28. Dezember 1933, WUA 3/5-1, o.P.

10 Erlass Nr. 50, U II C 7613 v. 31. Januar 1934, Schulbücher im Schuljahr 1934/35 und Zulassung von Ergänzungsheften, Zentralblatt 1934, S. 53, das Folgende ebd.

11 Wehler, Gesellschaftsgeschichte 2003, S. 606.

und der Länder. Mit der »Reichstagsbrandverordnung« hatte das NS-Regime die Gewalt gegen die politischen Gegner forciert und den antisemitischen Terror in Gang gesetzt. Die willkürlichen Entlassungen wurden am 7. April 1933 mit dem »Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums«, das sich vor allem gegen Beamte »nicht arischer Abstammung« richtete sowie solche, die »nach ihrer bisherigen politischen Betätigung nicht die Gewähr dafür bieten, […] jederzeit rückhaltlos für den nationalen Staat [einzutreten]«, quasi ›legalisiert‹.[12]

Nach dem »Gesetz über den Neuaufbau des Reichs« geriet die Reichsreform jedoch zunehmend ins Stocken, da es vonseiten Hitlers Vorbehalte gegen einen »autoritären Zentralismus« gab, wie er Reichsinnenminister Wilhelm Frick vorschwebte, und die Regierungen der Länder als Mittelinstanzen in der Verwaltungsstruktur des Reichs weiterhin erhalten bleiben sollten.[13] Darüber hinaus konnte Hitler mit dem im »Zweiten Gesetz zur Gleichschaltung der Länder mit dem Reich« neu eingeführten Amt der ›Reichsstatthalter‹ eine mit den Landesregierungen konkurrierende Partikulargewalt etablieren, die vor Ort für die Gewährleistung der »vom Reichskanzler aufgestellten Richtlinien der Politik zu sorgen« hatte.[14] Da Hitler diese Posten mit Ausnahme Bayerns mit Gauleitern der NSDAP besetzte, konnte er sich so deren unmittelbare Loyalität sichern und seinen Machteinfluss in den Ländern stärken.[15] Der Versuch, die Reichsstatthalter mit der Unterstellung unter die Dienstaufsicht des Reichsinnenministers in die hierarchische Verwaltungsstruktur einzubinden, war durch die »Verbindung von Parteifunktion und Staatsamt« in der Praxis zum Scheitern verurteilt.[16] Die eindeutige Bestimmung des Verhältnisses von Zentral- und Partikulargewalt konnte Frick auch nicht mit seiner Initiative herbeiführen, die regionale Machtposition der Reichsstatthalter und Gauleiter durch eine gesetzlich vorgeschriebene Personalunion mit dem Amt des Ministerpräsidenten der Kontrolle des Reichs zu unterwerfen, da Hitler die verbindliche Vorgabe kurzerhand in eine unverbindliche Option umgewandelt hatte.[17] Überdies war den »Landesbehörden« zur Bewältigung der immensen Aufgaben für den »Neuaufbau« des Reichs die »Wahrnehmung« der vom Reich an sich gezogenen »Hoheitsrechte« wieder übertragen worden, soweit »das Reich nicht allgemein oder im Einzelfalle von diesen Rechten Gebrauch macht.«[18]

---

12 Reichsgesetzblatt, Teil 1, Nr. 34 v. 7. April 1933, S. 175.

13 Ruck, Partikularismus 2011, S. 86; vgl. ders., S. 86-88; Nagel, Bildungsreformer 2012, S. 82.

14 Reichsgesetzblatt, Teil 1, Nr. 33 v. 7. April 1933, S. 173.

15 In Bayern ernannte Hitler Franz Xaver Ritter von Epp zum Reichsstatthalter (vgl. Grau, Reichsstatthalter 2004).

16 Rebentisch, Verwaltung 1985, S. 747.

17 Vgl. Reichsstatthaltergesetz v. 30. Januar 1935, §4. In: Reichsgesetzblatt, Teil 1, Nr. 7 v. 30. Januar 1935, S. 65. Vgl. Ruck, Partikularismus 2011, S. 87f.

18 Erste Verordnung über den Neuaufbau des Reichs v. 2. Februar 1934. In: Reichsgesetzblatt, Teil 1, Nr. 13 v. 3. Februar 1934, S. 81.

Obwohl die »obersten Landesbehörden […] im Rahmen ihres Aufgabenbereichs den Anordnungen der zuständigen Reichsminister Folge zu leisten [hatten]«,[19] wurde ihnen hinsichtlich der örtlichen Gegebenheiten damit ein »beträchtlicher Ermessensspielraum« zugestanden.[20] »Praktisch wirkten die überkommenen Föderalstrukturen […] nachhaltig in den NS-Staat hinein und über ihn hinaus.«[21] Mit dem formalen Weiterbestehen der Länder »als landschaftliche Führungsbereiche innerhalb der gegliederten Führungseinheit des Reiches«[22] und der Etablierung einer vorerst konkurrenzorientierten Doppelstruktur zwischen Reichsstatthaltern und Landesregierungen waren die Voraussetzungen für die Entwicklung neuer regionaler Interessen und Ambitionen geschaffen worden.[23] In der Praxis vor Ort ergaben sich für die Landesregierungen selbst wie auch deren Verhältnis zu den Reichsstatthaltern diverse strukturelle Konstellationen, die durch die spezifischen regionalen Machtverhältnisse, den Gestaltungswillen Hitlers sowie die Bündelung und Beschaffenheit der Amtsgewalt aufgrund der Zusammenlegung von Ministerien geprägt waren und zwischen einer konkurrenzorientierten bzw. einer kooperativen Ausgestaltung des Verwaltungshandelns changierten.[24] Wirksamkeit und Effektivität der Verwaltung richteten sich dabei nach dem Vermögen der jeweiligen Akteure, die Behördenstruktur auf Länderebene in den zentralisierten Instanzenzug zu (re-)integrieren.[25]

Der tatsächliche Aufbau der zentralen Reichsverwaltung konnte mit dem in der Gesetzgebung vorgelegten Tempo kaum mithalten. In der Kultusadministration stellte sich die Lage umso schwieriger dar, als kein entsprechendes Reichsministerium bestand, das die Aufgaben sogleich hätte übernehmen können. Die zu Mittelinstanzen abgestuften Kultusministerien wurden zunächst als Unterrichtsverwaltungen der Länder der Aufsicht des Reichsinnenministeriums unterstellt, das in der Weimarer Republik mit der Abteilung für Bildung und Schule die Wahrnehmung der bildungspolitischen Aufgaben des Reichs verantwortete.[26] Zudem gestalteten sich die Verhältnisse im Bildungswesen sowie in den verschiedenen Kultusverwaltungen infolge der Kultushoheit der Länder in der Weimarer Republik unterschiedlich und waren nun in eine einheitliche Struktur zu überführen. Die föderalistische Ausdifferenzierung betraf insbesondere alle von den Ländern in der Weimarer Republik erlassenen gesetzlichen Regelungen und Verordnungen

19 Ebd.
20 Ruck, Partikularismus 2011, S. 89.
21 Ebd., S. 84.
22 Rebentisch, Verwaltung 1985, S. 752.
23 Vgl. ebd., S. 747; Schlüter, Reichsschulpolitik 2002, S. 135, 137; Ruck, Partikularismus 2011, S. 82f.; Nagel Bildungsreformer 2012, S. 66f.
24 Vgl. Rebentisch, Verwaltung 1985, S. 750-752; Grau, Reichsstatthalter 2004, S. 132f.
25 Vgl. Reichardt/Seibel, Radikalität 2011, S. 16-18.
26 Vgl. zur Entwicklung der schulpolitischen Reichskompetenzen bis zur Gründung des Reichserziehungsministeriums Schlüter, Reichsschulpolitik 2002, S. 139-142.

zum Schul-, Hochschul- und Volksbildungswesen, die personalrechtlichen Bestimmungen und nicht zuletzt die komplexe Aufteilung der finanziellen Lasten im föderalistischen Gefüge.

Zur Abstimmung der unterschiedlichen Perspektiven in der Schulpolitik zwischen den Ländern und dem Reich wurde mit dem Ausschuss für das Unterrichtswesen zunächst auf ein Instrument aus der Weimarer Republik zurückgegriffen. Unter Leitung des Reichsinnenministers erfolgte nach dessen Vorgaben[27] die Entwicklung und Diskussion schulpolitischer Projekte, die u.a. einen einheitlichen Aufbau des deutschen Schulwesens und die Neufassung der Lehrpläne vorsahen.[28] Auch wenn Frick gewillt war, die Rechte des Reichs bei der gesetzlichen Neuregelung des Schulwesens gegen den Widerstand aus den Ländern durchzusetzen, konnten diese Vorhaben nicht abgeschlossen werden, da mit der Neugründung des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zum 1. Mai 1934 die Verantwortung dem Preußischen Kultusminister Rust übertragen wurde, der von nun an beide Ministerien in Personalunion leitete.[29]

Angesichts der umfassenden Zuständigkeiten des neuen Ministeriums stand Rust vor der Aufgabe, eine zentrale Verwaltung aufzubauen und die Wirksamkeit einer reichseinheitlichen Steuerung des Bildungswesens über die Unterrichtsverwaltungen der Länder bis in die pädagogische Praxis hinein zu gewährleisten. Ferner hatte er die ›Erneuerung‹ des nationalsozialistischen Bildungswesens konzeptionell auszugestalten und institutionell umzusetzen, wobei zugleich große Erwartungen hinsichtlich einer zügigen Verwirklichung der nationalsozialistischen Volksgemeinschaftserziehung bestanden. Vor dem Hintergrund der unvollendet gebliebenen Reichsreform war die Zusammenarbeit mit den weiter bestehenden Kultusministerien, auf deren kompetente Zuarbeit Rust bei der Vereinheitlichung des Schulwesens angewiesen war, trotz des im »Gesetz über den Neuaufbau des Reichs« geregelten Weisungsrechts des Reichsministers wesentlich erschwert. In einzelnen Sachfragen musste Rust mit Widerstand rechnen, nicht zuletzt mit dem der Reichsstatthalter, die als einflussreiche Parteifunktionäre inhaltliche Auseinandersetzungen als innerparteiliche Differenzen austragen konnten.[30] Ferner standen Rust für den Aufbau des Reichserziehungsministeriums zwar die personellen und strukturellen Ressourcen des Preußischen Kultusministeriums zur Verfügung, aber der Aufwand für die Neustrukturierung der Behörde und der Aufbau neuer

27 Vgl. die Rede Fricks auf der Konferenz der Kultusminister am 9. Mai 1933 (Frick, Erziehung 1933). Vgl. Schlüter, Reichsschulpolitik 2002, S. 195-198.

28 Vgl. Schlüter, Reichsschulpolitik 2002, S. 192-203.

29 Vgl. zum Konflikt zwischen Frick und Rust über die schulpolitischen Zuständigkeiten Schlüter, Reichsschulpolitik 2002, S. 203-206. Vgl. zur Gründungsgeschichte Nolzen/Schlüter, Reichsministerium 2011; Nagel Bildungsreformer 2012, S. 50-80.

30 Vgl. Nagel, Bildungsreformer 2012, S. 84, ebd., S. 80-90; Ruck, Partikularismus 2011, S. 92f.

Personalkapazitäten machten schnell deutlich, dass die Neuausrichtung des Bildungswesens mehr Zeit in Anspruch nehmen würde, als zunächst gedacht.[31] Zur Vereinfachung der Verwaltung wurden beide Ministerien am 1. Dezember 1934 zum Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zusammengeführt.[32]

Für die Vereinigung der Schulbuchverleger war es schwer abzuschätzen, wie sich die Entwicklung weiter gestalten würde. Wiederholte Versuche, bei den zuständigen Ministerien genauere Auskünfte zu erhalten, liefen jedoch ins Leere. Auch nachdem Rust nach einer Phase wechselnder kommissarischer Leitungen am 3. Februar 1933 zunächst zum Kommissar im Preußischen Kultusministerium sowie am 21. April 1933 zum Minister ernannt worden war und sich damit die Verantwortlichkeiten geklärt hatten, gelang es dem Vorstand bis zum April 1934 nicht, Rust in der Frage der planwirtschaftlichen Umgestaltung des Schulbuchmarktes persönlich zu sprechen.[33] Die Verhandlungen wurden stattdessen hauptsächlich mit dem Fachreferenten für das Volksschulwesen Schulrat Siekmeier und dem Ministerialdirektor Gustav Zunkel geführt.[34]

Nach Bekanntwerden der Pläne zur Reichsreform Ende Januar 1934 nahmen die Vertreter der Lesebuchverleger Giesecke, Beltz und Franken-Schwann Mitte Februar in Berlin Kontakt zum Preußischen Kultusministerium, zum Reichsinnenministerium sowie zum Reichswirtschaftsministerium auf, um die Möglichkeiten zur planwirtschaftlichen Produktion der Fibeln und Lesebücher weiter auszuloten.[35] Darüber hinaus erhofften sie sich Planungssicherheit bezüglich der Terminierung des Schuljahres, denn es gab Diskussionen, ob der bisherige Beginn nach Ostern auf den Herbst verlegt werden solle.[36] In dem Rundschreiben an die Vereinigung der Schulbuchverleger vom 22. Februar 1934 dämpfte Franken-Schwann allerdings die Erwartungen, konkrete Ergebnisse vorlegen zu können, und verwies auf den »informatorischen« Charakter der Gespräche, da es noch keine »zuständige Zentralunterrichts- resp. Kulturstelle für das ganze Reich« gebe.[37] Zugleich

31 Vgl. Nagel, Bildungsreformer 2012, S. 75-79; Schlüter, Kultusministerium 2006, S. 154-156.

32 Vgl. Nagel, Bildungsreformer 2012, S. 67.

33 Vgl. Entwurf einer Eingabe an den Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung [in Preußen] von Franken-Schwann, undatiert [ca. Anfang April 1934], WUA 3/5-1, o.P. und vertrauliches Protokoll von Franken-Schwann über die Tagung der Plavole-Mitglieder (Kantate v. 28. April 1934 in Leipzig) v. 12. Mai 1934, WUA 3/5-1, o.P.

34 Vgl. Entwurf einer Eingabe an den Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung [in Preußen] von Franken-Schwann, undatiert [ca. Anfang April 1934], WUA 3/5-1, o.P.

35 Rundschreiben der Geschäftsstelle »Plavole«, Franken-Schwann, v. 22. Februar 1934, WUA 3/5-1, o.P.

36 Vertrauliches Rundschreiben Nr. 45 der Vereinigung der Schulbuchverleger v. 5. Februar 1934, WUA 3/5-1, o.P.

37 Rundschreiben der Geschäftsstelle »Plavole«, Franken-Schwann, v. 22. Februar 1934, WUA 3/5-1, o.P.; das Folgende vgl. ebd.

wurden die bisher nicht einbezogenen außerpreußischen Schulbuchverleger über die Pläne informiert.

Die Ungewissheiten stellten die Schüler, Eltern und Lehrkräfte vor die Frage, ob die alten Bücher noch einmal angeschafft werden können oder das Erscheinen der neuen besser abzuwarten sei, was zu rückläufigen Absatzzahlen bei den Schulbuchverlagen führte. In den Gesprächen mit den Ministerien fanden die Vertreter der Schulbuchverleger zumindest in diesem Punkt Gehör, da niemand in der Riege der neuen Machthaber die Verantwortung für ein Ansteigen der Arbeitslosenzahlen in einem Wirtschaftszweig übernehmen wollte.[38] Nach einer Intervention der Schulbuchverleger im Anschluss an den Erlass vom 31. Januar 1934 zur Weiterverwendung der alten Schulbücher musste das Preußische Kultusministerium bereits am 13. April nachsteuern und die »Schulaufsichtsbehörden« ausdrücklich ermahnen, darauf zu achten, »daß [sich] die vorgeschriebenen Schulbücher […] im Besitz der Kinder befinden«. Außerdem wurde explizit darauf hingewiesen, dass »die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit […] auf dem Gebiete des Schulbuchverlags nicht erschüttert werden« dürfe.[39]

Die in dem Treffen der preußischen Lesebuch- und Fibelverleger am 5. Dezember 1933 eingegangenen Verpflichtungen, die Angelegenheit vertraulich zu behandeln, diesbezügliche Verhandlungen an die Geschäftsstelle abzutreten und außerdem bis zur Entscheidung des Ministeriums keine neuen Lehrwerke auf den Markt zu bringen, brachte die Verlage zunehmend in Planungsschwierigkeiten und Erklärungszwänge. So sahen sie sich z.B. mit den Anfragen der Autorinnen und Autoren sowie der Vertreterinnen und Vertreter der Schulverwaltung konfrontiert, wann denn die bewährten bisherigen Fibeln gemäß der ›nationalen Erhebung‹ umgestaltet würden. Der Verlagsdirektor des Verlages *Westermann* Sandig äußerte sich dazu in einem Schreiben an den Vorsitzenden der Vereinigung der Schulbuchverleger Giesecke am 14. März 1934 und befürchtete, dass die scheinbare Untätigkeit des Verlages bei der Neubearbeitung der Fibeln als »Rückständigkeit« oder sogar als »eine Art Widerstand gegen die Anforderungen des neuen Staates« ausgelegt werden könne.[40] Zugleich ersuchte er zu erwägen, den Verlagen doch zu erlauben, ihre Autorinnen und Autoren ansatzweise über die Gründe der »Zurückhaltung« zu informieren oder an das Ministerium mit der Bitte heranzutreten, zu dem Sachverhalt offiziell Stellung zu nehmen.[41] Letztlich wurde die Frage der Informationsweitergabe an die Autorinnen und Autoren von der Geschäftsführung der ›Plavole‹ auf

38 Schreiben Franken-Schwann an Sandig v. 24. März 1934, WUA 3/5-1, o.P.

39 Erlass Nr. 150, U II C 7680/33 v. 13. April 1934, Versorgung der Schulen mit den vorgeschriebenen Lehr- und Lernbüchern, Zentralblatt 1934, S. 139.

40 Brief Sandig an Giesecke v. 14. März 1934, WUA 3/5-1, o.P.

41 Ebd.

das am Vortag der jährlichen Versammlung der Verleger und Buchhändler (»Kantate«) stattfindende Treffen der Verleger von Volksschulfibeln und -lesebüchern am 28. April 1934 vertagt.[42]

Die erfolglosen Verhandlungen sorgten bei den zur Untätigkeit gezwungenen Verlegern für einigen Unmut, was sich in den verschiedentlichen Anfragen an Franken-Schwann dokumentiert.[43] Am 12. März traf sich der Vorstand angesichts der verfahrenen Situation zu einer außerordentlichen Sitzung in Leipzig, um über die Auswirkungen der geplanten Reichsreform auf das Schulwesen zu beraten, bevor Franken-Schwann als Vertreter der Verleger von Volksschulfibeln und -lesebüchern am darauffolgenden Tag noch einmal ins Preußische Kultusministerium entsendet wurde. In seinem Rundschreiben vom 22. März an die Kollegen konnte er jedoch nur berichten, dass die Planungsarbeiten wegen der Reichsreform »ins Stocken« geraten seien und es »augenblicklich das Zweckmäßigste« wäre abzuwarten.[44] Diese Verfahrensweise ergebe sich aus der ministeriellen Anordnung zur weiteren Verwendung der Schulbücher für das Schuljahr 1934/35 und den noch ausstehenden Richtlinien als Grundlage für die Neubearbeitung der Fibeln. Zugleich eröffnete Franken-Schwann die Möglichkeit, die »Verfasser und Schulkreise« in diesem Sinne zu informieren und dabei besonders auf die bevorstehende Gründung des zukünftig zuständigen Reichkultusministeriums zu verweisen.

Der Vorstand der Vereinigung der Schulbuchverleger drängte dennoch weiter auf Lösungen und arbeitete mit Hochdruck daran, vom Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, möglichst von Rust selbst, eine Stellungnahme zum weiteren Vorgehen des Ministeriums zu erhalten. Dazu formulierte Franken-Schwann als Geschäftsführer der ›Plavole‹ eine »Eingabe« an den Minister, die er mit dem Beirat der ›Plavole‹ abgestimmt hatte und in der er auf die nun schon seit einem Jahr »schwebenden« Verhandlungen über die Planung der Volksschulfibeln und -lesebücher sowie die Gefahr der unkalkulierbaren wirtschaftlichen Folgen eines ungezügelten Konkurrenzkampfes auf dem Schulbuchmarkt verwies.[45] Zugleich berichtete Franken-Schwann über den Abschluss der wirtschaftlichen Vorarbeiten sowie die Bereitschaft der Schulbuchverleger, die Planung auf das gesamte Reichsgebiet auszuweiten, und bat Rust mit Verweis auf das für den 28. April geplante Treffen der Fibel- und Lesebuchverleger um einen

42 Brief Franken-Schwann an Sandig v. 19. März 1934, WUA 3/5-1, o.P. Das Treffen der Verleger und Buchhändler fand immer jährlich am vierten Sonntag nach Ostern statt (»Kantate«).

43 Vgl. Rundschreiben der Geschäftsstelle »Plavole«, Franken-Schwann, v. 22. März 1934, WUA 3/5-1, o.P.

44 Rundschreiben der Geschäftsstelle »Plavole«, Franken-Schwann, v. 22. März 1934, WUA 3/5-1, o.P.; das Folgende ebd.

45 Entwurf einer Eingabe an den Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung [in Preußen] von Franken-Schwann, undatiert [ca. Anfang April 1934], WUA 3/5-1, o.P.

Besprechungstermin noch vor dem 27. April 1934.[46] In diesem Kontext ist darauf zu verweisen, dass sich längst nicht alle Verlage an die Absprachen für Preußen vom 5. Dezember 1933 hielten und stattdessen eine Doppelstrategie verfolgten, indem sie sich einerseits an dem Vorhaben zur planwirtschaftlichen Fibel-Produktion beteiligten, um wirtschaftliche Nachteile aufgrund drohender Ausfälle kompensieren zu können, andererseits aber fieberhaft an der systemkonformen Neugestaltung von Fibeln arbeiteten, um sich im späteren Rennen um die Absatzgebiete einen Vorsprung sichern zu können.

Ein weiterer Unsicherheitsfaktor für die Verlage war die sich abzeichnende Neuregelung der Schriftfrage. In der Weimarer Republik waren die Kultusministerien der Länder bei der Ausgestaltung des Schriftspracherwerbs methodisch unterschiedliche Wege gegangen.[47] Die Komplexität der Ausgestaltung des Lesen- und Schreibenlernens ergab sich durch die Anforderung, dass die Kinder letztendlich sowohl die deutsche als auch die lateinische Schrift beherrschen und sich unter Berücksichtigung der jeweiligen Differenzierung in Schreib- und Druckschrift sowie Klein- und Großbuchstaben quasi ›acht Alphabete‹ aneignen mussten. Allgemein hatte sich hier ein mehrstufiges Verfahren etabliert, das zu Beginn des Lernprozesses mit der Einführung der Ausgangsschrift einsetzte und mit der Entwicklung einer geläufigen Handschrift in einer bestimmten Abfolge der einzelnen Schriftarten fortfuhr. Der Ausgangsschrift wurde z.T. noch das Malen bzw. Schreiben der Großbuchstaben der Antiqua, die sog. Steinschrift, das ›Drucken‹ der gemischten Antiqua (Klein- und Großbuchstaben) oder das ›Schreibturnen‹ vorangestellt.[48] Hinzu kam die Diskussion über die Richtformen der Ausgangsschrift, die im Verlauf der Weimarer Republik in den meisten Ländern auf die schrittweise Einführung des Sütterlinschen Entwurfs hinauslief, der Ausgangsformen für die deutsche und die lateinische Schrift vorsah.[49] Dem Vorgehen beim Schreibenlernen korrespondierten in der Regel die eingesetzten Verfahren und Schriftformen für das Lesenlernen in Abhängigkeit davon, ob Schreiben und Lesen integriert (Schreibleseverfahren) oder getrennt zu erlernen waren.

Wenngleich die wissenschaftliche Klärung der Frage nach der besseren Les- und Schreibbarkeit der Schriftformen in der Weimarer Republik konfliktreich verlief, eine ›nationalpolitische‹ Funktionalisierung nicht von der Hand zu weisen ist und die Entscheidung Preußens, beim Schreiben nach Vorübungen in der Steinschrift mit der deutschen Schrift zu beginnen, durchaus ins Gewicht fiel, hatte sich in der Mehrzahl der Länder die Antiqua als Ausgangsschrift durchgesetzt.[50]

46 Vgl. ebd.
47 Vgl. Arndt, Richtlinien 1931/32; Hartmann, Fraktur 1999, S. 166f.
48 Vgl. Arndt, Richtlinien 1931/32.
49 Vgl. ebd.; Reimers, Konzept 2016.
50 Vgl. Arndt, Richtlinien 1931/32; Erlass des Preuß. Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Nr. 197, U III A 2542/25 U II v. 20. April 1926, Sütterlin-Schreibweise, Zentralblatt 1926,

Damit fand die Antiqua als Erstleseschrift und Ausgangsschrift entsprechend der Ländervorgabe in einer Vielzahl von Erstlesebüchern Eingang. Je stärker dabei das methodische Vorgehen beim Lesenlernen an Formen der Antiqua gebunden wurde, umso größer war das Risiko der Verlage, bei einer bildungspolitischen Kehrtwende in der Schriftfrage die Fibel von Grund auf neu entwickeln zu müssen. Die Vielfalt der möglichen methodischen Konzepte spiegelt sich in den Fibeln wider, die von den Kombinationsmöglichkeiten der Verfahrensschritte und Schriftformen zeugen. Hier gibt es etwa in den Druckschriftfibeln u.a. reine Steinschriftlehrgänge[51] sowie Ansätze, die von der Steinschrift über die Druckschrift der Antiqua und die Kleinbuchstaben der deutschen Druckschrift zur deutschen Druckschrift führen,[52] während sich bei den Schreiblesefibeln Konzeptionen finden lassen, die ausgehend von den Kleinbuchstaben der deutschen Schreibschrift nach den Richtformen von Sütterlin über die Kleinbuchstaben der deutschen Druckschrift die deutsche Druck- und Schreibschrift vermittelten und die Alphabete der lateinischen Druckschrift für die Klein- und Großbuchstaben in einem beigefügten Anhang aufnahmen.[53] Vor dem Hintergrund der Verbreitung der Antiqua in den Fibeln der Weimarer Republik war es für die Verlage im Falle einer Vereinheitlichung der Schriftformen wichtig, dass seitens der nationalsozialistischen Kultusadministration ausreichend Zeit für die Adaption der Fibeln zur Verfügung gestellt wird.

Bereits nach der Machtübernahme hatten sich die Indizien dafür gehäuft, dass das NS-Regime an die schon in der Weimarer Republik breit vertretene These, allein die deutsche Schrift als angemessene Ausdrucksform des ›deutschen Volkes‹ anzusehen, anknüpfen und mit der Festlegung der deutschen Schrift als verbindliche Ausgangsschrift eine reichseinheitliche Lösung anstreben würde.[54] Als deutliches Signal in diese Richtung wurde die Rede des Reichsinnenministers Frick auf der Konferenz der Kultusminister am 9. Mai 1933 interpretiert, in der er die Richtung für die Neugestaltung des Schulwesens vorgab und der deutschen Schrift einen »unbedingten Vorrang« vor der lateinischen einräumte.[55] Da die Kinder auch künftig die deutsche wie die lateinische Schrift zu erlernen hatten, waren aus solchen politischen Statements für die methodische Fragestellung allerdings kaum Entscheidungen abzuleiten. Vielmehr waren die Fragen nach den Richtformen für die Ausgangsschrift, speziell die mögliche Einführung der Richtformen Sütterlins

S. 182-184, hier S. 183. Beim Lesenlernen der deutschen Druckschrift war in Preußen jedoch »für kurze Zeit die Einschaltung der lateinischen Kleinbuchstaben (Druckformen)« erlaubt (ebd.).

51 Vgl. z.B. Der Bunte Baum 1933.

52 Vgl. z.B. Hansa-Fibel 1925.

53 Vgl. z.B. Ferdinand Hirts Neue Schreib-Lese-Fibel 1932.

54 Vgl. zum Antiqua-Fraktur-Streit und den Konsequenzen für die Methodik des Lesenlernens ausführlich Kapitel 3.2.

55 Frick, Erziehung 1933, S. 12f.

für das gesamte Reich, genauso wenig geklärt wie die Verhältnisbestimmung der Schriftarten zueinander und die Option, die Steinschrift weiterhin als Übungs- und die ›gemischte Antiqua‹ als Ausgangsschrift einzusetzen. Zwar hatte der Preußische Kultusminister am 9. August 1933 die Beibehaltung der Schreibweise nach Sütterlin bis auf Weiteres angeordnet,[56] aber unter den Verlegern kursierte das Gerücht, dass ein neuer »Schreibduktus« geplant sei, weshalb sie zunächst von einer Aufnahme der Schreibschrift in den Fibeln absahen.[57] Ferner blieb ungewiss, welche Entscheidungsgewalt den Ländern in der Frage zugestanden werden sollte und inwieweit schulpolitische Zuständigkeiten demnächst beim Reichsministerium für Inneres oder ggf. dem Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda liegen.

Wo die Entwicklung hingehen würde, war gleichfalls in der Ministerialbürokratie der Reichsministerien z.T. noch unklar. Ministerialdirektor Rudolf Buttmann, der seit 1. Mai 1933 die Leitung der Abteilung für Bildung und Schule im Reichsinnenministerium übernommen hatte,[58] äußerte sich im Juni 1933 gegenüber Verlagsvertretern dahingehend, dass das Reich für die Schriftfrage Richtlinien empfehlen und den Ländern die Entscheidungen im Einzelnen überlassen würde.[59] Außerdem meinte er, dass in der ›Fibelfrage‹ nichts überstürzt werden müsse und die Vorräte an Fibeln noch aufgebraucht werden könnten. Gegen eine Weiterverwendung der Fibeln aus der Weimarer Zeit gebe es vorerst keine Bedenken, jedoch seien perspektivisch die Inhalte der ›nationalen Bewegung‹ aufzunehmen. Ähnliche Signale kamen aus dem Preußischen Kultusministerium, weshalb einige Verlage und Autoren angesichts dieser insgesamt unklaren Situation Überlegungen anstellten, ob es sinnvoll sein könnte, sich aktiv bei den Verantwortlichen in den Ministerien für die Beibehaltung bestimmter Schriftformen einzusetzen.[60] Gleich-

56 Erlass Nr. 267, U II C 1955 v. 9. August 1933, Schreibweise in den Volksschulen (Sütterlinschrift), Zentralblatt 1933, S. 217.

57 Vgl. z.B. Schreiben der Verlagsbuchhandlung Moritz Diesterweg an den Lippischen Landesschulrat Wollenhaupt v. 30. November 1933, LAV NRW OWL, L 80 III, Nr. 2444, o.P.; Schreiben Zimmermann an Sandig v. 1. September 1933, WUA 3/23-2, o.P.

58 Vgl. zu Buttmann die Darstellung bei Schlüter, Reichsschulpolitik 2002, S. 155-157.

59 Vgl. Schreiben Sandig an Zimmermann v. 19. Juni 1933, WUA 3/23, o.P.; das Folgende ebd.

60 Zum Beispiel erwog der Autor der »Hansa-Fibel« Otto Zimmermann, sich bei dem Preuß. Kultusminister Rust für das methodische Verfahren einzusetzen, die Kinder zur Fraktur über die Steinschrift hinzuführen (vgl. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 22. April 1933, WUA 3/23, o.P.). Hans Brückl, der den Leselehrgang in seiner bei *Oldenbourg* erschienenen Fibel »Mein Buch« methodisch ganz auf die ›gemischte Antiqua‹ als Erstleseschrift aufgebaut und hierfür eigens eine angepasste Schriftform entwickelt hatte, wandte sich am 27. Dezember 1933 persönlich an den Reichsinnenminister Frick. In diesem Schreiben erläuterte er im Anschluss an sein Buch »Der Gesamtunterricht im 1. Schuljahr mit organischem Einbau des ersten Lesens und Schreibens« (Brückl, Gesamtunterricht 1933) die pädagogische Bedeutung der gemischten Antiqua als Ausgangsform für das Schreiben- und Lesenlernen für das Erlernen der deutschen Schrift (Abschrift (o.D.), Schreiben Brückl an Frick v. 27. Dezember 1933, StdA München,

zeitig sollte der Eindruck vermieden werden, mit dem Präferieren der Antiqua als Ausgangsschrift einer ›undeutschen‹ Schrift das Wort zu reden und damit Positionen der ›Systemzeit‹ zu vertreten.

Eine halbwegs verbindliche Aussage der Kultusadministration in Preußen ließ indes noch bis zum Frühjahr 1934 auf sich warten und erwies sich insofern als unbefriedigend, als sich durch die intern an die Vereinigung der Schulbuchverleger ergangene Information, »keinesfalls« Fibeln in Antiqua neu zu drucken,[61] gerade für die Verlage ohne große Lagerbestände eine schwierige Situation ergab: Obgleich in dem Erlass vom 31. Januar 1934 die weitere Benutzung der genehmigten Schulbücher im Schuljahr 1934/35 festgelegt wurde, war ein Nachdruck der Antiqua-Fibeln unerwünscht, während sich die Möglichkeit zur Neubearbeitung von Erstlesebüchern offensichtlich noch hinauszögerte. Um die drohenden wirtschaftlichen Ausfälle abzuwenden und sich die bisherigen Absatzgebiete zu sichern, erschien es größeren Verlagen wie *Hirt*, *Westermann* und *Diesterweg* kurzfristig als der sicherste Weg, die jeweilige Fibel auf eine »neutrale« Druckschriftfibel in Fraktur umzustellen und bis zur Klärung der Schriftfrage der Fibel einen Anhang mit deutscher Sütterlin-Schreibschrift beizufügen.[62] Je nach politischer Entscheidungslage konnte der Anhang dann zügig neu gedruckt und die Fibel weiterverwendet werden. Für die Genehmigung dieser sog. »Ersatzfibeln« waren freilich gute Kontakte zum Ministerium notwendig.

Im Wettbewerb um die neu zu erarbeitenden nationalsozialistischen Fibeln war *Hirt* in Preußen vorgeprescht. Auch *Diesterweg* und *Westermann* signalisierten, dass sie die Anforderungen zu bewältigen verstünden und die Ziele des »Neuen Reiches« teilten.[63] Den drei Verlagen gelang es schließlich, beim Preußischen Kultusministerium eine Genehmigung der neugestalteten Fibeln im Verbreitungsgebiet der je-

---

NL-BRUE, Ordner BayHStA MK 42571, o.P.; vgl. Kapitel 3.2). Das Schreiben Brückls war Teil einer umfassenderen Initiative des Verlegers Friedrich Oldenbourg, der im August 1933 gezielt verschiedene bildungspolitische Akteure anschrieb und mit der Übersendung von Brückls Buch »Der Gesamtunterricht…« sowie einem Begleitschreiben des Autors für dessen methodische Vorgehensweise und die Vorzüge der »gemischten Antiqua« und damit den Erhalt der Brückl-Fibel warb. Oldenbourg richtete seine Sendungen u.a. an den Leiter der Abteilung für Bildung und Schule im Reichsinnenministerium Ministerialdirektor Buttmann und den Preuß. Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Rust (vgl. die Entwürfe von Oldenbourg für die Schreiben v. 12. August 1933 und den Entwurf des Schreibens von Brückl v. 10. August 1933, BWA F 5/329; Wittmann, Wissen 2008, S. 296-298).

61 Schreiben Sandig an Giesecke v. 23. März 1934, WUA 3/5-1, o.P.

62 Schreiben Sandig an Zimmermann v. 19. Juni 1933, WUA 3/23, o.P. Vgl. Schreiben der Verlagsbuchhandlung Moritz Diesterweg an den Lippischen Landesschulrat Wollenhaupt v. 30. November 1933, LAV NRW OWL, L 80 III, Nr. 2444, o.P.

63 Vgl. Brief Sandig an Franken-Schwann v. 14. März 1934, WUA 3/5-1, o.P.; Schreiben der Verlagsbuchhandlung Moritz Diesterweg an den Lippischen Landesschulrat Wollenhaupt v. 21. Dezember 1933, LAV NRW OWL, L 80 III, Nr. 2444, o.P.

weiligen Vorgängerversion für das Schuljahr 1934/35 zu erwirken. Dies betraf mit Erlass vom 21. Januar 1934 die »Jungvolk-Fibel. Die braune Fibel für deutsche Kinder« der *Verlagsbuchhandlung Ferdinand Hirt* in Breslau,[64] mit Erlass vom 10. April 1934 die Fibel »Elemelemu« des *Verlags Georg Westermann* in Braunschweig[65] sowie mit Erlass vom 14. Mai 1934 die Schulfibel »Fröhlicher Anfang« der *Verlagsbuchhandlung Diesterweg* in Frankfurt a.M.[66] Allerdings hatte vor allem der *Hirtsche* Vorstoß bei der Konkurrenz für viel Unmut gesorgt, was ein Schreiben des Verlagsdirektors von *Westermann* vom 23. März 1934 an den Vorsitzenden der Vereinigung der Schulbuchverleger Giesecke belegt, in dem Sandig als Vertreter »des wohl größten Fibelverlages« nochmals darauf hinwies, dass seine Firma bei einer fortgesetzten Untätigkeit »in den Geruch der Rückständigkeit oder gar der Widersetzlichkeit gegen den nationalen Staat« komme.[67] Für »besonders böses Blut« sorge, dass es namentlich dem Verlag *Hirt*, der sich bisher von der »Gemeinschaftsarbeit« der Vereinigung ferngehalten habe, gelungen sei, »eine neue Fibel genehmigt zu erhalten und dadurch nicht nur einen großen moralischen Vorsprung vor allen anderen Verlegern, wenigstens in den Augen der Lehrer und Schulen, sondern auch einen erheblichen wirtschaftlichen Vorteil zu erringen«. Daher bleibe dem Verlag *Westermann* »nichts anderes übrig, als diesem Beispiel zu folgen«.

Dass die Initiative zu einer planwirtschaftlichen Produktion der Fibeln trotz überwiegend einmütiger Beschlusslage offenbar von Beginn an nicht unumstritten war und sich einige Verleger sogar weigerten, die Fragebögen zur Erhebung der Marktanteile auszufüllen, dokumentiert die Korrespondenz zwischen Sandig und Giesecke[68] sowie zwischen Sandig und Franken-Schwann zur Vorbereitung der am 28. April 1934 in Leipzig stattfindenden Versammlung der Verleger von Volksschulfibeln und -lesebüchern. In seinem Schreiben vom 12. April bringt Sandig in seiner Funktion als Berater der Geschäftsstelle seine Zweifel darüber zum Ausdruck, ob es aus verlegerischer Sicht überhaupt sinnvoll sei, die Initiative zu einer »planwirtschaftlichen Regelung« zu ergreifen, wenn dies nicht vonseiten des Ministeriums erfolge.[69] Er befürchtete eine Ausweitung auf andere Schulfächer und prognostizierte für diesen Fall eine Lähmung der »Privatinitiative« sowie eine Gefährdung des »pädagogischen Fortschritts«. Auch bei »anderen Verlegern« sieht Sandig »sehr

64 Erlass Nr. 72, U II C 7526 II v. 21. Februar 1934, Gebrauch der Jungvolk-Fibel, Zentralblatt 1934, S. 72.

65 Erlass Nr. 138, U II C 7691 v. 10. April 1934, Gebrauch der Frakturfibel »Elemelemu«, Zentralblatt 1934, S. 128.

66 Erlass Nr. 188, U II C 7745 v. 14. Mai 1934, Benutzung der Schulfibel »Fröhlicher Anfang«, Zentralblatt 1934, S. 166.

67 Schreiben Sandig an Giesecke v. 23. März 1934, WUA 3/5-1, o.P.; die folgenden Zitate ebd.

68 Vgl. ebd.

69 Schreiben Sandig an Franken-Schwann v. 12. April 1934, WUA 3/5-1, o.P.; die folgenden Zitate ebd.

starke Hemmungen« gegenüber der Planwirtschaft, würde aber seine »Bedenken« zurückstellen, wenn Franken-Schwann glaube, diesbezüglich einen »starken Rückhalt« in der Verlegerschaft zu finden. In seinem Schreiben vom 19. April bekräftigt Sandig erneut seine Vorbehalte sowie seine grundsätzliche Einigkeit mit Franken-Schwann, hinsichtlich der »planwirtschaftlichen Tendenzen nicht über das unbedingt notwendige Maß hinauszugehen«.[70] Zugleich hebt er die besondere Stellung der Fibel gegenüber anderen Schulbüchern hervor, deren Qualität von der je individuellen Autorschaft abhängig sei und die sich eben deshalb im Gegensatz zum Lesebuch für eine planwirtschaftliche Produktion weniger eigne. Vornehmlich bedürfe es einer »ernsten wissenschaftlichen Arbeit« im Hinblick auf den Aufbau des Leselehrgangs, »einer ganz besonderen psychologischen Einfühlungsfähigkeit in das primitive Wesen des Kindes« sowie einer »dichterischen und künstlerischen Begabung«.

Am 28. April 1934 sollte sich auf der Versammlung aller »reichsdeutschen« Verleger von Volksschulfibeln und Volksschullesebüchern entscheiden, ob die Fibel-Produktion demnächst planwirtschaftlich abzuwickeln ist. Zu dieser Versammlung hatte Franken-Schwann insgesamt 69 Firmen eingeladen – 26 preußische und 43 ›außerpreußische‹. Von den preußischen Firmen waren bis auf zwei alle vertreten, von den ›außerpreußischen‹ mehr als die Hälfte.[71] Franken-Schwann hatte noch am 25. April einen Gesprächstermin beim Preußischen Kultusminister Rust erhalten und konnte die Ergebnisse auf der Versammlung bereits vorstellen. Rust wollte die planwirtschaftliche Produktion auf das Volksschullesebuch beschränken und die redaktionelle Arbeit zugleich von staatlicher Seite aus organisieren. Auf Grundlage der Erklärung Rusts bereitete der Vorstand eine Entschließung für die Versammlung vor, in der die Vereinigung »Kenntnis« von dem Vorhaben nehmen, sich für das »entgegengebrachte Vertrauen« bedanken sowie »den Wunsch und die Hoffnung« aussprechen sollte, dass die »Initiative und Selbständigkeit der zusammengeschlossenen Verleger […] gewahrt bleiben.«[72] In der Aussprache dazu mahnte Sandig die für die Vorbereitung der zu fassenden Entschließung notwendige Beteiligung aller Schulbuchverleger an, woraufhin der Vorsitzende Giesecke feststellte, dass eine Positionierung gegen die Entscheidung des Preußischen Kultusministeriums wie auch die Verhinderung eines »Schulbuchmonopols« ein aussichtsloses Unterfangen gewesen wäre.[73]

---

70 Schreiben Sandig an Franken-Schwann v. 19. April 1934, WUA 3/5-1, o.P.; zum Folgenden ebd.

71 Vertrauliches Protokoll von Franken-Schwann über die Tagung der Plavole-Mitglieder (Kantate v. 28. April 1934 in Leipzig) v. 12. Mai 1934, WUA 3/5-1, o.P.; zum Folgenden ebd.

72 »Entschließung der am 28. April 1934 in Leipzig tagenden Hauptversammlung der Vereinigung der Schulbuchverleger in Angelegenheit ›Plavole‹« im vertraulichen Rundschreiben der Vereinigung der Schulbuchverleger Nr. 50 v. 15. Mai 1934, WUA 3/5-1, o.P.

73 Vertrauliches Rundschreiben der Vereinigung der Schulbuchverleger Nr. 50 v. 15. Mai 1934, WUA 3/5-1, o.P.

Obgleich es keine konkreten Pläne gab, die Fibel in die Planwirtschaft einzubeziehen, beschlossen die preußischen Firmen aus »volkswirtschaftlichen Gründen« eine »freiwillige« Einführung planwirtschaftlicher Regularien, um bei den ca. 130 Fibel-Ausgaben in Preußen eine »Vereinfachung herbeizuführen«.[74] Diese Bereitschaft dürfte sich in der Hoffnung gegründet haben, bei einer durch die ›Plavole‹ selbst organisierten planwirtschaftlichen Produktion ein vergleichsweise hohes Maß an Eigenständigkeit bewahren zu können. Die Arbeiten zur Vorbereitung der Planungen übertrug die Versammlung einem »Vertrauensrat« unter dem Geschäftsführer Franken-Schwann mit den zwei gewählten Vertrauensleuten Wilhelm Crüwell (*Crüwell*) und Fritz Roth (*Union Deutsche Verlagsgesellschaft*). Beratend sollten Georg Hirt-Reger (*Hirt*) und Ernst Sandig (*Westermann*) hinzugezogen werden.[75] Das Versammlungsprotokoll dokumentiert dabei trotz der gemeinschaftlichen Perspektive einer freiwilligen planwirtschaftlichen Ausrichtung der Fibel-Produktion den Argwohn gegenüber der Konkurrenz und die Befürchtungen, eigene Interessen nicht durchsetzen zu können. Franken-Schwann appellierte am Ende der Sitzung an seine Kollegen, dass »jeder Verlag alle Bemühungen, für seine Volksschulfibel und -Lesebücher [sic!] noch in letzter Stunde neue Absatzgebiete zu erobern, nunmehr aufgibt und sich restlos auf den Boden einer loyalen Gemeinschaftsarbeit stellt, die zur Grundlage [die] Wahrung des bisherigen Besitzstandes hat.«[76]

2.1.2. Die Einführung neuer Fibeln durch die Unterrichtsverwaltungen der Länder

Nachdem schließlich am 1. Mai 1934 das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung gegründet worden war, wandte sich die Vereinigung der Schulbuchverleger Mitte Juni 1934 sogleich mit einer Eingabe an Minister Rust, um ihn für die umfänglichen Anforderungen an den Schulbuchverlag zu sensibilisieren.[77] Als wesentliche Voraussetzung für das Gelingen der Schulreform wurde die Qualität der neu zu schaffenden Schulbücher ins Feld geführt sowie der damit verbundene Zeitbedarf. Im Rahmen der Neueinführung werden sechs bis zehn Monate für die »Abfassung und Satzherstellung«, drei Monate für die »Prüfung durch die Behörden«, vier Monate für die »Durchführung der gewünschten Änderungen und die Herstellung der Auflage« und weitere drei Monate für die

74 Vertrauliches Protokoll von Franken-Schwann über die Tagung der Plavole-Mitglieder (Kantate v. 28. April 1934 in Leipzig) v. 12. Mai 1934, WUA 3/5-1, o.P.

75 Vgl. ebd.

76 Ebd.

77 »Eingabe der Vereinigung der Schulbuchverleger betr. Lehrbuchfragen« an das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, undatiert [ca. Mitte Juni 1934], WUA 3/5-1, o.P.

»Prüfung durch die Schulen« veranschlagt.[78] Da bei der anvisierten Gesamtdauer von 15 bis 20 Monaten für die Herstellung und Genehmigung eines Schulbuches sowohl der Ostertermin als auch der Herbsttermin des Schuljahres 1935/36 nicht mehr zu halten sein würden, plädierten die Verleger zudem für die Weiterverwendung der alten Schulbücher im Schuljahr 1935/36. Zwar sei die Neueinführung der Schulbücher zum Schuljahr 1935/36 wünschenswert, insbesondere weil die Verleger für die alten Bücher nur noch geringe Absätze erzielten und »die Bücher den heutigen Anforderungen naturgemäß vielfach nicht mehr *ganz* entsprechen« würden, jedoch müssten diese »Schwierigkeiten« »um der größeren Ziele willen in Kauf genommen werden«.[79] Bei der zuvor erfolgten Abstimmung der Eingabe war für den Vorsitzenden Giesecke deshalb vor allem die Frage von Bedeutung, ob der erforderliche Zeitbedarf thematisiert werden soll, wozu sich die Vereinigung dann letztendlich entschloss.[80]

Eine schnelle Reaktion des Ministeriums auf die Eingabe war derweil nicht zu erwarten. Obwohl sich die preußischen Fibel- und Lesebuchverleger am 28. April 1934 entschieden hatten, die Fibeln freiwillig in die Planwirtschaft einzubeziehen, zog sich die konkrete Umsetzung weiter hin, und auch der Appell von Franken-Schwann an die Kollegen, vom Konkurrenzkampf abzurücken, scheint seine Wirkung verfehlt zu haben. So teilt Sandig mit Schreiben vom 20. und 25. Juli dem ersten Vorsitzenden der Vereinigung der Schulbuchverleger Giesecke sowie den Mitgliedern des »Vertrauensrates« Franken-Schwann und Crüwell mit, dass einige Firmen entgegen der Vereinbarung der preußischen Verleger von Volksschulfibeln und Volksschullesebüchern an der Erstellung neuer Fibeln arbeiteten – außerhalb Preußens war *Westermann* unterdessen ebenso wie andere Verlage intensiv um die Verfertigung ideologisch konformer Fibeln bemüht[81] –, und weist auf die Notwendigkeit hin, seitens des Ministeriums keine Genehmigungen mehr neben den planwirtschaftlich vereinbarten »Ersatzfibeln« zu erteilen, gegen diejenigen Verleger vorzugehen, die vorab neue Fibeln auf den Markt bringen würden, und die geplanten planwirtschaftlichen Instrumente möglichst auf das gesamte Reich auszuweiten.[82]

78 Ebd. »Es würde zweifellos eine schwere Schädigung der zu erwartenden Schulreform bedeuten, wenn die neuen Lehrbücher nicht voll ausgereift herauskommen würden« (ebd.).

79 »Eingabe der Vereinigung der Schulbuchverleger betr. Lehrbuchfragen« an das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, undatiert [ca. Mitte Juni 1934], WUA 3/5-1, o.P. (Herv. i.O.).

80 Schreiben Giesecke an die Verlagsbuchhandlung Georg Westermann v. 2. Mai 1934, WUA 3/5-1, o.P.

81 Vgl. z.B. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 16. Dezember 1933, WUA 3/23-2, o.P.; Schreiben Zimmermann an den Verlag Westermann v. 20. Dezember 1933, WUA 3/23-2, o.P.

82 Schreiben Sandig an Giesecke, Franken-Schwann und Crüwell v. 20. Juli 1934, WUA 3/5-1, o.P.; Schreiben Sandig an Franken-Schwann v. 25. Juli, WUA 3/5-1, o.P.

In verschiedenen anderen Ländern hatte es bereits in der Weimarer Republik Bestrebungen gegeben, den Wettbewerb auf dem Fibelmarkt zu regulieren, indem für das jeweilige Land oder auch für einzelne Regierungsbezirke die Höchstzahl der einzuführenden Fibeln festgelegt oder die Fibelplanung durch die Kultusadministration zentral durchgeführt worden war. Da viele Länder Ende der 1920er- bzw. Anfang der 1930er-Jahre im Zusammenhang mit der Einführung der Sütterlinschen Ausgangsformen die Verfahren des Schriftspracherwerbs modifizierten, wurde eine Neubearbeitung der Fibeln notwendig,[83] wodurch einige Länder 1933 mitten in den Zulassungsverfahren für die neuen Schulbücher steckten. Zusätzlich mussten aufgrund des politischen Umbruchs inhaltliche Änderungen vorgenommen werden. Hatten Länder in der Weimarer Republik die Antiqua als Erstschrift eingeführt, ergaben sich darüber hinaus Forderungen, die Verordnungen und Erlasse zum Schreiben- und Lesenlernen hinsichtlich der ideologischen Vorgaben zu revidieren und nun darzulegen, dass die deutsche Schrift ein »wertvoller Bestandteil deutscher Volkskultur« sei.[84] Diesbezügliche Entscheidungen waren schon 1933 relativ zügig getroffen worden, sodass die Schulbuchverlage in diesen Ländern früher als in Preußen Planungssicherheit erhielten. Da das Zulassungsverfahren bis auf Weiteres in der Verantwortung der Unterrichtsverwaltungen der Länder verblieb, mussten diese die bisher praktizierten Vorgehensweisen an die neue politische Lage anpassen.

Für die Revision der bildungspolitischen Regulierung des Lesenlernens sowie des Zulassungsverfahrens für die Erstlesebücher wird exemplarisch das Land Bayern betrachtet. Bereits Anfang der 30er-Jahre war hier das Lesenlernen neu geregelt worden und nach dem politischen Umbruch 1933 erneuten Veränderungen unterworfen. Dies betraf neben der Begrenzung der maximal zuzulassenden Erstlesebücher vorzugsweise die Konzeptualisierungen der Leselernmethodik. Am 29. Oktober 1931 wurden die Vorgaben zum methodisch-didaktischen Aufbau und zur Funktion des »ersten Buches« im Kontext des Gesamtunterrichts und der Neuregelung des Schreiben- und Lesenlernens neu formuliert, die zum Schuljahresbeginn 1933/34 in Kraft treten sollten.[85] Bei der Klärung der Schriftfrage legte sich das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus darauf fest, dass das Ziel des Schreibunterrichts die »geläufige und gefällige *deutsche Schrift*« sei, eröffnete aber für den Aneignungsprozess die Möglichkeit, nach verschiedenen darstellenden Vorübungen versuchsweise sowohl die deutsche Schrift als auch die Antiqua

83 Vgl. Arndt, Richtlinien 1931/32.

84 Verordnung des Kultministers Nr. 14812 v. 12. Oktober 1934 über den Schreibunterricht, Amtsblatt des Württembergischen Kultministeriums Nr. 17 v. 1. November 1934, S. 188-192, hier S. 189.

85 Bekanntmachung Nr. IV 39611 v. 29. Oktober 1931 über Richtlinien für den Schreibunterricht in den Volksschulen und für den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen, Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 8 v. 31. Oktober 1931, S. 199-205.

als »Erstschrift« in den Richtformen Sütterlins zu gebrauchen.[86] Dabei behielt es sich vor, die Regionen zu bestimmen, in denen das Verfahren mit der Antiqua als Ausgangsschrift Anwendung finden soll. Der Beginn des Schriftspracherwerbs mit der deutschen Schrift wurde somit als Regelfall festgelegt.

Hintergrund der Reform war die rechtliche Verankerung des reformpädagogischen Ansatzes, alle inhaltlichen Auswahl- und methodischen Verfahrensentscheidungen im Rahmen eines übergreifenden kindgemäßen didaktischen Gesamtkonzeptes zu treffen, das in den Richtlinien als »heimatkundlicher Anschauungsunterricht« bezeichnet wurde. Eine solche Konzeptualisierung verfolgte Hans Brückl im Anschluss an Georg Kerschensteiner in seiner Fibel »Mein Buch« wie auch seiner unterrichtspraktischen Anleitung »Der Gesamtunterricht im ersten Schuljahr«.[87] Brückl vertrat hier die Ansicht, dass die Aneignung der komplexeren deutschen Schrift am besten über die Steinschrift und die von ihm eigens entwickelte leicht schreib- und lesbare ›gemischte Antiqua‹ als Ausgangsschrift gelinge.[88] Der Anklang, den dieses Konzept in der Unterrichtspraxis gefunden hatte, war der Grund für die Einführung der Optionsregelung, wonach der Schriftspracherwerb im Lesen und Schreiben versuchsweise mit der Antiqua begonnen werden konnte.[89]

Bei der Verortung des Erstlesebuchs im Leselehrgang schlug Bayern einen Sonderweg ein, da die Kinder zunächst ohne Fibel »im Anschluß an den heimatkundlichen Anschauungsunterricht sinnvolle Wörter darstellen und lesen« lernen sollten, bevor dann im zweiten Schuljahresdrittel das Erstlesebuch eingeführt wurde, das »in der Hauptsache« als Lese- und nicht als Übungsbuch gedacht war und

86 Ebd., S. 203-205; das Folgende ebd. (Herv. i.O.).

87 Vgl. Brückl, Gesamtunterricht 1933; Mein Buch o.J. [ca. 1933]. Vgl. zur Geschichte der Brückl-Fibel Wittmann, Wissen 2008, S. 276-314.

88 Vgl. Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 107-116. Vgl. Kapitel 3.2.

89 Vgl. die Aktennotiz v. 7. März 1931 des Verlegers Oldenbourg zur Besprechung mit Brückl am 3. März 1931, BWA F5/329, o.P. Vgl. ebenso die rückblickende Darstellung in dem Schreiben des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Ministerialrat Kolb, an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 27. April 1942, BayHstA MK 42572, o.P. und die Bekanntmachung Nr. IV 12654 des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus zur Fortbildung der Volksschullehrer v. 31. März 1932, in der die Gebiete bestimmt werden, in denen nach Ziffer acht der Richtlinien zu verfahren, also mit der Antiqua als Ausgangsschrift zu beginnen ist. Folgende Gebiete waren dafür vorgesehen: im Regierungsbezirk Oberbayern die Schulaufsichtsbezirke Altötting-Laufen, Berchtesgaden-Traunstein-Ebersberg, Wasserburg-Aibling, Miesbach-Garmisch, Dachau, Friedberg-Aichach, Schrobenhausen-Ingolstadt-Pfaffenhofen-Erding-Freising-Mühldorf; im Regierungsbezirk Niederbayern und Oberpfalz sämtliche Schulaufsichtsbezirke des ehem. Regierungsbezirkes Oberpfalz und von Regensburg sowie der Schulaufsichtsbezirk Straubing Stadt und Bezirksamt; im Regierungsbezirk Mittelfranken die Schulaufsichtsbezirke der Stadt Nürnberg (BayHstA MK 42571, o.P.).

sich damit an Kinder richtete, die bereits Wörter lesen können.[90] Die Vorübungen konnten mithilfe von Stäbchen, Lesekasten oder durch eine »malende Wiedergabe« der Steinschrift oder der gemischten Antiqua erfolgen, waren aber streng vom »Schreiben im eigentlichen Sinne« abzugrenzen. Das Lesebuch selbst sollte »einfache, leicht verständliche Stoffe aus dem Erlebniskreise der Kinder [enthalten], ferner kindertümliche Geschichten, Kinderreime und Liedchen«, die in einem »heiteren« Duktus in »kindertümlicher Sprache« und mit »künstlerischen Bildern« darzubieten waren. Alle inhaltstragenden Elemente sollten »zu einer Einheit verbunden sein.« Bei der Wahl der Methode zum Lesenlernen erfolgte keine Festlegung hinsichtlich einer »zusammensetzenden« oder »zergliedernden« Vorgehensweise, vielmehr blieb die Entscheidung den Lehrkräften vorbehalten.

Des Weiteren begrenzte das Bayerische Kultusministerium die Anzahl der Zulassungen für Erstlesebücher: Für die Schulen, welche die deutsche Schrift als Ausgangsschrift benutzten, sollten vier Lesebücher eingeführt werden (bayerische Großstädte, Südbayern einschließlich der Oberpfalz, Nordbayern und die Pfalz) und für die Schulen, welche die versuchsweise Verwendung der Antiqua als Ausgangsschrift vorsahen, »höchstens« zwei Lesebücher.[91] Da das Zulassungsverfahren jedoch zugleich wettbewerblich organisiert war, ergab sich für die Verlage eine Konkurrenzsituation. Um eine verlustbringende Investition in die Entwicklung neuer Fibeln auszuschließen, gingen einzelne Verlage Kooperationen ein und minimierten dadurch ihre finanziellen Risiken.[92] Für die Zulassung wurden insgesamt elf Lesewerke eingereicht, deren Begutachtung das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus Ende Oktober 1932 in Auftrag gab.[93]

---

90 Bekanntmachung Nr. IV 39611 v. 29. Oktober 1931 über Richtlinien für den Schreibunterricht in den Volksschulen und für den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen, Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 8 v. 31. Oktober.1931, S. 199-205, hier S. 203-205; das Folgende ebd.

91 Ebd., S. 205.

92 Vgl. z.B. die Verlagskooperation zwischen den Verlagen *Oldenbourg* (München) und *Korn* (Nürnberg), welche die gemeinsame Verwertung der Rechte aus dem von Raimund Heuler erstellten Erstlesebuch »Das Leserlein« vereinbaren. Später wird der Kreis der Autoren durch die Zusammenlegung mit der Fibel »Mein erstes Lesebuch« von Karl Markert und Karl Schander erweitert und der Verlag *Lion* (Hof/Saale) in die Verlagsgemeinschaft aufgenommen (vgl. F8; Vertrag zwischen der Kornschen Buchhandlung in Nürnberg und der Verlagsbuchhandlung Oldenbourg in München v. 8. Juli 1932, BWA F 5/370, o.P.).

93 Zur Begutachtung eingereicht wurden die folgenden Bücher (vgl. BayHstA MK 42569): »Mein Buch zum Anschauen, Zeichnen, Schreiben, Lesen und Zählen« von Hans Brückl (*Oldenbourg*); »Mein erstes Lesebuch« von Karl Markert und Karl Schander (*Korn*, *Oldenbourg*); »Das Leserlein. Erstes Buch für die Grundschule« von Raimund Heuler (*Korn*, *Oldenbourg*); »Lies und schau. Erstes Lesebuch für nordbayerische Kinder« von K. Rüger (*Prögel*); »Schulfreude« von Christian Wolfrum und Richard Brodmerkel (*Lion*); »Wir Kinder« von Christian Keller, Barthel Reinlein und Hans Stangelmaier (*Kellerer*); »Erstes Lesebüchlein für die Volkshauptschulen von Südbayern« von Weigl, Ederer, Albrechtskirchinger, Elsner und Zinkl (*Kösel und Pustet*,

Aufgrund widersprüchlicher Gutachten und der daraus folgenden erneuten Prüfung durch eine extra dafür einberufene Kommission verzögerte sich das gesamte Verfahren bis in die Zeit der Machtübernahme durch die NSDAP.[94]

Am 27. März 1933 hatte der neue Bayerische Staatsminister für Unterricht und Kultus Hans Schemm als Sofortmaßnahme angeordnet, dass die Schülerinnen und Schüler in den ersten vier bis sechs Wochen des neuen Schuljahres in »sämtlichen Schulen Bayerns« »in die Bedeutung und Größe des historischen Geschehens der nationalen Revolution« einzuführen seien.[95] Der »Aufbruch der Nation« war dabei nicht nur »als Unterrichtsfach« gedacht, sondern als schulisches »Unterrichtsprinzip« zu etablieren. Dieses galt auch für den »heimatkundlichen Anschauungsunterricht« in der Volksschule, der schon den »jüngsten Schüler« für das »richtige Nationalgefühl, Stolz und Ehrfurcht vor Volkstum und Vaterland« begeistern sollte. Die Neugestaltung des Bayerischen Bildungswesens im Sinne der nationalsozialistischen ›Bewegung‹ zog nicht zuletzt die Abänderung und Ergänzung der »Richtlinien für den Schreibunterricht und für den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen« vom Oktober 1931 nach sich.

Im Zentrum der neuen Regelungen vom 5. April 1933 stand zum einen die Erweiterung der Unterrichtsgegenstände des »ersten Lesebuchs«, das nun »in Wort und Bild auch den Geist der neuen Zeit zum Ausdruck bringen und aus dem gewaltigen Geschehen der nationalen Revolution Stoffe bieten [musste], die schon in den Herzen der Sechsjährigen für Volkstum und Vaterland Liebe und Ehrfurcht erwecken.«[96] Zum anderen wurde vor dem Hintergrund eines »der wichtigsten Ziele der Volksschule« – die »Erhaltung und Pflege der deutschen Schrift« als »wertvolles Kulturgut« – darauf hingewirkt, beim Lesen- und Schreibenlernen einen zügigen Übergang »zur Verwendung deutscher Schriftformen« zu vollziehen. Zugleich zeichnete sich der Rückzug aus den ursprünglich für die Laufzeit von vier bis sechs

---

Auer); »Lies mit! Erstes Lesebuch für bayerische Stadtkinder« von Münchner und Augsburger Lehrern und Lehrerinnen (*Seyfried*); »Erste Lesefreude für kleine Pfälzer Leute« von Otto Ferber (*Zechner*); »Mein Lesebuch« von Hans Flechsel; »Erstes Lesebuch für die Volkshauptschule« von Friedrich Thorwarth (*Handelsdruckerei Würzburg*).

94 Vgl. Aktenvermerk des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus »Lesebücher für den Erstunterricht« v. 30. Dezember 1932, BayHstA MK 42569, o.P.

95 Entschließung Nr. VIII 12478 v. 27. März 1933 über die Behandlung des Stoffgebietes »Aufbruch der deutschen Nation von 1918 bis 1933« im Geschichts-, Heimatkunde-, Anschauungs- sowie staatsbürgerlichen Unterricht, Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 3 v. 30 März 1933, S. 31-36, hier S. 31; die folgenden Zitate ebd., S. 35. Vgl. zum Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus in der NS-Zeit Müller, Staatsministerium 2004.

96 Bekanntmachung Nr. IV 13885 v. 5. April 1933 über die Durchführung der Richtlinien für den Schreibunterricht und für den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen v. 29. Oktober 1931, Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 4 v. 12. Mai 1933, S. 40f.; die folgenden Zitate ebd.

Jahren angelegten Versuchen zur Wirksamkeit der Ausgangsformen von Sütterlin für das Erlernen der deutschen und lateinischen Schriftformen ab. Stattdessen plante Schemm die Einführung einer eigenen bayerischen Ausgangsform für die deutsche Schreibschrift, während die Verwendung der Antiqua als Ausgangsschrift künftig nicht mehr erlaubt sein sollte.

Nur einen Monat später wurde dann am 5. Mai 1933 der Ausstieg aus der im Oktober 1931 getroffenen Regelung organisiert, die ›gemischte Antiqua‹ als Leseschrift verboten, das Schreiben- dem Lesenlernen zeitlich nachgeordnet und darauf hingewiesen, dass mit der »versuchsweisen« Einführung einer »neuen deutschen Schrift« als Alternative zur Sütterlinschen Schreibweise zu rechnen sei.[97] Das Nachmalen der ›gemischten Antiqua‹ war jetzt nur noch »ausnahmeweise« als darstellende Vorübung gestattet, durfte aber nicht zur »Schriftentwicklung« eingesetzt werden.[98] Außerdem kündigte Schemm für das zweite Schuljahresdrittel »geeignete Lesebücher« an, wobei nach diesem Erlass solche Fibeln, die sich beim Schreiben- und Lesenlernen methodisch an den Schriftformen der Antiqua orientierten, von der Zulassung ausgeschlossen waren, auch wenn einzelne Unterrichtsmethodiker zuvor noch gehofft hatten, die Antiqua als Ausgangsschrift für das Erlernen der deutschen Schrift erhalten zu können. Dies betraf explizit die Brückl-Fibel, die 1931 Anlass für die versuchsweise Erprobung der Antiqua gewesen war.[99]

Durch die Bekanntmachung der neuen »Richtlinien für den Schreibunterricht in den Volksschulen« vom 22. Juni 1933 und die Aufhebung der vorhergehenden Richtlinien vom 29. Oktober 1931 sowie aller diesbezüglichen Bestimmungen wurde die Schriftfrage in Bayern dann vorerst abschließend geregelt.[100] Zur Erarbeitung der Richtformen für die neue Ausgangsschrift hatte Schemm eigens eine Kommission einberufen, der u.a. der Reichssachbearbeiter des NSLB für Schrift, Schreiben und Erstunterricht Friedrich Sammer angehörte. Sammer sah die bayerischen Richtlinien als einen Beitrag gegen die »Schriftverwilderung« an und erhoffte sich

97 Entschließung Nr. IV 18022 v. 5. Mai 1933 betr. Richtlinien für den Schreibunterricht und für den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen, BayHstA MK 42571, o.P.; das Folgende ebd. Den Versuch zum Schreiben- und Lesenlernen nach dem Verfahren Hans Brückls durften nur die Schulen fortführen, die bereits im Schuljahr 1932/33 in diesem Sinne gearbeitet hatten. Alle Genehmigungen für das Schuljahr 1933/34 wurden zurückgezogen.

98 Bei den darstellenden Vorübungen konnten neben der Verwendung der deutschen Druckbuchstaben des Lesekastens und dem Legen der Buchstabenformen mit Stäbchen die Steinschriftformen gemalt werden.

99 Vgl. Schreiben des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 13856, gez. Schemm, v. 30. Mai 1934 an die Verlagsbuchhandlung Oldenbourg, BWA F 5/329, o.P.

100 Bekanntmachung Nr. IV 29262 v. 22. Juni 1933 über Richtlinien für den Schreibunterricht in den Volksschulen, Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 7 v. 1. Juli 1933, S. 205-209.

durch jene eine grundlegende Wirkung für eine reichseinheitliche Regelung.[101] Ziel des Schreibunterrichts war die Aneignung einer »deutlichen, gut lesbaren, geläufigen und gefälligen *deutschen* Verkehrsschrift«, die auf den Richtformen der an Sütterlin angelehnten bayerischen Ausgangsschrift basieren musste.[102] Eine Entwicklung der Buchstaben der Schreibschrift aus denen der Druckschrift war damit hinfällig geworden.[103] Mit dem Erlernen der »Lateinschrift« sollte nunmehr erst im vierten Schuljahr begonnen werden.

Für die am Zulassungsverfahren in Bayern beteiligten Fibelverlage bedeutete die schrittweise Revision der Vorgaben für das Lesen- und Schreibenlernen eine fortwährende Herausforderung, da die Fristen eng gesetzt waren und das Staatsministerium für Unterricht und Kultus mit der Einführung der neuen Richtlinien möglichst auch die neuen Erstlesebücher präsentieren wollte. Aufgrund der bildungspolitischen Vorgaben mussten in kurzer Zeit neue Texte und Bilder in das jeweilige Gesamtkonzept integriert und drucktechnisch realisiert werden. Gewissheit hatten die Verlage aber darüber, dass an dem bayerischen Sonderweg, das erste Buch zum Lesenlernen als Lesebuch und nicht als Übungsbuch zu konzipieren, festgehalten wird. Am 14. November 1933 wurden schließlich die zugelassenen Lesebücher für die erste Klasse bekanntgegeben:[104] »Lies mit« (*Seyfried*) für München, Pasing und Augsburg,[105] »Wir Kinder« (*Kellerer*) für die Regierungsbezirke Oberbayern, Niederbayern-Oberpfalz und Schwaben (mit Ausnahme der o.g. Städte)[106] und »Das Leserlein« (*Korn, Lion, Oldenbourg*) für die Regierungsbezirke Oberfranken-Mittelfranken sowie Unterfranken[107] mit Ausnahme von Nürnberg und Fürth. Für diese Städte sowie den Regierungsbezirk der Pfalz wurde zugleich das Erscheinen der Erstlesebücher »Bei uns in Nürnberg« (*Korn*)[108] und »Guck emol! Erstes Lesebuch für Pfälzer Kinder« (*Zechner*) angekündigt.[109] Damit

101 Vgl. Sammer, Richtlinien 1933, S. 15, 17.

102 Bekanntmachung Nr. IV 29262 v. 22. Juni 1933 über Richtlinien für den Schreibunterricht in den Volksschulen, Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 7 v. 1. Juli 1933, S. 205-209 (Herv. i.O.).

103 Vgl. Sammer, Richtlinien 1933, S. 15. Nach dem Verbot der Antiqua als Erstleseschrift wurden u.a. in Bayern und Hamburg vereinfachte Erstleseschriften für die deutsche Druckschrift entwickelt (vgl. hierzu Kapitel 3.3.).

104 Bekanntmachung des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 52169 über die Lesebücher für den ersten Schülerjahrgang v. 14. November 1933. In: Bayerische Staatszeitung Nr. 265 v. 16. November 1933, BayHStA MK 42569, o.P.

105 Vgl. F9 (*Seyfried*) und F51 (*Diesterweg*). Das Lesebuch von *Seyfried* wurde später von *Diesterweg* übernommen, wodurch sich der Verlag ein Vertriebsgebiet in Bayern sichern konnte.

106 Vgl. F2, F34.

107 Vgl. F8, F25, F77.

108 Vgl. F3, F35.

109 Vgl. F7. Vgl. Schreiben des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus an die Regierung der Pfalz, Kammer des Innern v. 14. August 1934, BayHStA MK 42575, o.P.

hatte Bayern den Umgestaltungsprozess der Verfahren zum Lesen- und Schreibenlernen einschließlich der Genehmigung der Erstlesebücher als erstes Land in diesem Umfang abgeschlossen und sollte mit den erlassenen Richtlinien für das gesamte Reich eine Vorbildwirkung erlangen,[110] da diese den späteren Richtlinien des Reicherziehungsministeriums vom 7. September 1934 als Vorlage dienten.[111]

Das Preußischen Kultusministerium klärte die Schriftfrage hingegen erst im ›Fibel-Erlass‹ vom 16. Juli 1934, wonach ab Ostern 1935 die Antiquaschrift in den Fibeln wie erwartet verboten wurde und diese in deutscher Schrift zu setzen waren.[112] Für die Druckschrift wurde keine bestimmte Type vorgegeben, während bei der (deutschen) Schreibschrift entweder die Sütterlinschrift oder eine »eng« daran »angelehnte« Form zu benutzen war. Außerdem behielt das Ministerium das bei den Regierungspräsidenten angesiedelte dezentrale Genehmigungsverfahren für Preußen bei, gab jedoch das Ziel vor, nur eine begrenzte Anzahl an Fibeln zuzulassen, und forderte die Regierungspräsidenten ferner auf, sich mit den benachbarten Regierungsbezirken abzustimmen. Dieser Erlass wurde auch auf die anderen Länder übertragen,[113] wobei hier vonseiten des Reichserziehungsministeriums zunächst die bisher unternommenen Maßnahmen zur Einführung neuer Fibeln erhoben werden mussten.[114] Eine Zentralisierung des Genehmigungsverfahrens war demnach einstweilig nicht vorgesehen. Offensichtlich beabsichtigte das Reicherziehungsministerium, in der Umstrukturierungsphase auf bewährte Abläufe zurückzugreifen, um die Vielzahl der anstehenden Aufgaben überhaupt bewältigen zu können. Allerdings hatte Rust sich die zentrale Überprüfung aller von den Regierungspräsidenten und den Unterrichtsverwaltungen der Länder genehmigten Fibeln vorbehalten.[115]

Aus dem Erlass konnten die Verleger die für ihre Dispositionen ganz erhebliche Information entnehmen, dass das Schuljahr 1935 zu Ostern beginnen würde und das Ministerium die Möglichkeit vorsah, zu diesem Termin neue Fibeln einzuführen. Die Fibelverleger brachte dies unter erheblichen Zugzwang, da zwar

110 Vgl. Sammer, Richtlinien 1933, S. 15; Köhn, Fibeln 1936, S. 55 FN.

111 Vgl. Erlass Nr. 314, R U II C 227 v. 7. September 1934 zum Schreibunterricht, Zentralblatt 1934, S. 279f. Vgl. Sammer, Erläuterungen 1934, S. 25; ders., Sachgebiet 1939, S. 87.

112 Erlass Nr. 253, U II C 7822/33 v. 16. Juli 1934, Verwendung der Antiquaschrift in den Fibeln, Zentralblatt 1934, S. 231, das Folgende ebd.

113 Vgl. Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, E II a 714/36 v. 26. März 1936, in dem unter Bezugnahme auf die vorgängigen Erlasse zur ›Fibelfrage‹ vom 16. Juli 1934 und 4. September 1934 die zentrale Überprüfung der zugelassenen Fibeln angeordnet wird (LAV NRW OWL, L 80 III, Nr. 2444, o.P.).

114 Schreiben des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung R.U II C 5082 v. 16. Juli 1934 an die Unterrichtsverwaltungen der Länder, LAV NRW OWL, L 80 III, Nr. 2444, o.P.

115 Erlass Nr. 253, U II C 7822/33 v. 16. Juli 1934, Verwendung der Antiquaschrift in den Fibeln, Zentralblatt 1934, S. 231.

grundsätzlich eine Planwirtschaft für die Fibel-Produktion vorgesehen, das konkrete Verfahren aber noch nicht abgestimmt worden war. Überdies war es in der zur Verfügung stehenden Zeit kaum möglich, eine neue Fibel auf den Markt zu bringen. Der von der Vereinigung der Schulbuchverleger im April beauftragte »Vertrauensausschuss« hatte sich im Rahmen der vom 3. bis 5. August 1934 in Frankfurt a.M. anberaumten Reichstagung des NSLB unter Beteiligung des Verlagsdirektors und »Fibelspezialisten« Sandig getroffen, um die Konsequenzen des ›Fibelerlasses‹ zu besprechen und einen Vorschlag für die Fibelplanung zu erarbeiten.[116] Sandig hatte hierzu einen viereinhalbseitigen Entwurf vorgelegt, in dem er die Eckpunkte seines Schreibens an Franken-Schwann zur Vorbereitung der Versammlung am 28. April 1934 weiter ausbaut.[117]

In seiner Denkschrift geht Sandig zunächst auf den ›Fibel-Erlass‹ vom 16. Juli ein, der seines Erachtens dazu führe, dass die Verleger – auch jene, die bisher nicht auf dem Gebiet der Fibeln aktiv waren – verstärkt in den Wettbewerb einsteigen würden, und versucht so, Planwirtschaft und wettbewerbliche Prinzipien zu vermitteln. Um einen unkontrollierten Konkurrenzkampf zu verhindern, fordert er eine »sofortige vertragliche Bindung« aller entsprechenden Firmen, ein Verbot aller Fibeln von Verlagen, die der Vereinbarung nicht beigetreten sind, und eine Zentralisierung des Genehmigungsverfahrens zur Realisierung dieser Maßgabe. Für die planwirtschaftliche Aufteilung des Fibelmarkts geht Sandig von einer möglichen Gesamtzahl von etwa 30 Fibeln für Preußen aus und schlägt vor, für jede Provinz jeweils für die Stadt- und die Landschulen eine Fibel herauszugeben. Die Verteilung der Fibel-Produktion auf die einzelnen Verlage solle sich am »jetzigen Besitzstand« orientieren, den Sandig an den Marktanteilen des Jahres 1933 festmacht. Diese überschlägt er grob, indem er jeweils ein Drittel der preußischen Kapazitäten *Westermann* und *Hirt* zuschreibt und das restliche Drittel den anderen ca. 24 Verlagen. Für die künftige Aufteilung des Marktes empfiehlt er eine Orientierung an den Geburtenzahlen der einzelnen Provinzen und eine Zuweisung der zu versorgenden Regionen an die Verlage auf der Ebene der Provinzen und Regierungsbezirke entsprechend der Markteile von 1933.

Ein besonderes Augenmerk legt Sandig auf die Qualitätssicherung. Hierzu sei auf Vorschlag jener Verleger, die sich bei der Fibelherstellung »besonders bewährt« hätten, eine Kommission aus »besonders befähigten« »Fibel-Autoren« zu bilden, die zusätzlich mit einem »Vertrauensmann« des Ministeriums besetzt werden solle.[118] Aufgabe der Kommission sei es, »Richtlinien über die künftige Fibel aufzustel-

116 Rundschreiben der Geschäftsstelle »Plavole«, Franken-Schwann, an die Verleger preuß. Fibeln und preuß. Lesebücher v. 11. August 1934, WUA 3/5-1, o.P.

117 Die folgenden Punkte aus »Fibel und Planwirtschaft«, Vorschlag von Sandig, undatiert [ca. Mitte/Ende Juli 1934]; vgl. Schreiben Sandig an Franken Schwann v. 19. April 1934, WUA 3/5-1, o.P.

118 Hier geht Sandig von »höchstens einem $\frac{1}{2}$ Dutzend« Verlegern aus.

len«, vor allem zur Sicherung der wissenschaftlichen Angemessenheit der methodischen Verfahrensweise, zur Bebilderung sowie zur Umsetzung der staatlichen Forderung, ›nationalpolitische Stoffe‹ aufzunehmen. Außerdem sei im Rahmen des Genehmigungsverfahrens eine gutachterliche Stellungnahme der Kommission vorzusehen. Zum Schluss bekräftigt Sandig noch einmal nachdrücklich die Notwendigkeit, zügig zu einer Regelung zu kommen und diese möglichst am 25. August 1934 auf der Herbsttagung des Börsenvereins in Goslar zu beschließen, und ruft die Verleger auf, »sich allerschnellstens über den von uns zu beschreitenden Weg klar zu werden, wenn wir verhindern wollen, daß ein allgemeines Wettrennen um die Fibeln einsetzt, ein Wettrennen, das besonders die kleineren Fibelverleger schwer benachteiligen würde, was aus sozialen Gründen wohl vermieden werden müßte.«[119]

Zur Vorbereitung der Versammlung der Fibelverleger konnte Franken-Schwann noch ein Treffen im Preußischen Kultusministerium arrangieren, für das Sandig »dringend empfahl«, sich doch in den zentralen Punkten »Zusagen […] geben zu lassen, damit endlich ein Zustand der Sicherheit geschaffen« werde.[120] Dies betraf die Zentralisierung des Genehmigungsverfahrens und dessen Beschränkung auf die an der Planung beteiligten Firmen, zumindest die Bindung der Entscheidung bei den Regierungspräsidenten an ein »Placet« des Ministeriums, außerdem Konsequenzen für Verleger, die sich nicht an die Vereinbarung hielten, sowie die Verpflichtung für die Schulen, für das Schuljahr 1935/36 statt der verbotenen Antiqua-Fibeln »Ersatzfibeln« der Verlage zu beziehen, deren Erstlesebücher bisher verwendet worden seien. Zugleich verdeutlicht er noch einmal, dass die Neueinführung von Fibeln bis Ostern 1935 in der noch zur Verfügung stehenden Zeit »ein Ding der Unmöglichkeit« sei. Das Ministerium zeigte sich gegenüber den Bestrebungen der Verlegervereinigung zur Fibelplanung aufgeschlossen und bat »baldmöglichst« um »konkrete Vorschläge«, wollte die Planungen aber nicht von staatlicher Seite aus durchführen.[121] Zugleich ließ es sich nicht auf eine Verschiebung der Einführung neuer Fibeln sowie eine Konkretisierung des ›Fibel-Erlasses‹ vom 16. Juli 1934 ein.

Von der am 16. August 1934 verordneten Weiterverwendung der Schulbücher für das Schuljahr 1935/36 waren die Fibel sowie das Volksschullesebuch für die 5. und 6. Klasse ausgenommen, weil es im Unterschied zu allen anderen Schulbüchern, die für »die Neuschaffung« »eine längere Vorbereitungszeit« benötigten, be-

119 »Fibel und Planwirtschaft«, Vorschlag von Sandig, undatiert [ca. Mitte/Ende Juli 1934], WUA 3/5-1, o.P.

120 Schreiben Sandig an Franken-Schwann v. 15. August 1934, WUA 3/5-1, o.P.; das Folgende ebd.

121 Rundschreiben des Arbeits-Ausschusses für Volksschul-Fibel- und -Lesebuchplanung, i.A. Franken-Schwann, v. 14. August 1934, WUA 3/5-1, o.P.; Rundschreiben des Arbeits-Ausschusses für Volksschul-Fibel- und -Lesebuchplanung, i.A. Franken-Schwann, v. 27. August 1934, WUA 3/5-1, o.P.

reits »Vorarbeiten zur Einführung« gebe.[122] Indes gab es nur für das als reichseinheitliche Ausgabe mit entsprechenden Heimatteilen geplante Volksschullesebuch, für das im Juli 1934 der Gesellschaftervertrag fertiggestellt und im August der Redaktionsausschuss gebildet worden war, ein konkretes Programm,[123] während die Zeit für die Erstellung neuer Fibeln bis Ostern 1935 aufgrund der nach wie vor nicht abschließend geklärten Frage einer freiwilligen Planung für die Fibel-Produktion immer knapper wurde. Insofern ging das Ministerium mit dem Erlass vom 16. August 1934 zwar auf die Eingabe der Schulbuchverleger vom Juni 1934 ein, wies diesen aber zugleich die alleinige Schuld für die Verzögerung zu, die doch ganz entscheidend wegen der noch immer fehlenden neuen Lehrpläne und Richtlinien zustande gekommen war.[124] Dieser Erlass wird dann am 5. Februar 1935 noch einmal mit der Ergänzung aufgegriffen, darauf zu achten, »dass alle Schüler im Besitz der vorgeschriebenen Schulbücher seien.«[125]

Infolge der Verschiebung der Herbsttagung des Börsenvereins trafen sich die preußischen Fibelverleger am 30. August 1934 in Berlin. In der Einladung des nunmehrigen »Arbeitsausschusses« für die Planung der Volksschulfibeln und -lesebücher rief Franken-Schwann explizit dazu auf, »endgültig dazu Stellung [zu] nehmen, ob […] die freiwillige Planung der Fibeln auf Grund kollegialer und regionaler Verständigung« durchgeführt werden soll.[126] Als wesentliche Motive nennt er die »Vermeidung eines wilden Konkurrenzkampfes«, die »Erhaltung des Besitzstandes« und die Möglichkeit, durch die Planwirtschaft »wirtschaftliche Erschütterungen einzelner Betriebe« zu verhindern, wozu eine Reduktion der Fibeln um »ein Drittel bis zur Hälfte« notwendig sei. Auf der Versammlung fassten die anwesenden Verleger einstimmig den Beschluss, die Fibelplanung für Preußen freiwillig im Sinne der Vorschläge des ›Arbeitsausschusses‹ umzusetzen. Da jedoch die Firmen *Hirt* und *Diesterweg* nicht an der Versammlung teilgenommen hatten, musste deren Zustimmung gesondert eingeholt werden. Obgleich sich

122 Erlass Nr. 285, R U II C 5110 v. 16. August 1934, Neueinführung von Schulbüchern, Zentralblatt 1934, S. 262. Dieser Erlass galt für das gesamte Reich.

123 Rundschreiben des Arbeits-Ausschusses für Volksschul-Fibel- und -Lesebuchplanung, i.A. Franken-Schwann, v. 21. Juli 1934, WUA 3/5-1, o.P.; Rundschreiben des Arbeits-Ausschusses für Volksschul-Fibel- und -Lesebuchplanung, i.A. Franken-Schwann, v. 11. August 1934, WUA 3/5-1, o.P.

124 Vgl. Erlass Nr. 285, R U II C 5110 v. 16. August 1934, Neueinführung von Schulbüchern, Zentralblatt 1934, S. 262.

125 Erlass Nr. 104, E II a 139 v. 5. Februar 1935, Neueinführung von Schulbüchern für die Volksschulen, Deutsche Wissenschaft 1935, S. 76. Vgl. Erlass Nr. 150, U II C 7680/33 v. 13. April 1934, Versorgung der Schulen mit den vorgeschriebenen Lehr- und Lernbüchern, Zentralblatt 1934, S. 139.

126 Rundschreiben der Geschäftsstelle »Plavole« im Namen des Arbeits-Ausschusses für Volksschul-Fibel- und -Lesebuchplanung, i.A. Franken-Schwann, v. 27. August 1934, WUA 3/5-1, o.P.; die folgenden Zitate ebd.

Franken-Schwann in einer vierstündigen Besprechung bemüht hatte, die beiden Verleger Georg Hirt-Reger und Erich Herbst zu überzeugen, gelang es ihm nicht, sie zur Teilnahme zu bewegen.[127]

Mit seinem Rundschreiben an die preußischen Fibel- und Lesebuchverleger vom 15. September 1934 musste Franken-Schwann schließlich das Scheitern des Versuchs bekanntgeben, die Planung der Fibeln freiwillig für Preußen einzuführen, und entband die Fibelverleger, die ab jetzt »völlige Handlungsfreiheit« hätten, von ihren diesbezüglichen Verpflichtungen.[128] Um den »wohl unvermeidlichen starken Konkurrenzkampf nach Möglichkeit zu mildern«, empfahl er im Namen des ›Arbeitsausschusses‹, sich zumindest regional auf der Ebene der Provinzen und Regierungsbezirke zu verständigen. Über das Scheitern der preußischen Initiative erging am gleichen Tag ferner eine Information an alle Fibel- und Lesebuchverlage, mit der auch den außerpreußischen Verlegern vom ›Arbeitsausschuss‹ eine regionale Zusammenarbeit nahegelegt wurde.[129] Letztlich war damit gemeinhin der Startschuss für das Tauziehen um den preußischen Fibelmarkt gefallen, allerdings kaum noch Zeit, bis zum Schuljahresbeginn 1935/36 Fibeln grundständig neu zu entwickeln. Die meisten Verlage hatten natürlich schon vorgearbeitet und konnten auf entsprechende Entwürfe und Vorlagen zurückgreifen. Zudem waren die größeren Verlage in anderen Ländern aktiv und hatten in diesem Kontext Fibeln umgearbeitet bzw. neue Fibeln konzipiert.

Mit dem ›Schreibschrifterlass‹ vom 7. September 1934 regelte das Reichserziehungsministerium schließlich endgültig die Schriftfrage für das Reich und erklärte eine »einheitliche deutsche Schrift […] als wertvolle[n] Bestandteil deutscher Volkskultur«.[130] Für alle Schulen waren nun »eng« an die Sütterlinschen Richtformen für die deutsche Schrift anzulehnende Schriftformen für die Ausgangsschrift verbind-

127 Rundschreiben der Geschäftsstelle »Plavole«, Franken-Schwann, v. 5. September 1934, WUA 3/5-1, o.P.

128 Rundschreiben der Geschäftsstelle für Lesebuchplanung im Namen des Arbeits-Ausschusses, i.A. Franken-Schwann, [an die preuß. Fibel- und Lesebuchverleger] v. 15. September 1934, WUA 3/5-1, o.P., das Folgende ebd.

129 Rundschreiben der Geschäftsstelle für Lesebuchplanung im Namen des Arbeits-Ausschusses der Lesebuchplanungsstelle, i.A. Franken-Schwann, [an alle Lesebuch- und Fibelverleger] v. 15. September 1934, WUA 3/5-1, o.P.; vgl. das vertrauliche Rundschreiben der Vereinigung der Schulbuchverleger Nr. 52 v. 25. September 1934, WUA 3/5-1, o.P.

130 Erlass Nr. 314, R U II C 227 v. 7. September 1934 zum Schreibunterricht, Zentralblatt 1934, S. 279f. Götz (Grundschule 1997) geht auf der Grundlage dieses Erlasses davon aus, dass »die Fibel […] nunmehr auch in deutscher Druckschrift abgefaßt werden mußte« (S. 81) und übersieht dabei den Punkt 11, in dem »wegen Einführung der Fibeln […] auf die besonderen Erlasse« verwiesen wurde. Fibeln, die den Leselehrgang mit der Schreibschrift beginnen, waren demgemäß weiterhin zugelassen.

lich.[131] Die lateinische Schrift, die sich ebenso auf die Sütterlinschen Richtformen stützen sollte, war ab dem vierten Schuljahr einzuführen. Obwohl das Reichserziehungsministerium eine »einheitliche deutsche Schrift« anstrebte, ließ es den Ländern die Möglichkeit offen, die Darstellungsweise von Sütterlin zu modifizieren, sah für solche Schriftformen jedoch ein gesondertes Genehmigungsverfahren vor. Es ist anzunehmen, dass hierfür u.a. der bayerische Sonderweg in der Frage der Ausgangsschrift ursächlich war. Die inhaltliche Ausgestaltung des ›Schreibschrifterlasses‹ orientierte sich im Wesentlichen gleichfalls an dem Vorbild Bayerns und den Regelungen vom 22. Juni 1933.[132] In der bayerischen Bekanntmachung zur Übernahme des Reichserlasses ließ es sich das Staatsministerium für Unterricht und Kultus dann auch nicht nehmen, auf die Übereinstimmung explizit hinzuweisen und bis auf einige Anpassungen an der ›bayerischen Ausgangsschrift‹ festzuhalten, selbst wenn die Unterschiede zu den Sütterlinschen Richtformen nur marginal waren.[133]

Bis zum Schuljahr 1935/36 wurden durch die Unterrichtsverwaltungen der Länder in den meisten Gebieten neue bzw. umgearbeitete Fibeln eingeführt, womit die »Neugestaltung der deutschen Fibel« aus Sicht der Kultusadministration zunächst erst einmal abgeschlossen war.[134] Im Mai 1935 erhob das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht bei den Ländern die bis Ostern 1935 neu eingeführten Fibeln und veröffentlichte dazu 1936 in der eigenen Schriftenfolge »Deutsche Volkserziehung« ein Verzeichnis.[135] Demnach wurden insgesamt 51 Fibeln zugelassen und das im ›Fibel-Erlass‹ vom 16. Juli 1934 vorgegebene Ziel, die Gesamtzahl der Fibel-Ausgaben zu reduzieren, folglich erreicht. Indessen scheint es in einzelnen Regionen immer noch die Option gegeben zu haben, in einem Landschaftsgebiet verschiedene Fibeln nebeneinander zu benutzen.[136] Nicht nur aus diesem Grund,

131 Erlass Nr. 314, R U II C 227 v. 7. September 1934 zum Schreibunterricht, Zentralblatt 1934, S. 279f.; das Folgende ebd.

132 Vgl. Bekanntmachung Nr. IV 29, 262 v. 22. Juni 1933 über Richtlinien für den Schreibunterricht in den Volksschulen, Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 7 v. 1. Juli 1933, S. 205-209.

133 Vgl. Bekanntmachung Nr. IV 402 v. 30. Januar 1935 über Richtlinien für den Schreibunterricht in den Volksschulen, Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 3 v. 15. Februar 1935, S. 23-28.

134 Köhn, Fibeln 1936, S. 55.

135 Vgl. u.a. Schreiben des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht an das Ministerium für Kirchen und Schulen Oldenburg in Oldenburg v. 22. Mai 1935, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 12; Verzeichnis 1936. Vgl. zu den Fibeln im Untersuchungskorpus Anhang, Fibel-Korpus: B) Zulassungsverfahren und regionale Verbreitungsgebiete.

136 Vgl. Köhn, Fibeln 1936, S. 55. Zum Beispiel war es noch 1936 im Landesteil Birkenfeld in Oldenburg möglich, dass die Schulen sich ihre Fibel selbst auswählen können. Dies berichtet der evangelische Schulrat Scherer in seinem Schreiben an den Regierungspräsidenten in Birkenfeld v. 24. Juni 1936 (NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 31). Der Grund dafür war die Verzögerung bei der Erarbeitung einer neuen Fibel durch die Gauamtsleitung des NSLB.

sondern auch weil nach 1935 weiterhin an neuen Fibeln gearbeitet wurde und die Zulassungsverfahren in den Ländern z.T. fortgeführt worden sind, konnten sich an dem 1936 präsentierten Verzeichnis noch Änderungen ergeben. Dass die Zahl von 51 Fibeln nur einen vorläufigen Stand darstellte, wird ferner in einem Beitrag in der Zeitschrift »Der Deutsche Volkserzieher. Organ des Reichsfachschaftsleiters der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) im NSLB« deutlich, in dem der Autor Otto Karstädt von 56 bis Ostern 1936 genehmigten Fibeln spricht.[137] Von den 51 zugelassenen Fibeln verteilen sich etwa 51 Prozent auf die großen Fibelverlage *Hirt* (Breslau) (9), *Westermann* (Braunschweig) (8), *Schroedel* (Halle/S.) (5) und *Diesterweg* (Frankfurt a.M.) (4), während die anderen 49 Prozent auf Verlage entfallen, die wie *Meyer* (G. Prior, Hannover) und *Schwann* (Düsseldorf) mit jeweils zwei oder nur mit einer Fibel verzeichnet sind. Bezüglich der Marktanteile ist die Anzahl der Fibeln jedoch nicht aussagekräftig. Entscheidend ist an dieser Stelle vielmehr die Zahl der Schulanfängerinnen und Schulanfänger in den regionalen Verbreitungsgebieten der Erstlesebücher, die sich in den einzelnen Ländern und preußischen Provinzen sehr stark unterschieden. Verlage, die mit lediglich einer Fibel vertreten waren, konnten also trotzdem einen vergleichsweise großen Marktanteil erzielen.

Der vorläufige Abschluss der Neuordnung des ›Fibelwesens‹ dokumentiert sich zugleich in einer vom Zentralinstitut organisierten Ausstellung der »amtlich genehmigten« Fibeln Ende 1935, die als »Musterbeispiele« gefeiert werden dafür, »wie der Nationalsozialismus unter Anknüpfung an das organisch Gewordene das Erziehungswesen aus seiner Weltanschauung heraus von den Triebkräften des wiedererstarkenden Volkstums her« erneuere.[138] Angesichts ihrer Rolle »im Rahmen des Gesamtunterrichts« lobt der Kommentator Walter Köhn als »unscheinbares aber doch bedeutsames Stück der nationalsozialistischen Schulreform« die Neugestaltung der Fibeln, die sich am »auffälligsten und entscheidendsten […] durch ihre Umgestaltung zum nationalsozialistischen Erziehungsbuch verändert« hätten und in denen das »Trennende« zugunsten der »Volksgemeinschaft« aufgehoben sei.[139] Auswahl und Anordnung der Unterrichtsinhalte trügen dem »lustvollen Erleben der Kinder in ihren verschiedenen Lebenskreisen« wie auch der »Vielfältigkeit bewährter Methoden« Rechnung. Ähnlich sieht dies Karstädt. Obgleich er bei den Autorinnen und Autoren wie den Malerinnen und Malern vielen »alten Bekannten« wiederbegegne, überrasche das »völlig« Neue der Fibeln, das trotz des eher geringen Umfangs »überragend« sei und »ausstrahlend« wirke: »[der] Griff in

137 Karstädt, Frage 1936, S. 479.

138 Köhn, Fibeln 1936, S. 60.

139 Ebd., S. 55. Köhn nennt hierfür folgende »Stichworte«: »Jungvolk, H.J., B.d.M., S.A., Arbeitsdienst, Wehrmacht, Kriegsflotte, Luftwaffe, Luftschutz, Segelflug, Weltkrieg, Winterhilfe, Eintopfsonntag, des Führers Geburtstag, seine Freude an den Kindern, das Fahnenhissen der Schule und das Totengedenken« (ebd., S. 57); zum Folgenden ebd., S. 56f.; vgl. Springer, Grundsätze 1936, S. 246.

die Gegenwart mit dem Führerbild, mit Pimpf und Küken, Marschieren, Fahnenflattern, Kluft, Trommeln, Heilrufen, starken Heimatbildern […] [d]ie Umstellung aufs Jungvolkleben, auf die vaterländische Prägung vom ersten Lesetage«.[140]

2.2. Die Revision des Zulassungsverfahrens durch das Reichserziehungsministerium und die Einführung planwirtschaftlicher Steuerungsinstrumente von 1936 bis 1938

2.2.1. Lesenlernen und Fibelmarkt im Zeichen staatlicher Regulierung: Die »Verbindliche Vereinbarung der Fibelverleger«

In den folgenden zwei Jahren führte das Reichserziehungsministerium schrittweise ein zweistufiges Genehmigungsverfahren für die Erstlesebücher ein. Im Erlass vom 16. Juli 1934 hatte sich Rust vorbehalten, die Ostern 1935 durch die regionale Kultusadministration zugelassenen Fibeln nach einem Jahr zu überprüfen, und mit Erlass vom 4. September 1934 dies zunächst für die Fibeln angeordnet, deren Schriftformen von der Sütterlinschrift abweichen,[141] während für alle anderen Fibeln weiterhin ein Antrag auf Genehmigung der Erstlesebücher bei den Unterrichtsverwaltungen der Länder bzw. in Preußen bei den Regierungspräsidenten gestellt werden musste, die über deren Einführung befinden konnten.[142] Am 26. März 1936 erfolgte dann die Aufforderung des Reichserziehungsministeriums an die Unterrichtsverwaltungen der Länder, alle »neueingeführten Fibeln mit einem Bericht über die Bewährung« bis zum 1. Juli 1936 einzureichen, desgleichen sollten die Fibeln vorgelegt werden, deren Einführung zu Ostern 1936 oder später geplant sei.[143] Damit zeigte das Reichserziehungsministerium, dass es bei der Bewältigung der Genehmigungsverfahren zwar auf die regionale Kultusadministration angewiesen war, sich aber zugleich Interventionsmöglichkeiten offenhalten wollte. An die Unterrichtsverwaltungen der Länder war zugleich die Aufforderung ergangen, den Fibelverlegern »anheimzustellen«, beim Reichserziehungsministerium jene Fibeln

140 Karstädt, Frage 1936, S. 480; vgl. Springer, Grundsätze 1936, S. 246.

141 Erlass Nr. 310, R U II C 5082 II 714 v. 4. September 1934, Einführung von Fibeln mit Schriftformen, die von der Sütterlin-Schrift abweichen, Zentralblatt 1934, S. 277.

142 Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 191, E II a 356 E II c v. 25. Februar 1936, Genehmigung von Fibeln, Deutsche Wissenschaft 1936, S. 140.

143 Erlass Nr. 259, E II a 714 v. 26. März 1936, Neueinführung von Fibeln, Deutsche Wissenschaft 1936, S. 186.

einzusenden, die bei der Neueinführung keine Berücksichtigung gefunden hatten.[144]

Das Ministerium reagierte damit auf den entstandenen Konkurrenzkampf der Verlagshäuser bei der Einführung neuer Fibeln in Preußen und anderen Ländern zum Schuljahresbeginn 1935/36, denn die »Neuordnung« des Fibelmarkts hatte offensichtlich dazu geführt, dass einige Verlage durch den Verlust bisheriger Absatzgebiete empfindliche wirtschaftliche Schäden hinnehmen mussten. Bei *Westermann* z.B. betraf dies insgesamt neun Fibelwerke, von denen für eines die gesamte Auflage gedruckt vorlag, während für das Genehmigungsverfahren der anderen acht Fibelwerke »Klebestücke«[145] eingereicht und damit schon große Summen in Redaktion, Bildgestaltung und Satz investiert worden waren.[146] Mit elf Fibelwerken konnte sich der Verlag dagegen behaupten.[147] In seinem Anschreiben zur gesonderten Einreichung der von den Unterrichtsverwaltungen der Länder und den Regierungspräsidenten nicht genehmigten Fibeln beim Reichserziehungsministerium verwies Sandig am 26. Juni 1936 nochmals auf die bisherigen Diskussionen zur planwirtschaftlichen Ausgestaltung der Fibel-Produktion, mit der ursprünglich das Ziel verbunden gewesen sei, die bisherigen Absatzgebiete der Verlage zu erhalten.[148]

---

144 Vertrauliches Rundschreiben der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger Nr. 18, Velhagen, v. 4. April 1936, WUA 3/5-2, o.P.

145 Arbeitsexemplare mit eingeklebten Bildern und Texten.

146 Betroffen waren folgende Fibelwerke: die Sütterlin- und Frakturausgabe der »Groß-Berliner-Fibel«, für die schon die Auflage hergestellt worden war, die »Hansa-Fibel« (für Hamburg), »Glück auf« (Ruhr und Niederrhein), die »Schlesische Fibel«, »Mit Lust und Liebe« (Reg.-bez. Hannover und Stade [Preußen, Prov. Hannover]), die »Preußenfibel« (Ostpreußen), die »Friesenfibel« (Ostfriesland, insb. Reg.-bez. Aurich [Preußen, Prov. Hannover]), die »Pommernfibel« und die »Kurmärkische Fibel« (Antrag des Verlagsdirektors Sandig zum Erlass E II a 714/36 v. 26. März 1936 an das Reichs- und Preuß. Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 26. Juni 1936, WUA 3/5-2, o.P.); vgl. auch das Schreiben von Sandig an die Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinsaft der Schulbuchverleger v. 11. Dezember 1936 mit einer Übersicht der genehmigten und nicht genehmigten Fibeln in der Anlage, WUA 3/5-2, o.P.

147 Zugelassen wurden nach der »Neuordnung von 1935«: »Hand in Hand fürs Vaterland« (Freistaat Oldenburg, Wilhelmshaven, Schaumburg-Lippe, Hohenzollern), »Ich will dir was erzählen« (Reg.-bez. Kassel), »Wald- und Seefibel« (Landesteil Lübeck in Schleswig-Holstein), »Lausitzer Fibel« (Lausitzer Gebiet im Reg.-bez. Frankfurt an der Oder), »Niedersachsen-Fibel« (Reg.-bez. Hildesheim), »Heini und Lene« (Mecklenburg), »Jung-Deutschland« (Reg.-bez. Magdeburg), »Deutsche Kinderwelt« (Freistaat Braunschweig), »Mühlenfibel« – Stadt- und Landausg. (Schleswig-Holstein), »Wir lesen« (Anhalt) und »Saarfibel« (Saargebiet) (Anlage zum Schreiben des Verlagsdirektors Sandig an die Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverlage v. 11. Dezember 1936, WUA 3/5-2 o.P.).

148 Antrag des Verlagsdirektors Sandig zum Erlass E II a 714/36 v. 26. März 1936 an das Reichs- und Preuß. Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 26. Juni 1936, WUA 3/5-2, o.P.

Darüber hinaus missbilligte das Reichserziehungsministerium die Einführung jener Fibeln durch die Regierungspräsidenten und die Unterrichtsverwaltungen der Länder, die »in keiner Weise« den Anforderungen an ein »erstes Schulbuch« entsprechen würden.[149] Kritik kam auch aus dem NSLB vonseiten des Reichssachbearbeiters für Schrift, Schreiben und Erstunterricht Friedrich Sammer, der damit eine konträre Position zu den anlässlich der Fibelausstellung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht erschienenen Würdigungen der neugestalteten Fibeln als Beispiel gelungener nationalsozialistischer Schulreform einnahm und den NSLB in Fragen des Erstunterrichts zu profilieren suchte. Vor diesem Hintergrund stellte Sammer fest, dass es bei den neu eingeführten Fibeln sowohl im Aufbau als auch bei den methodischen Verfahren kaum einen Unterschied zu den »Fibeln der Systemzeit« gebe und der Anspruch, »in Wort und Bild der nationalsozialistischen Revolution gerecht [zu] werden«, mit »mehr oder weniger gutem Erfolg« verwirklicht sei.[150] Überdies könne er nicht erkennen, dass »zu den methodischen und pädagogischen Problemen der letzten Jahre« »vom Standpunkt des nationalsozialistischen Lehrers aus« Stellung genommen worden wäre.

Bereits Ende September 1936, also zu einem Zeitpunkt, an dem die Überprüfung der Fibeln erst knapp zwei Monate im Gange war, kam das Reichserziehungsministerium zu dem Schluss, dass der Fibelmarkt stärker reguliert werden müsse. In dem vertraulichen Rundschreiben der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger vom 3. Oktober 1936 erläutert Kurt Velhagen (*Velhagen & Klasing*), der nach dem Tod von Franken-Schwann die Leitung der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger sowie der Fachgruppe III Schulbuchverlag[151] übernommen hatte, die drei entscheidenden Gründe des Reichserziehungsministeriums für eine Marktregulierung in der Fibel-Sparte. Erstens würde »eine nicht unerhebliche Anzahl von Fibeln« dem Anspruch an ein »erstes Schulbuch« nicht genügen, zweitens sollten pro Bezirk nicht mehr als ein bis zwei Fibeln eingeführt und drittens die in der Folge möglichen »wirtschaftlichen Schädigungen der bisher beteiligten Verleger« »auf ein Mindestmaß beschränkt werden«.[152] Diese Rückmeldung des Reichserziehungsministeriums an die Schulbuchverlage verdeutlicht, dass die Neuordnung des Fibelmarkts 1935 augenscheinlich nicht den gewünschten Erfolg gezeitigt hatte und die Verfahren zur Prüfung der Fibeln durch die Unterrichtsverwaltungen

149 Vertrauliches Rundschreiben der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger Nr. 23, Velhagen, v. 3. Oktober 1936, WUA 3/5-2, o.P.

150 Sammer, Fragen 1936, S. 383f.; das folgende Zitat ebd.

151 Zum stellvertretenden Leiter der Fachgruppe III wurde Wilhelm Crüwell berufen und als Stellvertreter in der Leitung der Arbeitsgemeinschaft Ullrich Hellmann bestätigt (vgl. Vertrauliche Mitteilungen der Fachschaft Verlag im Bund Reichsdeutscher Buchhändler, Nr. 11 v. 4. Mai 1936, S. 9, SächsStA-L 21765, Nr. 585, o.P.; vgl. FN 2).

152 Vertrauliches Rundschreiben der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger Nr. 23, Velhagen, v. 3. Oktober 1936, WUA 3/5-2, o.P.

der Länder dem Anspruch der zentralen Behörde nicht gerecht geworden waren. Damit zeichnete sich eine Revision der 1935 auf Länderebene durchgeführten Genehmigungsverfahren ab, was zu einer erneuten Ungewissheit und Unsicherheit auf dem Fibelmarkt führte. Für den einen ergab sich daraus die Hoffnung, die vorerst abgelehnte Fibel erhalte ggf. doch noch eine Genehmigung, für den anderen die Befürchtung, die erteilte Zulassung werde letztlich doch wieder entzogen. Die Verlage starteten daraufhin eine Vielzahl von Aktivitäten, um bei den verschiedenen verantwortlichen Stellen ihren Einfluss geltend zu machen und ihre Interessen durchzusetzen.

Um die wirtschaftlichen Folgen der geplanten Revision kürzlich erst zugelassener Fibeln abzumildern, brachte das Reichserziehungsministerium die im September 1934 gescheiterte Initiative zur Einführung einer »Gemeinschaftsarbeit« unter den Verlagen wieder ins Spiel und beauftragte die Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger, ein Konzept zu erarbeiten, das für das gesamte Reich Geltung haben sollte. Diesmal erhöhte das Reichserziehungsministerium von vornherein den Grad der Verbindlichkeit, indem es vorab erklärte, dass all jene Verlage, die dem noch zu erarbeitenden Prozedere nicht zustimmten, »nicht weiter als Fibelverleger zugelassen« würden, und ergänzte, dass dies auch dann zuträfe, wenn »auf eine verhältnismäßig gute Fibel« verzichtet werden müsse.[153] Das Reichserziehungsministerium wollte mit diesem entschlossenen Vorgehen eine für alle Fibelverleger »verbindliche Vereinbarung« erreichen, auf deren Grundlage diejenigen Verlage eine Entschädigung erhalten konnten, denen ein bisheriges Absatzgebiet entzogen wird.[154] Die Grundzüge der Vereinbarung sollten in einer Zusammenkunft der Fibelverleger am 24. Oktober 1936 in Weimar besprochen werden.

Im Vergleich zum 1934 gescheiterten Versuch zur Einführung einer Planwirtschaft wurde die Abstimmung zur rechtlichen Ausgestaltung der Entschädigungsleistungen Ende 1936 relativ schnell vollzogen. Dadurch dass das Reichserziehungsministerium bereits angekündigt hatte, jene Verleger von der Fibel-Produktion auszuschließen, die der angestrebten Vereinbarung nicht beitreten würden, war der Handlungsspielraum vergleichsweise gering. Auf der gemeinsamen Sitzung der Schulbuchverleger am 24. Oktober in Weimar ging es daher vor allem darum, akzeptable Konditionen für die Entschädigungsleistungen auszuhandeln, denn noch war nicht bekannt, welche Zulassungen durch das Reichserziehungsministerium ggf. aufgehoben werden würden.[155] Ausgangspunkt der Diskussion war ein Vorschlag Velhagens, der für die Verleger, deren Fibel nicht mehr genehmigt werden sollte, den Vertrieb der neu zugelassenen Fibel im

153 Ebd.

154 Ebd.

155 Vertrauliches Rundschreiben der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger Nr. 24, Velhagen, v. 3. November 1936, WUA 3/6, o.P.; zum Folgenden ebd.

bisherigen Absatzgebiet vorsah, die er mit einem Rabattsatz von 35 Prozent des Ladenpreises beziehen durfte. Der sich ergebende »Zwischengewinn« von 10 bis 15 Prozent wurde jedoch in der Diskussion der ca. 40 anwesenden Verleger als zu gering eingeschätzt.

Schließlich konnte ein Alternativvorschlag erarbeitet werden, der für die Auslieferung der neuen Fibel durch den bisherigen Verleger zwei Optionen vorsah. Entweder sollte dieser die neue Fibel »zu Herstellungskosten zuzüglich eines Aufschlags« beziehen oder die Herstellung der entsprechenden Auflage in der eigenen bzw. einer beauftragten Druckerei vornehmen können, wozu die Platten zu Produktionskosten zuzüglich eines Aufpreises zur Verfügung zu stellen waren.[156] Auf der Grundlage dieser Eckpunkte sollte dann von der »Leitung der Arbeitsgemeinschaft« eine Vereinbarung entworfen und mit dem Reichserziehungsministerium abgestimmt werden. Da zwischenzeitlich einige Verlage die Aufforderung zur »Gemeinschaftsarbeit« genutzt hatten, um durch die Bildung größerer Verlagsverbünde Konkurrenten zu verdrängen, wurde am 3. November für die angestrebten Kooperationen zwingend vorgeschrieben, dass bei Zusammenschlüssen »*sämtliche* Schulbuchverleger, die bisher schon in dem Fach und in dem Gebiet gearbeitet haben«, einzubeziehen seien.[157] Zur Kontrolle dieser Vorgabe mussten alle »geplanten Gemeinschaftsarbeiten« bei der Arbeitsgemeinschaft angezeigt werden.

Am 8. Dezember 1936 konnte Velhagen dann bekanntgeben, dass die »Verbindliche Vereinbarung für Fibelverleger« fertiggestellt sei.[158] In der endgültigen Fassung, die fünf Paragraphen umfasst, wurden die auf der Weimarer Versammlung am 24. Oktober beschlossenen beiden Möglichkeiten für die Gewährung eines wirtschaftlichen Ausgleichs ausformuliert sowie Fragen des Urheberrechts und der Bearbeitung von »Meinungsverschiedenheiten« geklärt.[159] Im Vergleich zum 1934 gescheiterten Versuch zur Einführung einer Planwirtschaft gab es eine entscheidende Änderung bei der Erfassung der zugrunde zu legenden Marktanteile. Die Basis für die »wirtschaftliche Verständigung« bildete jetzt der »gegenwärtige Stand der Verbreitung der von den einzelnen Regierungsstellen und Länderregierungen in einem Gebiet genehmigten Fibeln« – mögliche Entschädigungszahlungen orientierten sich also an der Marktaufteilung Ende 1936.[160] Folglich wurde die Neuordnung des Fibelmarkts von 1935 als Status quo anerkannt, während der Vorschlag von 1934, wonach der »Gemeinschaftsarbeit« die Marktanteile von 1933 zugrunde gelegt und die Besitzstände vor 1933 gewahrt bleiben sollten, damit vom Tisch war.

156 Ebd.
157 Ebd. (Herv. i.O.); das Folgende ebd.
158 Vertrauliches Rundschreiben der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger Nr. 25, Velhagen, v. 8. Dezember 1936, WUA 3/2, o.P.
159 Verbindliche Vereinbarung für Fibelverleger, Abschrift v. 17. Dezember 1936, § 5, WUA 3/5-2, o.P.
160 Ebd., § 1.

Als zentrales Ziel der Vereinbarung wird in der Präambel auf die Vermeidung wirtschaftlichen Schadens für die Verleger verwiesen, deren Fibeln die bereits von den Länderregierungen ausgesprochenen Genehmigungen wieder entzogen würden, sei es aus Gründen der Qualität oder aus Gründen der Vereinheitlichung.

Der wirtschaftliche Ausgleich sah eine Entschädigung desjenigen Verlegers vor, der für sein Erstlesebuch keine Zulassung mehr bekam, durch jenen, der den Zuschlag für die Einführung seiner Fibel erhalten hatte, in der Form, dass Ersterer für die in seinem bisherigen Absatzgebiet neu eingeführte Fibel einerseits den Vertrieb übernehmen konnte, ihm andererseits aber auch zugestanden wurde, die Fibel möglicherweise selbst herzustellen und auszuliefern.[161] In beiden Fällen waren dem »Ursprungsverleger« die Herstellungs- bzw. Selbstkosten zu erstatten und davon zusätzlich 10 Prozent als Gebühr für die Auslieferung bzw. »Mitbenutzung des Verlagsrechts« zu entrichten. Das Urheber- und Verlagsrecht sollte bei dem Verlag verbleiben, der die neu eingeführte Fibel hergestellt hatte. Beide Parteien waren verpflichtet, über die Herstellungskosten jährlich abzurechnen. Streitigkeiten sollten durch die Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger oder durch ein Schiedsgericht der Reichsschrifttumskammer geschlichtet und möglichst nicht auf dem Klageweg geklärt werden.[162] Abschließend wurde in der »Verbindlichen Vereinbarung« ausgehandelt, dass die vorgeschriebene Regulierung das Mindestmaß dessen darstellt, was an Entschädigungen zu leisten war. Zusätzliche Übereinkommen zwischen den Verlagen waren ausdrücklich erwünscht, mussten der Arbeitsgemeinschaft aber angezeigt werden.[163]

Eine schnelle Umsetzung der »Verbindlichen Vereinbarung« war für die Verlage indes nicht möglich, da Ende 1936 noch nicht absehbar war, wann das zentrale Verfahren zur Überprüfung aller zugelassenen Fibeln durch das Reichserziehungsministerium abgeschlossen sein würde. Am 20. Januar 1937 teilte die Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger ihren Mitgliedern mit, dass mit der Bekanntgabe des Prüfergebnisses nicht mehr vor Beginn des neuen Schuljahres 1937/38 zu rechnen sei und deshalb die »bisher genehmigten« Fibeln weiterverwendet werden sollen.[164] Allerdings schloss Velhagen die Empfehlung an, bei Nachdrucken nur die Nachfrage für das kommende Schuljahr zu berücksichtigen. Ein größeres Problem scheint jedoch darin bestanden zu haben, dass der bereits am 3. November 1936 von der Leitung der Arbeitsgemeinschaft angemahnte »unmögliche Zustand« einer gezielten Verdrängung der Konkurrenz durch strategische Kooperationen auch

161 Vgl. ebd., §§ 2, 3; das Folgende ebd.
162 Vgl. ebd., § 5.
163 Vgl. ebd., § 4; Vertrauliches Rundschreiben der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger Nr. 23, Velhagen, v. 3. Oktober 1936, WUA 3/5-2, o.P.
164 Vertrauliches Rundschreiben der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger Nr. 28, Velhagen, v. 20. Januar 1937, WUA 3/2, o.P.; zum Folgenden ebd.

nach der Bekanntgabe der »Verbindlichen Vereinbarung« anhielt, dies insbesondere auch deshalb, weil es zu »Sonderabmachungen […] mit amtlichen Stellen« gekommen sei.[165] Einzelne Verlage nutzten offensichtlich alle verfügbaren Kanäle, um sich noch vor einer endgültigen Regulierung des Fibelmarkts Absatzgebiete zu sichern bzw. Lücken des geplanten Systems für die eigene Profilierung zu nutzen. Velhagen weist deshalb noch einmal ausdrücklich darauf hin, dass die Verleger, die bisher in einem Gebiet vertreten waren, an der Neuentwicklung von Lehrmitteln zu beteiligen seien, und wirbt noch einmal für eine »Gemeinschaftsarbeit« der Verlage, um wirtschaftliche Schäden abzuwenden.

Wenngleich mit der »Verbindlichen Vereinbarung« die mit der Reduktion der Fibel-Ausgaben einhergehenden wirtschaftlichen Folgen unter den Verlagen geregelt und so die privatwirtschaftliche Herstellung der Fibeln trotz planwirtschaftlicher Steuerungsinstrumente zunächst aufrechterhalten werden konnte, führte der durch das Reichserziehungsministerium eingeleitete Prozess tendenziell zu einem Rückgang der an der Fibel-Produktion beteiligten Verlagshäuser zugunsten größerer Verlage und Verlagsverbünde, denen mit der exklusiven Genehmigung ihrer Fibel für eine Region eine Monopolstellung in dem betreffenden Verbreitungsgebiet eingeräumt wurde. Für kleinere Verlage war die Entwicklung und Einführung von Fibeln unter diesen Umständen kaum noch möglich, da sich der im Rahmen der »Vereinbarung« ergebende finanzielle Aufwand insgesamt nicht rechnete.[166] Außerdem war die Neukonzeption von Fibeln seitens des Reichserziehungsministeriums nicht erwünscht, um die Vereinheitlichung der Erstlesebücher in den Landesteilen zu gewährleisten. Etablierte kleinere Verlage konnten die Fibel-Sparte demnach nur halten, wenn es ihnen gelungen war, für ein Fibelwerk eine Genehmigung zu erwirken, um sich so im Verdrängungswettbewerb behaupten zu können. Trotzdem gingen einzelne Verlage auch später noch das Risiko ein, eine neue Fibel auf den Markt zu bringen.[167]

---

165 Vertrauliches Rundschreiben der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger Nr. 27, Velhagen, v. 11. Januar 1937, WUA 3/2, o.P.; zum Folgenden ebd.

166 Vgl. z.B. Schreiben der Gerhard Stalling A.-G., Verlagsbuchhandlung an den Ministerialrat Heering im Oldenburgischen Staatsministerium v. 2. April 1937, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 92. In Oldenburg wurde im Ministerium der Kirchen und Schulen mit dem Gedanken gespielt, die dort zugelassene Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« (vgl. F17, F40, F65, F95) aus dem Verlag *Westermann* durch eine neu entwickelte Heimatfibel zu ersetzen. Allerdings wurde dieses Projekt in Erwartung einer reichseinheitlichen Regelung zunächst nicht in Angriff genommen und konnte später infolge der »Verbindlichen Fibelvereinbarung« nicht mehr realisiert werden (vgl. Ausfertigungsentwurf zum Schreiben des Ministers der Kirchen und Schulen an den Reichs- und Preuß. Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 9. Mai 1938, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 59).

167 So legte z.B. der *Arthur Geist Verlag* noch 1940 die neue Fibel von Fritz Gansberg »Meine Fibel« auf und bewarb diese umfangreich (vgl. F78; Beilage des Arthur Geist Verlages zu »Meine

2.2.2. Die Überprüfung des Zulassungsverfahrens der Mittelinstanzen durch das Reichserziehungsministerium

Eine wesentliche Ursache für die Unsicherheit auf dem Schulbuchmarkt lag in der sich verzögernden ›Schulreform‹, die es für die Verlage praktisch unmöglich machte, die Herstellung neuer Schulbücher mittel- und langfristig zu planen. Noch am 8. Dezember 1936 informierte Velhagen die Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger über die letzten Gespräche im Reichserziehungsministerium zur ›Schulreform‹, in denen »noch keine genauen Angaben erhältlich« gewesen seien.[168] Gleichwohl könne »in nicht zu ferner Zeit mit der Bekanntgabe der Reform« gerechnet werden. Außerdem sei die Einführung neuer Schulbücher im Schuljahr 1937/38 »unbedingt« zu erwarten, »wenn auch vielleicht noch nicht zu Ostern (was kaum möglich sein wird), so doch wenigstens nach den großen Ferien«. Velhagen empfahl seinen Kollegen, speziell von dem Nachdruck der Schulbücher für die erste Klassenstufe der »höheren Schule« und der »Aufbauschulen« sowie »für die weltanschaulich wichtigen Fächer« abzusehen. Die Schulbücher für die folgenden Klassenstufen würden weiter im Gebrauch bleiben, müssten aber in den Teilen, »die nicht mehr den Anforderungen der heutigen Zeit entsprechen«, eigenverantwortlich angepasst werden.

Die Fibelverleger waren bei ihren Planungen in einer komfortableren Situation insofern, als die Kultusverwaltungen bei der Ausgestaltung des Leselehrgangs im Kontext der ›Schulreform‹ kaum Handlungsbedarf sahen, solange die ›nationalpolitischen Stoffe‹ Berücksichtigung fanden, obgleich die widersprüchlichen Abläufe und Zuständigkeiten im Zulassungsverfahren und die fehlenden Vorgaben zur Gestaltung des Erstlesebuchs gleichfalls erhebliche Reibungsverluste nach sich zogen. Darüber hinaus wurde seitens der Verleger wie auch der Regierungen immer wieder die Vermutung geäußert, dass eine reichseinheitliche Regelung der ›Fibelfrage‹ zu erwarten sei, verbunden mit der Möglichkeit der Einführung einer »Einheitsfibel«.[169] Am 10. April 1937 wurden vom Reichserziehungsministerium die lange erwarteten Richtlinien für die vier unteren Jahrgänge der Volksschule erlassen, die zwei Jahre später am 15. Dezember 1939 modifiziert in die reichseinheitlichen Richtlinien für die gesamte Volksschule integriert wurden.[170]

Fibel. Ein Geschichtenbuch für die kleinen Bremer von Fritz Gansberg« 1940, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 175-192).

168 Vertrauliches Rundschreiben der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger Nr. 25, Velhagen, v. 8. Dezember 1936, WUA 3/2, o.P.; das Folgende ebd.

169 Bargheer, Erziehung 1937, S. 676. Vgl. ebenso Ausfertigungsentwurf des Oldenburgischen Ministers der Kirchen und Schulen an den Reichs- und Preuß. Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 9. Mai 1938, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 59.

170 Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 205, E II a 485 v. 10. April 1937 zur Einführung der Richtlinien für die unteren Jahrgänge der

Wer sich eine zentrale Regulierung des Leselehrgangs sowie der methodischen und inhaltlichen Vorgaben für die Fibel-Gestaltung erwartet hatte, wurde jedoch enttäuscht. Zwar räumten die Richtlinien dem Lesebuch eine zentrale Stellung im Deutschunterricht ein, gingen ansonsten aber nicht über formale Angaben zur Auswahl der Bilder und Lesetexte sowie das zu erreichende Leseniveau hinaus. So sollten sich die Texte durch »echte Kindertümlichkeit und in der Heimat verwurzelte Volkstümlichkeit« auszeichnen und am Ende des 1. Schuljahres »leichte Stücke zusammenhängend« gelesen werden können.[171] Darüber hinaus war für die Fibelgestaltung die fächerübergreifende Bedeutung des »heimatkundlichen Anschauungsunterrichts« zentral, der zusammen mit dem Deutschunterricht »im Sinne der nationalsozialistischen Erziehung« »ein Ganzes« bilden sollte. Für die Auswahl der Stoffe war der Bezug zur unmittelbaren »Lebenswelt des Kindes« maßgebend, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Transformation des Heldentums in das Alltagshandeln gelegt wird:

> »Ausgehend von der Familie sieht das Kind die Menschen bei Arbeit und Feier, in Lebenshaltung, Sitte, Brauchtum, Sprache und Liedern, Märchen, Sagen und Legenden. Neben heimatgeschichtlichen Erzählungen fügen sich geschichtliche Einzelbilder, soweit sie dem Verständnis dieser Altersstufe zugänglich gemacht werden können, in diesen Unterricht ein. Der heldische Gedanke ist in den Vordergrund zu stellen. Helden der Heimat, des Weltkrieges und der Bewegung, der stille Held des Alltags, der Held der Sage sollen das Kind begeistern.«[172]

Die Ungewissheit über die Nachprüfung der bis 1935/36 eingeführten ca. 60 Fibeln, die auch die »nicht eingeführten« Fibeln betraf, blieb derweil bestehen.[173] Da das Reichserziehungsministerium bis zum Beginn des Schuljahres 1938/39 keine verbindlichen Auskünfte geben konnte, sah sich Velhagen gezwungen, die Schulbuchverlage am 14. Oktober 1937 über die erneut aufgetretenen Verzögerungen zu infor-

---

Volksschule, Deutsche Wissenschaft 1937, S. 199-203. Vgl. Götz, Grundschule 1997, S. 195-200, zum Fach Deutsch insbesondere S. 217-227; Keim, Erziehung 1997, S. 42-47. Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 7, E II a 3500/39 K V (a) v. 15. Dezember 1939, [zur Einführung der] Richtlinien für die Volksschule, Deutsche Wissenschaft 1940, S. 75. Die Richtlinien wurden 1940 in einer gesonderten Broschüre mit dem Titel »Erziehung und Unterricht in der Volksschule« im Zentralverlag der NSDAP veröffentlicht.

171 Erlass Nr. 205, E II a 485 v. 10. April 1937 zur Einführung der Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule, Deutsche Wissenschaft 1937, S. 201; zum Folgenden ebd., S. 200f.

172 Ebd., S. 200.

173 Vgl. Bargheer, Erziehung 1937, S. 676. Die Zahl der nicht genehmigten zur Prüfung eingereichten Fibeln lässt sich schwer beziffern. Bei dem Verlag *Westermann* z.B. betraf dies neun Fibeln (vgl. Schreiben von Sandig an die Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinsaft der Schulbuchverleger v. 11. Dezember 1936 mit einer Übersicht der genehmigten und nicht genehmigten Fibeln, WUA 3/5-2, o.P.); vgl. FN 146.

mieren.[174] Gleichzeitig begann das Reichserziehungsministerium, erste Bescheide zu versenden, und erlaubte den Verlegern, die bisher kein Schreiben erhalten hatten, die alten Erstlesebücher nochmals für das Schuljahr 1938/39 abzudrucken. Am 26. Juli 1938, zwei Jahre nach Beginn des Überprüfungsverfahrens, teilte Rust dann mit, dass »ausreichend Fibeln für das Reichsgebiet – ohne Österreich – vorhanden« seien, und bat darum, »von der Schaffung neuer Fibeln abzusehen«.[175] Beim Reicherziehungsministerium konnte eine Liste »brauchbarer Fibeln« angefordert werden, auf der insgesamt 38 Erstlesebücher verzeichnet waren, die die Grundlage für die Entscheidung der Unterrichtsverwaltungen der Länder bilden sollten, ausdrücklich auch für die Regionen, deren Fibeln abgelehnt worden waren.[176] Vor der Einführung einer der gelisteten Fibeln war dennoch die Genehmigung des Reichserziehungsministeriums einzuholen.[177]

Die Liste der »brauchbaren Fibeln« umfasst auch acht Erstlesebücher, die im Rahmen der Neuordnung des Fibelmarkts von den Unterrichtsverwaltungen der Länder nicht genehmigt, aber dem Reicherziehungsministerium von den Verlagen noch einmal zur Prüfung vorgelegt worden waren und nach der Beseitigung »einiger Mängel« zugelassen werden konnten. Hierbei handelt es sich um Fibeln der Verlage *Westermann* (Braunschweig) (5), *Bertelsmann* (Gütersloh) (1), *Crüwell* (Dortmund) (1) und *Kamp* (Bochum) (1). Von der Möglichkeit der Einführung dieser bisher nicht zugelassenen Fibeln wurde in der folgenden Zeit kaum Gebrauch gemacht.[178] Die 30 bereits eingeführten Fibeln verteilen sich zu ca. 40 Prozent auf drei Verlage mit mehr als zwei zugelassenen Fibeln.[179] Hierbei handelt es sich um die

174 Vertrauliches Rundschreiben der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger Nr. 42, Velhagen, v. 14. Oktober 1937, WUA 3/5-3, o.P.

175 Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 1602 v. 26. Juli 1938, Beschaffung von Fibeln, Deutsche Wissenschaft 1938, S. 348.

176 Vgl. die Liste zu E II a 2720 v. 10. Dezember 1938, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 136-137 und BArch R 4901/12661, Bl. 441 und 504-507; das Folgende ebd. Vgl. zu den Fibeln im Untersuchungskorpus Anhang, Fibel-Korpus: B) Zulassungsverfahren und regionale Verbreitungsgebiete.

177 Vgl. Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 2720 an den Minister der Kirchen und Schulen in Oldenburg v. 10. Dezember 1938, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 135.

178 Auf den späteren Listen über zugelassene Fibeln wird lediglich »Das goldene Schiff« von *Kamp* aufgeführt (F37) (vgl. Fibeln in Normalschrift 1943, WUA 3/30-2, o.P.). Vgl. zu den Fibeln von Westermann Schreiben Sandig an Zimmermann v. 4. Mai 1939, WUA 3/27-3, o.P. und FN 146.

179 Bei der Angabe der Verlagsanteile wurden die Verlagsgemeinschaften als einzelner Verlag gezählt und einer der folgenden Verlagsgruppen zugeordnet: Verlage mit mehr als zwei Fibeln, mit zwei Fibeln, mit einer Fibel in der Liste. Zur Information über die tatsächliche Anzahl der jeweils produzierten Fibeln wird im Text auf die Beteiligung der einzeln aufgeführten Verlage an Verlagsgemeinschaften hingewiesen. In der Liste finden sich einzelne Fehler bei den Verlagsangaben.

Verlage *Westermann* (Braunschweig) (5)[180], *Hirt* (Breslau) (4), und *Diesterweg* (Frankfurt a.M.) (3), wobei *Hirt* eine weitere Fibel in der *Pädagogischen Verlagsgemeinschaft Ostpreußen* zusammen mit dem *Sturm Verlag* (Königsberg i.Pr.) verlegte. Weitere ca. 13 Prozent entfallen auf die beiden Verlage *Schroedel* (Halle/S.) und *Schwann* (Düsseldorf), die mit jeweils zwei Fibeln vertreten sind. Die verbleibenden Anteile splitten sich auf 14 Verlage und Verlagsgemeinschaften auf.[181]

Die Anzahl der zugelassenen Fibeln sagt allein jedoch noch nichts über die tatsächlichen Marktanteile der Verlage aus. So konnte *Westermann* gegenüber *Hirt*, die Verlagsgemeinschaft von *Hirt* und *Sturm* eingeschlossen, zwar mehr Zulassungen für sich verbuchen, aber mit dem Zuschlag für u.a. die Preußischen Provinzen Brandenburg, Ostpreußen, Pommern und Schlesien sowie die Stadt Berlin – Letzteren erhielt anteilig auch die *Verlagsgemeinschaft Oehmigke/Union Deutsche Verlagsgesellschaft* – hatte *Hirt* durch die höheren Einschulungszahlen hinsichtlich des Absatzvolumens die Nase vorn.[182] In Schlesien kooperierte *Hirt* ferner mit dem Verlag *Crüwell* (Dortmund/Breslau), der überdies in Lippe und den preußischen Regierungsbezirken Münster, Minden und Arnsberg vertreten war.[183] Eine Monopolstellung, wenn auch nur für ein Land, nahmen u.a. die Gemeinschaft der Verlage *Brandstetter* und *Klinkhardt* (beide Leipzig) in Sachsen ein, die *Union Deutsche Verlagsgesellschaft* (Stuttgart) in Württemberg, *Konkordia* (Bühl/Baden) in Baden und *Diesterweg* (Frankfurt a.M.) in Thüringen.[184] *Westermann* (Braunschweig) musste als einer der führenden Fibelverlage in der Weimarer Republik nach der Neuordnung des Fibelmarkts bis 1935 durch den Verlust wichtiger Absatzgebiete wie Hamburg, Ostpreußen, Pommern, Schlesien und die Kurmark Einbußen in der Fibel-Sparte

180 Die Zulassung wurde auch für die Ausgaben ausgesprochen, die aufgrund der »Stammfibel« »Hand in Hand fürs Vaterland« von Otto Zimmermann bearbeitet wurden. Dies betrifft zusätzlich u.a. die Fibeln F11 und F27.

181 Hierbei handelt es sich um die Verlage *Beltz* (Langensalza), *Boysen* (Hamburg), *Crüwell* (Dortmund), *Bücher-Kommission* (Bremen), *Kellerer* (München), *Konkordia* (Bühl/Baden), *Korn* (Nürnberg), *Korn* (Nürnberg) in Gemeinschaft mit *Lion* (Hof/Saale) und *Oldenbourg* (München), *Limbarth-Venn* (Wiesbaden), *Oehmigke* (Berlin) in Gemeinschaft mit *Union Deutsche Verlagsgesellschaft* (Stuttgart), *Roth* (Gießen), *Sturm* (Königsberg i.Pr.) gemeinsam mit *Hirt* in der *Pädagogischen Verlagsgemeinschaft Ostpreußen*, *Union Deutsche Verlagsgesellschaft* (Stuttgart) sowie *Zechner* (Speyer).

182 Zimmermann teilt dies nach Sichtung der Liste Sandig im Schreiben v. 24. Februar 1939 mit (WUA 3/27, o.P.). Vgl. die Neuaufnahmen in die öffentlichen Volksschulen 1938: Prov. Brandenburg 36967; Prov. Ostpreußen 42299; Prov. Pommern 30852; Prov. Schlesien 75888; Stadt Berlin 33197 (o.A., Volksschulen 1939, S. 13).

183 Vgl. die Neuaufnahmen in die öffentlichen Volksschulen 1938: Lippe 2642; Reg.-bez. Münster 27216, Reg.-bez. Minden 13486; Reg.-bez. Arnsberg 35184 (o.A., Volksschulen 1939, S. 13, 36).

184 Vgl. die Neuaufnahmen in die öffentlichen Volksschulen 1938: Sachsen 57333; Württemberg 39691; Baden 37246; Thüringen 22349 (o.A., Volksschulen 1939, S. 13).

hinnehmen,[185] konnte sich aber auch mehrere Länder, Landesteile und Regierungsbezirke sichern wie u.a. Mecklenburg (in Konkurrenz zu *Beltz*), Oldenburg, Braunschweig, Anhalt sowie die preußischen Regierungsbezirke Hildesheim, Kassel (in Konkurrenz zu *Diesterweg*), Magdeburg und Schleswig.[186] Bayern, das nach Preußen die meisten Kinder in der ersten Volksschulklasse hatte, wurde unter den Verlagen *Kellerer* (München), *Korn* (Nürnberg), *Zechner* (Speyer), *Diesterweg* (Frankfurt a.M.) und der Gemeinschaft der Verlage *Korn* (Nürnberg), *Lion* (Hof/Saale) und *Oldenbourg* (München) aufgeteilt.[187] Da etliche der auf der Liste verzeichneten Fibeln nur eine »bedingte« Zulassung erhalten und die Unterrichtsverwaltungen der Länder jetzt dafür zu sorgen hatten, dass die Verlage die Beanstandungen bearbeiten, war das Revisionsverfahren mit dem Erlass vom 26. Juli noch lange nicht abgeschlossen. Aus einem Hinweis Velhagens an den Verlag *Westermann* lässt sich ablesen, dass es »angeblich« keine Fibel »ohne gewisse Änderungswünsche« und außerdem diverse Ablehnungen seitens des Reichserziehungsministeriums gegeben habe.[188]

Das mehrstufige Zulassungsverfahren erwies sich in der Abstimmung zwischen den verschiedenen Akteuren als sehr aufwendig, eröffnete aber zugleich auch regionale Entscheidungsspielräume und Einflussmöglichkeiten. Mit der Überprüfung der Fibeln hatte das Reichserziehungsministerium das Deutsche Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin beauftragt und dazu Anfang September 1936 Ausschüsse für die »Nachprüfung der neu eingeführten Fibeln« gebildet. Die Mitglieder dieser Ausschüsse wurden auf der Grundlage von Vorschlägen geeigneter »Schulaufsichtsbeamter« durch die Unterrichtsverwaltungen der Länder vom Reichserziehungsministerium in ihr Amt berufen[189] und hatten die Aufgabe, auf Weisung des Zentralinstituts zugesandte Fibeln zu begutach-

185 Vgl. Antrag des Verlagsdirektors Sandig zum Erlass E II a 714/36 v. 26. März 1936 an das Reichs- und Preuß. Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 26. Juni 1936, WUA 3/5-2, o.P.

186 Vgl. die Neuaufnahmen in die öffentlichen Volksschulen 1938: Mecklenburg 12041; Oldenburg 8808; Braunschweig 6503; Anhalt 5329; Reg.-bez. Hildesheim 8419, Reg.-bez. Magdeburg 16898; Reg.-bez. Kassel 16372; Reg.-bez. Schleswig 20833 (o.A., Volksschulen 1939, S. 13, 36).

187 Vgl. die Neuaufnahmen in die öffentlichen Volksschulen 1938: Bayern 121470 (o.A., Volksschulen 1939, S. 13).

188 Schreiben Velhagen an den Verlag Westermann v. 28. Juni 1938, WUA 3/5-3, o.P.

189 Vgl. Schreiben des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an das Oldenburgische Ministerium der Kirchen und Schulen v. 15. Juni 1936, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 32. Vgl. Schreiben des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an das Bayer. Ministerium für Kultus und Unterricht [sic!] v. 15. Juni 1936, BayHStA MK 42569, o.P.

ten.[190] Den einzelnen Ausschüssen wurde ein »Hauptausschuss« übergeordnet, in den auch die Reichswaltung des NSLB ein Mitglied entsandt hatte.[191] Einheitliche Vorgaben für die Nachprüfung gab es jedoch nicht. Ausgangspunkt des Überprüfungsverfahrens bildete ein auf der Grundlage zumeist von Einschätzungen der Schulräte in der Region oder der Regionalregierungen erstellter Bericht über die »Bewährung« der jeweils zugelassenen Fibel, den die Unterrichtsverwaltungen bis zum 1. Juli 1936 beim Reichserziehungsministerium einzureichen hatten.

Das Zentralinstitut koordinierte daraufhin die Erstellung eines Gutachtens, das dann vom Reichserziehungsministerium ab Ende 1937 bis Mitte 1938 wieder an die Unterrichtsverwaltungen der Länder mit der Möglichkeit übersandt wurde, dazu Stellung zu nehmen. Dies war vor allem dann erforderlich, wenn die Fibel nur eine bedingte Zulassung erhalten hatte oder ganz abgelehnt worden war. Der regionalen Kultusadministration wurden nun die Möglichkeiten eingeräumt, eine alternative Fibel auszuwählen, einzelnen Einwänden des Gutachtens ggf. entgegenzutreten oder die Bearbeitung der Beanstandungen direkt den Verlagen in Auftrag zu geben. Die Erarbeitung der Stellungnahme für das Reichserziehungsministerium erforderte vor Ort wiederum die Abstimmung mit den regionalen Regierungen, den Schulräten, den Verlagen und ebenso den Autorinnen und Autoren. Bedenken oder Widersprüche der regionalen Kultusadministration hinsichtlich der in dem Gutachten aufgeführten Mängel wurden vom Reichserziehungsministerium dem Prüfungsausschuss vorgelegt, der hierauf u.U. mit einer weiteren gutachterlichen Äußerung reagierte. Auf der Grundlage des abschließenden Gutachtens mussten die Verlage die Fibel ändern und den regionalen Unterrichtsverwaltungen sowie dem Reichserziehungsministerium die Neubearbeitung anhand von Belegexemplaren dokumentieren. Bei der Überprüfung der Überarbeitungen waren z.T. nochmalige und bei einem Neudruck zu korrigierende Beanstandungen möglich. Dieser Prozess konnte sich je nach Aufwand im Einzelfall bis ca. 1940 hinziehen, wobei neuerliche Umarbeitungen durch die Auswirkungen des Krieges nicht selten verschoben werden mussten.[192]

---

190 Vgl. Schreiben des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an das Oldenburgische Ministerium der Kirchen und Schulen v. 7. September 1936, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 33.

191 Es handelte sich um den Hauptlehrer Peter Nüssel aus Bayreuth (Abschrift des Schreibens des Hauptamts für Erzieher, NS-Lehrerbund an den Reichs- und Preuß. Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 17. September 1936, übersendet am 9. Oktober 1936 vom Reichs- und Preuß. Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, BayHstA MK 42569, o.P.).

192 Vgl. zum Ablauf der Zulassungsverfahren exemplarisch Bayern (BayHstA MK 42569, 42570, 42571, 42572, 42573, 42574, 42575), Braunschweig (NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991), Hamburg (StA HH 361-2 VI 918), Lippe (LAV NRW OWL L 80 III, Nr. 2444), Oldenburg (NLA OL Best. 134, Nr. 1224) sowie den Reg.-bez. Osnabrück (NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207). Vgl. z.B.

In Bayern war durch die frühe Zulassung der Erstlesebücher 1933/34, deren Erarbeitung noch in die Endphase der Weimarer Republik gefallen war, die Überarbeitung einiger Fibeln schon vor der Nachprüfung durch das Reichserziehungsministerium notwendig geworden, die z.T. von den Autoren selbst initiiert wurde.[193] Anlass waren meist im Prozess der nationalsozialistischen ›Gleichschaltung‹ erforderliche Änderungen wie z.B. Anpassungen von Fahnen und Uniformen infolge neuer Verordnungen, die Verdrängung oder Ausscheidung religiöser Inhalte und die Ergänzung gängiger ›nationalpolitischer‹ Unterrichtsgegenstände.[194] Andererseits gab es auch Kritik aus Parteiorganisationen. So wurde den Verfassern der Fibel »Das Leserlein« in der Zeitschrift »Die HJ. Das Kampfblatt der Hitler-Jugend« im Februar 1936 vorgeworfen, dass es sich insbesondere bei der Darstellung politischer Stoffe wie der Hitlerjugend und dem Soldatenspiel um »Kitsch« handele, der zu einer »Verflachung und Entwertung« der Thematik beitrage,[195] woraufhin das Bayerische Kultusministerium vom Reicherziehungsministerium zur Stellungname aufgefordert wurde und den »ganzen Angriff« als unsachgemäß zurückwies.[196]

Die überarbeiteten Erstlesebücher erschienen Ende 1936, Anfang 1937 und mussten vom Reichserziehungsministerium für die Nachprüfung gesondert berücksichtigt werden, da vom Bayerischen Kultusministerium Mitte 1936 nur die ersten Auflagen eingereicht worden waren.[197] Zudem war für die Neubearbei-

---

zur Ausgestaltung des Zulassungsverfahrens für die Fibeln des Verlags *Westermann* Kleinschmidt, Fibelwerk 2002.

193 Vgl. Schreiben Keller im Auftrag der Bearbeiter und des Verlages an das Ministerium für Unterricht und Kultus v. 21. Januar 1936 und Schreiben des Verlags Oldenbourg an das Ministerium für Unterricht und Kultus v. 20. Februar 1936, BayHstA MK 42573, o.P. [betr. Überarbeitung »Wir Kinder«]; Schreiben des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, i.V. Boepple, an den Reichs- und Preuß. Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 19. Februar 1937 betr. Erstlesebuch »Bei uns in Nürnberg«, BayHstA MK 42569, o.P.

194 Vgl. Schreiben Keller im Auftrag der Bearbeiter und des Verlages an das Ministerium für Unterricht und Kultus v. 21. Januar 1936 und Schreiben des Verlags Oldenbourg an das Ministerium für Unterricht und Kultus v. 20. Februar 1936, BayHstA MK 42573, o.P.

195 Abschrift aus »Die H.J.« Folge 5 v. 1. Februar 1936, S. 2, BayHstA MK 42570, o.P. Vgl. F8, S. 49, 61.

196 Schreiben des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, i.V. Boepple, an den Reichs- und Preuß. Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 22. Mai 1936, BayHstA MK 42569, o.P.

197 Vgl. Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 3094 v. 18. Dezember 1936 an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus mit einer Abschrift des Schreibens der Kornschen Buchhandlung an die Kanzlei des Reichs- und Preuß. Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 8. Dezember 1936, in dem die Neuauflagen der Fibeln »Bei uns in Nürnberg« (Ende 1936) und »Das Leserlein« (Anfang 1937) mitgeteilt bzw. angekündigt werden, und dem Ersuchen an das Bayer. Kultusministerium, zu den Neuauflagen Stellung zu nehmen (BayHstA MK 42569, o.P.). Das Erscheinen des überarbeiteten Erstlesebuchs »Lies mit!« 1937 überschnitt sich mit der Nachprüfung

tungen ein aktualisierter Bericht vorzulegen.[198] Im Verfahren zur Nachprüfung gingen vom 30. November 1937 bis zum 6. April 1938 schließlich die Bescheide für die fünf in Bayern zugelassenen Fibeln ein, die alle nur eine bedingte Zulassung durch des Reichserziehungsministerium erhielten.[199] Die Monita bezogen sich vornehmlich auf die ›nationalpolitischen Stoffe‹, deren sprachliche und bildliche Gestaltung als Herabsetzung der nationalsozialistischen Bewegung empfunden wurde,[200] und betrafen in erster Linie »kindischen« oder »künstlerisch wenig wertvollen Bildschmuck«, »unzulängliche« Darstellungen Hitlers, statt derer z.T. Fotos einzufügen waren,[201] und fehlerhafte Abbildungen etwa von Uniformen, Fahnen oder ›Deutschem Gruß‹.[202] Dabei kamen die Gutachter selbst bei gleichen Vorlagen oftmals zu recht unterschiedlichen Urteilen.[203] Überdies sollten die nationalsozialistischen Stoffe in der Regel umfänglicher und vielfältiger

durch das Reichserziehungsministerium (vgl. Stellungnahme des Bayer. Kultusministeriums, i.V. Boepple, zum Erlass E II a Nr. 2789 v. 15. Februar 1938, BayHstA MK 42569, o.P.).

198 Vgl. Schreiben des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, i.V. Boepple, an den Reichs- und Preuß. Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 19. Februar 1937 betr. Erstlesebuch »Bei uns in Nürnberg«, BayHstA MK 42569, o.P.

199 Vgl. die folgenden Erlasse des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus mit den Abschriften der Gutachten: E II a Nr. 2771 v. 30. November 1937 [»Bei uns in Nürnberg« und »Guck emol«] (BayHstA MK 42575, o.P.); E II a Nr. 2789 v. 4. Dezember 1937 [»Lies mit!«] BayHstA MK 42574, o.P.; E II a 2771 II v. 21. Februar 1938 [»Wir Kinder«] (BayHstA MK 42573, o.P.); E II a 757 v. 6. April 1938 [»Das Leserlein«] (BayHstA MK 42570, o.P.).

200 Vgl. hierzu und zum Folgenden: Abdruck des Gutachtens für das Erstlesebuch »Guck emol« (o.D.) zum Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 2771 v. 30. November 1937, BayHstA MK 42575, o.P.; Abschrift des Gutachtens für das Erstlesebuch »Lies mit!« zum Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 2789 v. 4. Dezember 1937 und Abschrift des Gutachtens für das Erstlesebuch »Lies mit!« zum Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 1228 v. 11. Juni 1938, BayHstA MK 42574, o.P.; Abschrift des Gutachtens für das Erstlesebuch »Wir Kinder« zum Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 2771 II v. 21. Februar 1938, BayHstA MK 42573, o.P.; Abschrift des Gutachtens für das Erstlesebuch »Das Leserlein« zum Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 757 v. 6. April 1938, BayHstA MK 42570, o.P. Die folgenden Einzelverweise in den Erstlesebüchern beziehen sich auf die Aussagen in den Gutachten.

201 Vgl. F2, S. 14; F7, S. 4; F8, S. 60.

202 Vgl. F7, S. 17, 20, 78; F8, S. 8, 11, 59, 61f.; F9, S. 11f., 62.

203 Das in dem Erstlesebuch »Guck emol« monierte Hitlerbild des Malers Eugen Oßwald (F7, S. 4) war auch in dem Erstlesebuch »Lies mit!« verwendet worden (F9, S. 6). In dem Gutachten zu »Lies mit!« wurde dies allerdings nicht kritisiert. Vgl. Abschrift des Gutachtens für das Erstlesebuch »Lies mit!«, BayHstA MK 42574, o.P. Vgl. zur generellen Ablehnung Oßwalds seit 1937/38 Kapitel 4.4.

widergespiegelt werden.[204] Die Vorstellungen zu den infrage kommenden Unterrichtsgegenständen variierten dabei und umfassten neben der Thematisierung von Jungvolk, Jungmädel und Hitlerjugend im Einzelnen die Aufnahme der Inhalte nationale Feiertage, Heldengedenken, Winterhilfswerk, Eintopfsonntag, SA und Wehrmacht. In einem Fall wurde für kürzere und allgemein bekannte ›nationalpolitische Lesestoffe‹ das methodische Problem der fehlenden »leseschulenden Kraft« aufgezeigt – dies galt z.B. für den Hitlergruß oder den Abdruck der ersten Zeilen des Horst-Wessel-Liedes und des Deutschlandliedes –, sodass diese durch »umfangreichere Stücke ähnlichen Inhalts« zu ersetzen waren.[205]

Einwände wurden auch gegen religiöse Gegenstände vorgebracht. So war beispielsweise das Totengedenken an Allerheiligen und Allerseelen jetzt im Rahmen des »Heldengedenkens« aufzunehmen,[206] während andere Stoffe mit einem »konfessionellen Einschlag«, die keine nationalsozialistische Kontextualisierung erhalten könnten, ganz entfallen[207] oder dem Religionsunterricht zugewiesen werden sollten.[208] Zudem wurden »inhaltlich wenig wertvolle« bzw. »dürftige« Texte[209] und solche mit einer »aufdringlichen Moral« abgelehnt.[210] Vielmehr sollten die Fibeln eine »echte Kindertümlichkeit« ausstrahlen und damit eine »zu kindliche« Gestaltung z.B. durch Bilder, die eher für ein Bilderbuch geeignet seien, vermeiden.[211] Ferner wurden die Erstlesebücher daraufhin überprüft, ob sie ggf. aus früheren Ausgaben übernommene Texte von Personen beinhalten, die mit »Nicht-Ariern« verheiratet waren. Bei den bayerischen Fibeln waren aus diesem Grund alle Texte von Irmgard von Faber du Faur zu entfernen.[212] Hinzu kam ein Abgleich mit

204 Vgl. Abdruck des Gutachtens für das Erstlesebuch »Guck emol«, BayHstA MK 42575, o.P.; Abschrift des Gutachtens für die Fibel »Lies mit!«, BayHstA MK 42574, o.P. und Abschrift des Gutachtens für das Erstlesebuch »Das Leserlein«, BayHstA MK 42570, o.P.

205 Abschrift des Gutachtens für die Fibel »Lies mit!«, BayHstA MK 42574, o.P. Vgl. F9, S. 6f.

206 Vgl. F7, S. 16; F9, S. 30.

207 Vgl. F2, S. 38, 71, 75; F8, S. 32f., 48; F9, S. 74.

208 Hierzu und zum Folgenden: Abdruck des Gutachtens für das Erstlesebuch »Guck emol«, BayHstA MK 42575, o.P.; Abschrift des Gutachtens für die Fibel »Lies mit!«, BayHstA MK 42574, o.P.; Abschrift des Gutachtens für das Erstlesebuch »Wir Kinder«, BayHstA MK 42573, o.P. und Abschrift des Gutachtens für das Erstlesebuch »Das Leserlein«, BayHstA MK 42570, o.P. Die folgenden Einzelverweise in den Erstlesebüchern beziehen sich auf die Aussagen in den Gutachten.

209 Vgl. z.B. F7, S. 8, 10f., 32, 38, 50, 67, 75, 77; F9, S. 3ff., 9, 11-15, 23, 25, 28f., 31f., 38, 42, 47, 50, 53, 57, 63.

210 Vgl. F9, S. 63.

211 Vgl. F2; F8 v.a. S. 10, 21, 61, 65, 73.

212 Vgl. F2, S. 73; F7, S. 50; F9, S. 63, 65, 67. In Hessen wurden mit Verfügung v. 7. Februar 1935 die Fibeln »Von Drinnen und Draußen« (F10) und »Deutsche Jugend« (F4) eingeführt. Die Genehmigung Letzterer wurde am 2. April aber wieder zurückgezogen, da Texte der jüdischen Autorin Paula Dehmel und des jüdischen Autors Hugo Salus abgedruckt waren (vgl. F4, S. 71, 77). Der Verlag *Roth* durfte die beiden Gedichte ersetzen und musste bereits verkaufte Fibeln

den Stoffen des reichseinheitlichen Lesebuchs für das zweite Schuljahr, um Überschneidungen vorzubeugen.

Die auf Basis der Berichte durch Autoren und regionale Regierungen erarbeiteten Stellungnahmen des Bayerischen Kultusministeriums zu den Erlassen des Reichserziehungsministeriums stimmen trotz einiger Differenzen grundsätzlich in der Einschätzung der Beanstandungen überein. Lediglich in Bezug auf einzelne Fragen gingen die Ansichten auseinander, etwa ob im Zusammenhang mit dem Lesenlernen eine »Vertiefung und Weitung des Erlebens« erreicht werden könne[213] oder die ›nationalpolitischen Stoffe‹ nicht eher einem erzieherischen und weniger einem leseschulenden Zweck dienten.[214] Auch wurde allgemein am unmittelbaren regionalen Bezug der Texte und Bilder festgehalten.[215] In den meisten Fällen wurden die konkreten Auflagen an die Verlage weitergegeben. In Abhängigkeit von der Relevanz der Beanstandungen zogen diese vorwiegend hinsichtlich der Bebilderung auch personelle Konsequenzen. So entschied sich z.B. *Diesterweg* aufgrund der deutlichen Ablehnung der Illustrationen dafür, das Erstlesebuch »Lies mit!« nicht mehr von Eugen Oßwald bebildern zu lassen,[216] während der Künstler die kritisierten Zeichnungen in der bei *Zechner* erschienenen Fibel »Guck emol« nur zu überarbeiten hatte. Die verlagsseitige Bearbeitung der Einsprüche und die Dokumentation der Umarbeitungen beim Reichserziehungsministerium zogen sich dann noch einmal bis 1940 hin.[217]

---

zurücknehmen (vgl. F36, S. 71, 77; vgl. die Verfügungen des Hessischen Staatsministeriums, Ministerialabt. für Bildungswesen, Kultus, Kunst und Volkstum zu Nr. IV. 21572 v. 7. Februar 1935 (HStAD R 1 B, Nr. 2631); des Reichsstatthalters in Hessen, Landesregierung zu Nr. II/IV. 23041 v. 26. April 1935 (HStAD R 1 B, Nr. 2181); des Reichsstatthalters in Hessen, Landesregierung zu Nr. II/IV. 23231 v. 2. Mai 1935 (HStAD R 1 B, Nr. 2899)).

213 Stellungnahme des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zum Erlass E II a 757 v. 30. Juli 1938 betr. Erstlesebuch »Das Leserlein«, BayHstA MK 42569, o.P.

214 Stellungnahme des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zum Erlass E II a 2789 v. 15. Februar 1938 betr. Erstlesebuch »Lies mit!«, BayHstA MK 42569, o.P.

215 Vgl. ebd. sowie Stellungnahme des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zum Erlass E II a 2771 v. 2. März 1938 betr. Erstlesebuch »Guck emol«, BayHstA MK 42569, o.P.

216 Vgl. Schreiben des Verlags Diesterweg an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus v. 22. Januar 1940, BayHstA MK 42574, o.P.; Abschrift des Gutachtens für das Erstlesebuch »Lies mit!« zum Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 1228 v. 11. Juni 1938, BayHstA MK 42574, o.P.

217 Die Neubearbeitung des Erstlesebuchs »Lies mit!« verzögerte sich sogar bis 1941. Aufgrund der Einführung der Fibel »Mein Buch« von Hans Brückl für ganz Bayern wurde die Neufassung jedoch nicht mehr zugelassen (vgl. F83; Vormerkung für den Herrn Staatsminister, gez. Kolb, v. 31. Mai 1941, BayHstA MK 42574, o.P.).

Dass die Zusammenarbeit zwischen dem Reichserziehungsministerium und der regionalen Kultusadministration desgleichen konfliktreich verlief und das Reichserziehungsministerium sich mit seiner Position nicht immer durchsetzen konnte, zeigt sich in Mecklenburg. Hier wurde 1935 die neubearbeitete Ausgabe der Fibel »Heini und Lene« (*Westermann*)[218] zugelassen, die als ›Heimatausgabe‹ auf der Grundlage des Fibelwerks »Hand in Hand fürs Vaterland« von Otto Zimmermann adaptiert worden war.[219] Mit der Einführung der Neubearbeitung setzte das Staatsministerium in Mecklenburg die in der Weimarer Republik begonnene Kooperation mit dem Verlag *Westermann* zunächst fort, der in der Fibel-Produktion die Strategie verfolgte, seine »Stammfibel« durch möglichst gut vernetzte Bearbeiter vor Ort für die jeweilige Region anzupassen. Auf diese Weise entstand bereits die Vorgängerversion der Fibel »Heini und Lene«, die eine Bearbeitung der »Hansa-Fibel« darstellt und ebenso wie die Neuauflage durch Johannes Gosselck und Gustav Metelmann redigiert wurde. Allerdings konnte sich der Verlag *Westermann* nicht sicher sein, dass die Mecklenburger Regionalausgabe längerfristig in den Schulen Verwendung finden würde, da die Genehmigung vorerst für das Schuljahr 1935/36 erfolgte. Darüber hinaus gab es in Mecklenburg Bestrebungen, mit der Entwicklung einer entsprechenden Fibel die Ganzwortmethode flächendeckend zu etablieren.[220]

Vor diesem Hintergrund stellten Zimmermann und Sandig Überlegungen an, wie sie ihre Position gegenüber den bildungspolitischen Absichten des Mecklenburgischen Staatsministeriums stärken konnten, mussten aber sehr schnell erkennen, dass die Verdrängung der eigenen Fibel sehr zügig vorangetrieben wurde. Am 28. Februar 1936 kündigte das Staatsministerium an, die Ganzwortmethode in den Grundschulen möglichst bald »allgemein einzuführen«. Als erster Schritt in diese Richtung wurde allen Grundschulen die Möglichkeit eröffnet, ab Ostern 1936 die Ganzwortmethode zu gebrauchen.[221] Parallel dazu wurde als neues Erstlesebuch »Unsere Fibel« von Otto Burmeister, Rudolf Krüger und Adolf Plagemann aus dem Verlag *Beltz* zugelassen.[222] Darüber hinaus gab das Staatsministerium bekannt sich vorzubehalten, die Ganzwortmethode ab Ostern 1937 »allgemein vorzuschreiben«.

218 Vgl. F18.

219 Vgl. F17. Bekanntmachung des Mecklenb. Staatsministeriums, Abt. Unterricht v. 29. April über die Abänderung der Bekanntmachung v. 25. März 1931 über Feststellung des Verzeichnisses der Lehr- und Lernmittel für die Volksschulen in Mecklenb.-Schwerin, Regierungsblatt für Mecklenb. Nr. 22 v. 2. Mai 1935, S. 116.

220 Vgl. Schreiben Sandig an Zimmermann v. 2. Dezember 1935, WUA 3/24, o.P.

221 Erlass des Mecklenb. Staatsministeriums, Abt. Unterricht, 5 U 839 v. 28. Februar 1936, Zulassung einer neuen Fibel, BArch R 4901/2522, Bl. 141. Vgl. o.A., Rundschau 1936, S. 241. Diese Entwicklung hatte sich schon Ende 1935 abgezeichnet (vgl. Schreiben Sandig an Zimmermann v. 2. Dezember 1935, WUA 3/24, o.P.).

222 Erlass des Mecklenb. Staatsministeriums, Abt. Unterricht, 5 U 839 v. 28. Februar 1936, Zulassung einer neuen Fibel, BArch R 4901/2522, Bl. 141; das Folgende ebd.

Die damit zum Ausdruck gebrachte Entschlossenheit der Mecklenburgischen Regierung, in Fragen der Schulpolitik eigene Akzente zu setzen, zeigt sich nicht zuletzt in der Verankerung des methodischen Verfahrens in der Lehrerbildung, da in den acht Schulklassen, in denen die in Rostock ansässige Hochschule für Lehrerbildung die Ausbildung der Studierenden durchführte, bereits ab Ostern 1936 ausschließlich nach der Ganzwortmethode unterrichtet werden sollte.

Da Burmeister, Krüger und Plagemann mit ihren Tätigkeitsbereichen im Umfeld des Staatsministeriums und der Lehrerbildung in Mecklenburg zu verorten sind, vermutete Zimmermann in einem Schreiben an Sandig Machtmissbrauch.[223] Krüger war Oberregierungsrat und Referent im Mecklenburgischen Staatsministerium in der Abteilung Unterricht, Burmeister arbeitete zunächst als Professor am Pädagogischen Institut in Rostock sowie später als Professor für Deutschkunde an der Rostocker Hochschule für Lehrerbildung und übte die Ämter des Gaukulturwarts und des Gaureferenten für Lehrerbildung aus, während Plagemann als Lehrer an der Übungsschule der Hochschule für Lehrerbildung in Rostock unterrichtete. Auch aufgrund der erstklassigen Verbindungen der Autoren bedeutete der Erlass für *Westermann* einen herben Schlag. Zwar sprach Verlagsdirektor Sandig gegenüber Zimmermann die Hoffnung aus, dass sich das »Experiment mit der Ganzwortfibel« sicher »in einiger Zeit totlaufen« werde, befürchtete aber gleichzeitig, dass die Mecklenburger Kultusadministration, »die möglichst alleinige Benutzung der Ganzwortfibel« »mit aller Gewalt« schon zum Schuljahr 1935/36 durchsetzen wolle.[224] Die Situation gestaltete sich auch deshalb schwierig, da das Ministerium nicht gut auf den Verlag zu sprechen war. Offensichtlich hatte Sandig zur Durchsetzung der Fibel »Heini und Lene« in Mecklenburg zuvor die Hilfe des Reichserziehungsministeriums in Anspruch genommen, denn er erwähnt gegenüber Zimmermann einen diesbezüglichen Bescheid, der die Einführung der Mecklenburger Regionalausgabe »sozusagen durch einen Husarenritt […] erzwungen« habe.[225]

Mit dem Ziel der flächendeckenden Einführung einer Leselernmethode hatte Mecklenburg den im Reich bestehenden Konsens verlassen, sowohl der synthetischen als auch der analytischen Methode eine Berechtigung einzuräumen. Vielmehr wurde den Vertreterinnen und Vertretern der Ganzwortmethode der Boden

223 Vgl. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 12. März 1936, WUA 3/25, o.P. Zimmermann rekurriert in diesem Zusammenhang sinngemäß auf die im Nationalsozialismus häufig gebrauchte Äußerung ›Wenn das der Führer wüsste‹: »Die Sauberkeit des öffentlichen Lebens, die von unserem grossen Führer Adolf Hitler gefordert wird und teilweise bereits durchgesetzt ist, würde es uns *und anderen* zur Pflicht machen, diese Verhältnisse an der richtigen Stelle so zu kennzeichnen, wie sie es verdienen« (Herv. i.O).

224 Schreiben Sandig an Zimmermann v. 10. März 1936, WUA 3/25, o.P. Vgl. zur Kritik an der Ganzwortmethode Schreiben Zimmermann an Sandig v. 12. März 1936, WUA 3/25, o.P.

225 Schreiben Sandig an Zimmermann v. 25. März 1936, WUA 3/25, o.P.

für eine weitere Etablierung ihres methodischen Verfahrens bereitet,[226] da angesichts der Vorgaben des Reichserziehungsministeriums, die Fibel-Ausgaben zu reduzieren und eine Vereinheitlichung in den jeweiligen Ländern und Regierungsbezirken anzustreben, mit der Negierung des Optionsprinzips in der Methodenwahl zugleich die Herstellung anderweitiger Erstlesebücher unterbunden werden konnte. Die explizite Festlegung auf die Ganzwortmethode sorgte indes für Aufregung in der Lehrerschaft, weil bisher überwiegend die synthetische Methode Anwendung gefunden hatte und sich zudem die Frage stellte, inwieweit es zukünftig nicht doch zu einer reichseinheitlichen Lösung kommen würde.

Die explizite Festlegung auf die Ganzwortmethode schien im Reichserziehungsministerium als Problem erkannt worden zu sein, da am 25. Februar 1936 verfügt wurde, entsprechende Fibeln nur für Versuchsschulen zuzulassen.[227] Damit hatte das Reichserziehungsministerium den auf Länderebene verschiedentlich sehr ambitioniert vorangetriebenen Versuchen einer flächendeckenden Einführung von Ganzheitsfibeln einen Riegel vorgeschoben. Im Mecklenburgischen Staatsministerium wurde dennoch keine Notwendigkeit dafür gesehen, den Erlass vom 28. Februar zu widerrufen. Stattdessen wurde die Angelegenheit verzögert, bis der Leiter der Abteilung Unterricht Wilhelm Bergholter am 26. März schließlich Rust gegenüber darlegte, dass eine »Zurücknahme« der geltenden Verordnung »viele Schulen in erhebliche Verlegenheit« bringen würde, da diese die Fibel von Burmeister, Krüger und Plagemann bereits bestellt und entsprechende Planmittel vorgesehen hätten.[228] Außerdem sei die Einführung des methodischen Verfahrens »mit Vertretern der Schulpraxis und mit der Hochschule für Lehrerbildung eingehend erwogen« worden, sodass es im Staatsministerium besonderes begrüßt werden würde, wenn der »eingeschlagene Weg« weiter verfolgt werden könne.

Der Antrag aus dem Mecklenburger Staatsministerium wurde allerdings vom Reichserziehungsministerium abgelehnt und am 2. April noch einmal klargestellt, dass »eine verbindliche Einführung dieser Methode fast ausnahmslos zu Mißerfolgen geführt« hätte, weshalb die Ganzwortmethode nur in Versuchsschulen zuge-

226 So wurde der Mecklenb. Erlass von Befürworterinnen und Befürwortern der Ganzheitsmethode begrüßt (vgl. Steinert, Wege 1936, S. 25f.). Vgl. zur Auseinandersetzung zwischen den Vertreterinnen und Vertretern der unterschiedlichen Verfahren zum Lesenlernen ausführlich Kapitel 3.1.

227 Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 191, E II a 356 E II c v. 25. Februar 1936, Genehmigung von Fibeln, Deutsche Wissenschaft 1936, S. 140.

228 Schreiben des Mecklenb. Staatsministeriums, Abt. Unterricht an den Reichs- und Preuß. Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 26. März 1936, BArch R 4901/2522, Bl. 142; das Folgende ebd.

lassen werden könne.[229] Das Mecklenburgische Staatsministerium insistierte jedoch weiterhin auf seinem Standpunkt und bat am 7. April darum, die »Bedenken gegen […den] Erlass vom 28. Februar 1936« zurückzustellen.[230] Die sich daran anschließenden telefonischen Verhandlungen führten letztlich zu einer Modifikation der Haltung im Reichserziehungsministerium insofern, als dieses am 14. April bekannt gab, dass alle Schulen, welche die neue Fibel von Burmeister, Krüger und Plagemann bereits beschafft hätten, im Schuljahr 1936/37 zunächst als Versuchsschulen gelten.[231] Unklar blieb freilich, um wie viele Schulen es sich eigentlich handelte. Nach Schätzungen des Reichserziehungsministeriums unterrichteten »in einigen Schulaufsichtskreisen« ca. ein Drittel der Lehrpersonen auf dieser Grundlage.[232]

Da einer grundsätzlichen Einführung der Ganzwortmethode in Mecklenburg ausdrücklich nicht zugestimmt wurde, bestand Bedarf an einer synthetischen Fibel. Mangels kurzfristiger Alternativen ließ das Staatsministerium für das Schuljahr 1936/37 nochmals die Fibel »Heini und Lene« zu,[233] sodass der Verlag *Westermann* durch die Einschränkung des Reichserziehungsministeriums, die Ganzwortmethode nur für Versuchsschulen zuzulassen, noch Marktanteile halten konnte. Die Entwicklung in Mecklenburg, aber auch z.B. in Kiel, wo 1934 das von Johannes Wittmann vorgeschlagene Ganzheitsverfahren getestet worden war, veranlasste das Reichserziehungsministerium, regulierend einzugreifen. Nach der versuchsweisen Zulassung der Ganzwortmethode an ausgewählten Mecklenburgischen Grundschulen wurde im Mai 1936 eine Evaluationsreise organisiert, auf der sich Regierungs- und Schulrat Wilhelm Thies in Schulbesuchen über die Resultate der Ganzwortmethode informierte. In seinem Bericht bestätigte er die Auffassung des Reichserziehungsministeriums und kam zu dem Schluss, dass »tüchtige Lehrer recht gute Erfolge« erzielten, eine »zwangsmäßige Einführung« dagegen zu »Fehlschlägen« führen würde.[234] Um diese Position zu verankern,

229 Ausfertigungsentwurf für den Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 760, 686 an das Mecklenb. Staatsministerium, Abt. Unterricht v. 2. April 1936, BArch R 4901/2522, Bl. 144.

230 Schreiben des Mecklenb. Staatsministeriums, Abt. Unterricht an den Reichs- und Preuß. Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 7. April 1936, BArch R 4901/2522, Bl. 145.

231 Vgl. Ausfertigungsentwurf für den Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 848 an das Mecklenb. Staatsministerium, Abt. Unterricht v. 14. April 1936, BArch R 4901/2522, Bl. 146.

232 Vermerk E II a 1580 des Regierungs- und Schulrats Thies v. 20. Juni 1936, Reisebericht, BArch R 4901/2522, Bl. 128f.

233 Abschrift der Rundverfügung des Mecklenb. Staatsministeriums, Abt. Unterricht v. 15. April 1936, BArch R 4901/2522, Bl. 127.

234 Vermerk E II a 3163 des Regierungs- und Schulrats Thies v. 31. Dezember 1936, BArch R 4901/2522, Bl. 134. Vgl. Vermerk E II a 1580 des Regierungs- und Schulrats Thies v. 20. Juni 1936, Reisebericht, BArch R 4901/2522, Bl. 128f.

schloss das Reichserziehungsministerium im Februar 1937 die Erprobung der Ganzwortmethode schließlich als »Anlass zur Einrichtung« einer Versuchsschule aus.[235] In Mecklenburg konnten die bisher genehmigten Versuche aber zunächst fortgeführt werden.

Obwohl das mehrstufige Zulassungsverfahren für die Fibeln aufgrund des hohen personellen sowie zeitlichen Aufwands nicht sehr effektiv war, sah man im Reichserziehungsministerium keine Notwendigkeit für eine Anpassung des Vorgehens. Auf einer Besprechung am 5. August 1938 in Berlin informierte Oberregierungsrat Thies im Anschluss an die Bekanntgabe des Nachprüfungsergebnisses vom 26. Juli 1938[236] die Vertreter der Unterrichtsverwaltungen der Länder über den aktuellen Stand der »Fibelfrage«.[237] Der Beauftragte des Braunschweigischen Ministeriums für Volksbildung hält in seinem Vermerk zur »besonderen Beachtung« fest, dass den Regierungspräsidenten und Länderregierungen bei der Bearbeitung von Fibeln »freie Hand« gelassen und »keine Zentralisierung« angestrebt werde.[238] Angesichts des vergleichsweise hohen Grades der Verbindlichkeit der vom Reichserziehungsministerium durchgeführten Nachprüfung der Fibeln ist die im Bericht gewählte Formulierung: »Die Verantwortung für die Fibelgestaltung liegt bei den Ländern!« nicht wortwörtlich zu nehmen. Sie bringt vielmehr zum Ausdruck, dass der regionalen Kultusadministration bei der Erstellung der Fibeln weiterhin ein Entscheidungsspielraum zugestanden werden sollte und vonseiten des Reichs kein Bedarf für zentrale Vorgaben zur Fibel-Gestaltung gesehen wurde. In diesem Zusammenhang bekräftigte das Reichserziehungsministerium, an der regionalen Ausrichtung der Fibeln festhalten zu wollen, wobei von »Berlin« keine »Anweisungen« zu erwarten seien, bestimmte Verlage besonders zu berücksichtigen. Als Vorgabe vermerkte der Berichterstatter lediglich, dass bezüglich des Bildschmucks das »Zeitgeschehen« zu beachten und »Kitsch« zu vermeiden sei und im Hinblick auf den methodischen Aufbau »Dingwörter« keinesfalls klein geschrieben werden sollen.

---

235 Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 111, E II a 197 v. 13. Februar 1937, Volksschulen als Versuchsschulen, Deutsche Wissenschaft 1937, S. 90.

236 Vgl. Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 1602 v. 26. Juli 1938, Beschaffung von Fibeln, Deutsche Wissenschaft 1938, S. 348.

237 Schreiben des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 1551 an das Braunschweigische Ministerium für Volksbildung v. 29. Juli 1938, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.; Schreiben des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 1551 an das Oldenburgische Ministerium der Kirchen und Schulen in Oldenburg v. 29. Juli 1938, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 65.

238 Vermerk von Rektor Lorenz v. 8 August 1938 zum Erlass E II a Nr. 1551 v. 29. Juli 1938; E II a Nr. 1602 v. 26. Juli 1938, Fibelfragen, Sitzung im Reichserziehungsministerium Berlin am 5. August 1938, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.; die folgenden Zitate ebd.

Bei der Ausgestaltung des Zulassungsverfahrens für die Fibeln hatte sich das Reichserziehungsministerium faktisch an dem föderalistischen Modell der Weimarer Republik orientiert und dieses um eine zusätzliche Entscheidungsebene auf der Reichsebene ergänzt, wodurch das Prozedere für die Verlage komplizierter wurde. Diese mussten nun mit der Unterrichtsverwaltung vor Ort, dem Reichserziehungsministerium und dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht korrespondieren, wobei nicht immer klar war, welche Behörde für welche Entscheidung die maßgebliche ist. Andererseits eröffnete sich dadurch die Möglichkeit, über eine aufwendige Kontaktpflege, insbesondere zu den Gutachtern, das Verfahren begünstigend beeinflussen zu können.[239] Das Fehlen von Vorgaben für die Fibel-Gestaltung erschwerte die Arbeit zusätzlich und zwang die Verlage dazu, sich bezüglich eventueller Vorhaben bei den verantwortlichen Stellen möglichst vorab rückzuversichern. Die Zurückhaltung des Reichserziehungsministeriums bei der Erstellung entsprechender Richtlinien wurde im NSLB zweifellos als Manko empfunden, der 1937 die fehlende Regulierung in diesem Bereich zum Anlass nahm, sich in die bildungspolitische Debatte zur ›Fibelfrage‹ einzuschalten.

2.2.3. Positionen des Nationalsozialistischen Lehrerbunds (NSLB) zum Lesenlernen und die »Bayreuther Richtlinien« (1938)

Die Aktivitäten des Reicherziehungsministeriums wurden vom NSLB, der einen stärkeren Einfluss auf die Schulpolitik und die Herstellung der Lehrmittel gewinnen wollte, misstrauisch beobachtet. Im Kampf um die Meinungsführerschaft bei der ›Schulreform‹ ging es dem Verband darum, im Rahmen der Parteiräson eigene Schwerpunkte zu entfalten. Für die inhaltliche Arbeit wurde in der Abteilung Erziehung und Unterricht neben einer an der institutionellen Struktur des Schulwesens orientierten Unterteilung in Fachschaften bzw. Fachgruppen eine Organisationsstruktur aufgebaut, die in unterrichtsrelevante Sachgebiete untergliedert war.[240] Die zugehörige Verwaltungs- und Leitungsstruktur wurde gemäß jener der NSDAP auf den Ebenen des Reichs, der Gaue und der Kreise eingerichtet. Für die programmatische Arbeit waren die Reichsfachschaftsleiter bzw. Reichssachbearbeiter verantwortlich, welche die erarbeiteten Positionen über die Gaue, Kreise und Ortsgruppen in der Praxis verbreiten sollten. Dazu wurden regelmäßig Tagungen

239 Vgl. z.B. die guten Beziehungen des Verlags *Westermann* zu dem oldenburg. Schulrat und Professor an der Hochschule für Lehrerbildung Kickler, der vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht mit der Begutachtung von Fibeln beauftragt worden war. Verlagsdirektor Sandig berichtet Zimmermann am 21. September 1937 von der Mitteilung Kicklers, der zu den Fibeln von *Westermann* »ein sehr günstiges Gutachten« abgegeben habe (vgl. Schreiben Sandig an Zimmermann v. 21. September 1937, WUA 3/26, o.P.

240 Vgl. Feiten, Lehrerbund 1981, S. 76-83; vgl. zum »Aufbau der Reichswaltung des NS.-Lehrerbundes« Reichswaltung des NSLB, Zehn Jahre NSLB 1939, S. 20-24.

und Lehrgänge durchgeführt und die Ergebnisse in verbandseigenen Publikationsorganen veröffentlicht.

Ein zentrales Ziel des NSLB bestand darin, den Verband zu einem der »bestimmenden Faktoren für die Neugestaltung des deutschen Schulwesens und für die Erziehung des neuen Geschlechts« zu entwickeln.[241] Dies sollte einerseits durch die Verankerung der Konzepte des NSLB in den rechtsverbindlichen Verordnungen des Reichserziehungsministeriums und andererseits durch die Verbreitung der Positionen mittels verbandseigener Organisationsstrukturen erreicht werden. Mit der Untergliederung nach Fachschaften und Sachgebieten hatte der NSLB jedoch eine Parallelstruktur aufgebaut, deren Effektivität davon abhängig war, ob eine Zusammenarbeit zwischen den Fachschaften und Sachgebieten erfolgte und inwieweit die Interessen auf den Ebenen des Reichs und der Gaue miteinander korrespondierten. Außerdem hing die Durchsetzung eigener Konzepte von den Möglichkeiten der politischen Einflussnahme auf der Gau- und der Reichsebene ab.[242] Der Mitbegründer und Reichswalter des NSLB Hans Schemm hatte beim Aufbau der Organisationsstruktur des NSLB zunächst versucht, die Posten der Reichsfachschaftsleiter in erster Linie mit Führungskräften des Reichserziehungsministeriums zu besetzen, um hier entsprechende Beziehungen aufbauen zu können.[243] Für die Leitung der Reichsfachschaft IV – Lehrer an Volksschulen konnte er Ernst Bargheer gewinnen, der im Amt Erziehung des Reichserziehungsministeriums als Ministerialrat tätig war.[244] Allerdings ließ sich diese Besetzungspolitik nicht durchhalten, zumal Schemms Nachfolger Fritz Wächtler bei der Besetzung der entscheidenden Stellen im eigenen Interesse loyale Personen auswählte.[245]

Die konzeptionelle Positionierung des NSLB in der ›Fibelfrage‹ verantwortete Friedrich Sammer als Reichssachbearbeiter des Sachgebietes Schrift, Schreiben und Erstunterricht. Sammer hatte schon an der anlässlich des zehnjährigen Bestehens als offizielle Gründungsversammlung des NSLB deklarierten Zusammenkunft am 21. April 1929 teilgenommen und stilisierte sich nach 1933 selbst als ›alter Kämpfer‹ der nationalsozialistischen Bewegung.[246] Inhaltlich hatte er sich bereits in der Weimarer Republik bei den Aktionen des Bundes für Deutsche Schrift aktiv am »Kampf um die deutsche Schrift« beteiligt.[247] Nach eigener Darstellung wirkte

241 Wächtler, Erzieher und Erzieherinnen 1939, S. 6.
242 So konnten z.B. im Rahmen der Gesetzgebungsvorhaben des Reichserziehungsministeriums Stellungnahmen abgegeben werden (vgl. Nagel, Bildungsreformer 2012, S. 169).
243 Vgl. Feiten, Lehrerbund 1981, S. 80f.
244 Vgl. Nagel, Bildungsreformer 2012, S. 393 FN 323; Feiten, Lehrerbund 1981, S. 80.
245 Vgl. Feiten, Lehrerbund 1981, S. 150.
246 Sammer, Sachgebiet 1939, S. 86f. Vgl. zur Gründungsgeschichte des NSLB und der Frage des Gründungsjahres König, Haus 1997, S. 342f.; Feiten, Lehrerbund 1981, S. 43f.
247 Vgl. Sammer, Kampf 1932.

er sowohl an der Erarbeitung der bayerischen Richtlinien für den Schreibunterricht in den Volksschulen vom 22. Juni 1933[248] mit als auch am Schreibschrifterlass des Reichserziehungsministeriums vom 7. September 1934,[249] was er noch 1939 als großen Erfolg des NSLB verkaufte.[250] Obgleich Sammer sein Sachgebiet als das »älteste des NSLB« bezeichnete und dessen Ursprung mit dem Gründungsmythos des NSLB im Jahr 1929 verband,[251] kam er mit dem Aufbau nach der offiziellen Einrichtung 1934 nur schleppend voran, auch weil seines Erachtens die erforderliche Zuarbeit bei den Gauwaltungen des NSLB vor Ort stockte. In seinem Tätigkeitsbericht zum ersten Quartal 1936 monierte Sammer die »geringe Beachtung«, die dem Themenbereich in den Gauen widerfahre, was er u.a. auf die Probleme bei der Ernennung von Gausachbearbeitern zurückführt.[252]

In der programmatischen Arbeit zur Fibel-Gestaltung und zum Lesenlernen gelang es dem NSLB zunächst nicht, ein grundsätzliches Programm zu erarbeiten und in dem Regelungsvakuum des neu aufzubauenden Reichserziehungsministeriums Akzente zu setzen. Erst nach der Neuordnung des Fibelmarkts 1934/35 wurde im NSLB eine Diskussion über die Konzeptualisierung der Fibel angestoßen. Am 13. November 1935 übersandte Sammer dem damaligen Leiter der Abteilung Erziehung und Unterricht Heinrich Friedmann seine »Gedanken zum Lesebuch des 3. Schuljahres« der Grundschule und äußerte sich in diesem Zusammenhang auch zur Funktion der Fibel.[253] In dem kurzen dreiseitigen Papier markierte Sammer nur einige grundsätzliche Positionen, ohne diese pädagogisch-didaktisch zu begründen. Er wendet sich sowohl gegen die bayerische Abgrenzung der Fibel vom Erstlesebuch als auch gegen deren Reduzierung auf die erste Einführung der Buchstaben und plädiert dafür, die Fibel als »Lese*lern*buch« zu begreifen, welches das Kind bis zum Erreichen der Fähigkeit zum eigenständigen Lesen begleitet. Dem Leselehrgang räumt er insofern eine hohe Priorität ein, als sich alle folgenden Lesebücher, »organisch« aus der Fibel entfalteten.

1935 startete Sammer eine Initiative zur Erhebung der aktuellen Situation in den Gauen zum Erstunterricht im Schreiben und Lesen, insbesondere zum Stand der Realisierung des Erlasses zum Schreibunterricht vom 7. September 1934.[254] Anhand von Fragebögen sollten die Gauamtsleitungen zu den folgenden sechs

248 Vgl. Sammer, Sachgebiet 1939, S. 87; ders., Richtlinien 1933.
249 Vgl. Sammer, Sachgebiet 1939, S. 87; Sammer, Erläuterungen 1934, S. 25.
250 Sammer, Sachgebiet 1939, S. 87.
251 Ebd., S. 86.
252 Vgl. Tätigkeitsbericht über das Sachgebiet »Schrift, Schreiben und Erstunterricht«, 1. Vierteljahr 1936, BArch NS 12/1341, o.P.
253 Sammer, Gedanken zum Lesebuch des 3. Schuljahres bez. der Grundschule als Anlage zum Schreiben Sammers an Friedmann v. 13. November 1935, BArch NS 12/1341, o.P.; die folgenden Zitate ebd. (Herv. i.O.).
254 Vgl. Erlass Nr. 314, R U II C 227 v. 7. September 1934 zum Schreibunterricht, Zentralblatt 1934, S. 279f.

Schwerpunkten Stellung nehmen und außerdem die in den Gauen verwendeten Fibeln einsenden:

- geltende Landesrichtlinien neben den »Reichsrichtlinien für den Schreib- und Erstunterricht« vom 7. September 1934,
- »Ausgangsrichtformen für den Schreibunterricht« im »Gaugebiet«,
- methodische Vorgehensweise beim Schreiben- und Lesenlernen,
- konkrete Umsetzung des »›Schreibturnens‹«,
- Vorschläge zur möglichen Erweiterung oder Abänderung der »Reichsrichtlinien« vom 7. September 1934,
- Vorschläge zur weiteren Fundierung des nationalsozialistischen Grundschulunterrichts.[255]

Wegen des schlechten Rücklaufs sah sich Sammer im März 1936 gezwungen, in einem gemeinsam mit dem neuen Leiter der Abteilung Erziehung und Unterricht Hans Stricker aufgesetzten Rundschreiben an die Gauamtsleitungen des NSLB nachzufassen. Dennoch war die Beteiligung mit 24 statt 33 erwarteter Rückmeldungen[256] auch im zweiten Anlauf nicht zufriedenstellend, wie Sammer in seinem Bericht zum ersten Quartal 1936 notiert, zumal mit der Beantwortung Personen ohne Sachverstand betraut worden seien und die Gausachbearbeiter selbst in etlichen Gauen noch fehlten.[257] Daneben lassen sich bereits zu diesem Zeitpunkt ebenso erfolgreiche Aktionen verzeichnen, mit denen einzelne Gauwaltungen des NSLB ihre Positionen auf dem regionalen Fibelmarkt durchsetzen konnten. Dies betraf u.a. die Bearbeitung neuer Erstlesebücher durch verbandseigene Arbeitsgemeinschaften sowie die Einschaltung in den Auswahlprozess der Unterrichtsverwaltungen der Länder durch gutachterliche Stellungnahmen.[258] Für die Schulbuchverlage

255 Die Fragen entstammen dem späteren Rundschreiben des Leiters der Hauptstelle Erziehung und Unterricht im NSLB Stricker und des Reichssachbearbeiters Sammer an alle Gauamtsleitungen v. 30. März 1936 (BArch NS 12/1341, o.P.); zum Folgenden ebd.

256 Liste der Gaue, die Berichte über den Erstunterricht eingesandt haben, o.A. (o.D.), BArch NS 12/1341, o.P. Beteiligt haben sich die folgenden Gaue: Baden, Bayerische Ostmark, Braunschweig, Danzig, Düsseldorf, Halle-Merseburg, Hamburg, Hessen-Nassau, Kurhessen, Kurmark, Magdeburg-Anhalt, Mainfranken, München-Oberbayern, Mittelfranken, Ost-Hannover, Ostpreußen, Pommern, Sachsen, Schleswig-Holstein, Schwaben, Weser-Ems, Westfalen-Süd, Westfalen-Nord und Württemberg-Hohenzollern.

257 Tätigkeitsbericht über das Sachgebiet »Schrift, Schreiben und Erstunterricht«, 1. Vierteljahr 1936, BArch NS 12/1341, o.P.

258 Vgl. z.B. den NSLB, Gau Hamburg, dem es gelang, sich mit der neu erstellten »Jung-Deutschland-Fibel« (F23) in Hamburg gegen den Verlag *Westermann* zu behaupten, der mit »Hand in Hand fürs Vaterland« (F17) an die Erfolge der »Hansa-Fibel« anknüpfen wollte (vgl. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 23. September 1935, WUA 3/24, o.P.; Schreiben der Landesunterrichtsbehörde Hamburg an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und

war es deshalb vorteilhaft, bei ihrer Netzwerkarbeit einflussreiche Funktionäre des NSLB einzubeziehen.[259]

Die Ergebnisse der Umfrage präsentierte Sammer am 11. Juli 1936 auf der anlässlich der Reichstagung des NSLB durchgeführten Sondertagung »Schrift, Schreiben, Erstunterricht«, die er für den Ausbau seines Sachgebiets und die Beziehungsarbeit mit den Gausachbearbeitern nutzen wollte, deren Besetzung, wie Sammer anmahnt, vielfach noch ausstehe.[260] Der Vortrag selbst enthielt nur wenig Neues. Allerdings setzte sich Sammer kritisch mit der Regelung auseinander, dass von den vorgeschriebenen Ausgangsformen nach Sütterlin, wenn auch nur marginal, abgewichen werden könne, da die »erstrebte Einheit« darunter leide. Zugleich sollte nach der Vermittlung der Ausgangsschrift der Erwerb einer individuellen Verkehrsschrift befördert werden.[261] Einen weiteren Akzent bildete die Auseinandersetzung mit den bereits in der Weimarer Republik kontrovers diskutierten methodischen Zugängen zum Schreiben- und Lesenlernen. Sammer positionierte sich im Streit um die Entscheidung für die synthetische oder die Ganzheitsmethode als Grundlage des Leselehrgangs jedoch nicht, sondern stellte lediglich klar, dass eine mögliche Entscheidung nicht weltanschaulich begründet werden könne, indem ein »rein äußerliche[r] Zusammenhang […] mit dem Totalitätsanspruch der nationalsozialistischen Weltanschauung« hergestellt werde, sondern der methodische Zugang vielmehr im Kontext des Gesamtunterrichts zu diskutieren sei.[262]

Volksbildung v. 23. Juli 1934, StA HH 361-2 VI/918, Bl. 60). Vgl. z.B. die folgenden Fibeln, die mit Beteiligung des NSLB erstellt worden sind: F10, F15, F20, F21, F23, F33, F35, F50, F60, F62, F75, F87, F98, F105, F110. Vgl. auch das von der Abteilung Erziehung und Unterricht der Gauwaltung Westfalen Nord unter Beteiligung aller 33 Kreise organisierte umfassende Begutachtungsverfahren im Anschluss an den ›Fibelerlass‹ v. 16. Juli 1934, auf dessen Grundlage die bei *Crüwell* publizierte Fibel »Gute Kameraden« (F38) präferiert wurde. Die vorgeschlagene Fibel wurde u.a. in Lippe und den preuß. Reg.-bez. Münster, Minden und Arnsberg eingeführt (Schreiben Abt. Erziehung und Unterricht, Gauabteilungsleiter Meier, an die Lippische Landesregierung, Landesschulrat Wollenhaupt, v. 20. Februar 1935 und das angefügte Gutachten zur Fibelfrage v. 19. Februar 1935, beides LAV NRW OWL, L 80 III, Nr. 2444, o.P.).

259 Vgl. z.B. Schreiben Sandig an Zimmermann v. 2. November 1933, WUA 3/23-2, o.P.

260 Bericht über die Sondertagung »Schrift, Schreiben – Erstunterricht« zur Reichstagung des NSLB am 11. Juli 1936 (ohne Angabe der Urheberschaft), BArch NS 12/1341, o.P. Bei der Urheberschaft des Berichts ist davon auszugehen, dass Sammer diesen selbst verfasst hat, da der Text sich weitgehend an dem Vortragsduktus orientiert und in Ich-Form abgefasst wird. Vgl. Tätigkeitsbericht über das Sachgebiet »Schrift, Schreiben und Erstunterricht«, 1. Vierteljahr 1936, BArch NS 12/1341, o.P.

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

262 »Es geht nicht an, die Richtigkeit einer Methode damit zu beweisen, wenn man etwa sagt, daß die Anhänger der Ganzheitsmethode bessere Nationalsozialisten seien […]«. (Bericht

Zur ›Fibelfrage‹ äußert sich Sammer nur knapp und verweist auf den kurzen Zeitraum, der zur Einführung neuer Erstlesebücher zum Schuljahresbeginn 1935/36 zur Verfügung gestanden habe, sodass nur wenige Bücher neu erstellt worden seien. Beispielgebend hebt er die in Sachsen eingeführte, bei *Brandstetter* und *Klinkhardt* erschienene synthetisch verfahrende »Fähnlein-Fibel« hervor,[263] an deren Erstellung er wahrscheinlich ebenso beteiligt war wie an der von ihm mit entwickelten »Sachsen-Fibel«,[264] und verdeutlicht damit seinen Standpunkt im Methodenstreit. Diesen verteidigte er auch gegenüber Hans Fischer, der das in Bayern gängige Konzept der Trennung von Anfangsfibel und erstem Lesebuch vertrat,[265] die »Fähnlein-Fibel« in der NSLB-Zeitschrift »Deutsches Bildungswesen« als formalistischen Rückschritt abgelehnt und sich entschieden gegen den von Curt Beyer entwickelten »phonetisch-grammatischen« Leselehrgang der »Fähnlein-Fibel« gewandt hatte.[266] In einem Schreiben an die Reichsamtsleitung des Hauptamtes für Erzieher der NSDAP versuchte Sammer in seiner Funktion als Reichssachbearbeiter gegen Fischer, der noch 1933 für die Antiqua eingetreten und »alles andere als ein Nationalsozialist gewesen« sei, vorzugehen, da er befürchtete, dessen Rezension könne als »Meinung der Reichsamtsleitung« gelesen werden.[267] Auch wenn er persönlich »kein überzeugter Anhänger der Ganzheitsmethode« sei, müsse er sich angesichts der Vielfalt methodischer Zugänge gegen eine Kurzsichtigkeit wie die Fischers verwahren.[268] Nichtsdestotrotz bekräftigte er noch einmal die Bedeutung der Fibel als »Leselernbuch« und lehnt die Ausgliederung des einführenden Leselehrgangs aus der Fibel nach dem bayerischen Modell ab.

Nachdem sich Sammer auf der Sondertagung »Schrift, Schreiben, Erstunterricht« in Stellung gebracht hatte, wurde er in seinem in der Zeitschrift des

---

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

263 Vgl. F12.

264 Vgl. F102, F113.

265 Fischer/Auer, Formalismus 1937, S. 8. Fischer war der Leiter einer Gruppe von Münchner und Augsburger Lehrern und Lehrerinnen, welche die Fibel »Lies mit!« erarbeitet hatte (vgl. F9, F51).

266 Fischer, Grundsätzliches 1935, S. 770. Vgl. Schreiben Sammer an die Reichsamtsleitung des Amtes für Erzieher v. 8. Dezember 1935, BArch NS 12/1341, o.P.; Beyer, Leseunterricht 1935.

267 Schreiben Sammer an die Reichsamtsleitung des Amtes für Erzieher v. 8. Dezember 1935. »Jetzt berufen sich die Leute auf den Führer und zeigen dabei deutlich, daß sie nichts, aber auch gar nichts gelernt haben. Sie werden von demselben pädagogischen Hochmut beherrscht wie in der Systemzeit« (ebd.). Vgl. Schreiben Sammer an den Hauptschriftleiter des »Deutschen Bildungswesens« und Reg.-Rat beim Bayer. Kultusministerium Kolb v. 15. Dezember 1935, beide Schreiben in BArch NS 12/1341, o.P.

268 Schreiben Sammer an die Schriftleitung des »Deutschen Bildungswesens«, Hermann, v. 16. Dezember 1935, BArch NS12/1341, o.P.

Reichsfachschaftsleiters der Reichsfachschaft 4 Volksschule im NSLB »Der Deutsche Volkserzieher« veröffentlichten Beitrag mit dem Titel »Fragen zum neuen Erstunterricht« deutlicher und kritisierte vornehmlich den methodischen Aufbau der bisher genehmigten Fibeln.[269] Er wandte sich gegen die Integration von Lesen- und Schreibenlernen und stellte infrage, ob die Schreiblesemethode überhaupt dem ›Schreibschrifterlass‹ des Reichserziehungsministeriums vom 7. September 1934 entspreche, da die Schulkinder gegenüber der Formdarstellung über eine bessere Formauffassung verfügen würden und deshalb zunächst mit dem Lesenlernen begonnen werden müsse. Auch die Idee einer »psychologischen Fibel« mit dem Verzicht auf Übungsstoffe wies er zurück, da das »Lesenkönnen auf einer fortdauernden Übung« beruhe. Überdies ließ er die Gelegenheit nicht verstreichen, die sächsische »Fähnlein-Fibel« als Musterbeispiel in der Lesemethodik zu bewerben und damit als Fürsprecher der synthetischen Methode aufzutreten. Vermittelnd setzte er hinzu, dass ihm der Unterschied »zwischen Analytikern und Synthetikern gar nicht so kraß zu sein scheint.«

Es steht zu vermuten, dass das vom Reichserziehungsministerium im Juli 1936 gestartete Verfahren zur Nachprüfung aller bisher genehmigten Erstlesebücher den NSLB weiter unter Zugzwang setzte. So kritisierte der Leiter der Abteilung Erziehung und Unterricht Stricker die Absicht seines Reichssachbearbeiters, sich erst nach dem Ergebnis des Reichserziehungsministeriums zu positionieren, und bezeichnete es als »Armutszeugnis« für den NSLB, Entscheidungen von denen des Reicherziehungsministeriums abhängig zu machen. Ferner monierte Stricker, dass Sammer längst die »alten Fibeln« hätte überprüfen müssen.[270] Die alternative Strategie bestand deshalb nun darin, den Einfluss des NSLB auf die Schulbuchgestaltung anderweitig auszubauen, indem Kontakte zu den Schulbuchverlagen gesucht und ihnen positive Signale hinsichtlich der für sie schwierigen wirtschaftlichen Situation gesendet werden sollten bei einer gleichzeitigen verbandsinternen Intensivierung der Arbeit an konzeptionellen Vorschlägen zur Fibelneugestaltung. Zunächst fand auf Einladung Strickers am 14. Januar 1937 eine Aussprache in Bayreuth statt, über die Velhagen den Mitgliedern der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger berichten konnte, dass sich der NSLB zur »Aufrechterhaltung des freien Wettbewerbs« bekenne und dem Entschluss der Verleger zustimme, »für die Erneuerung des gesamten Lehrbuchwesens einen Drei- oder Vierjahresplan aufzustellen«.[271]

---

269 Sammer, Fragen 1936, S. 384; zum Folgenden ebd., S. 385f.; vgl. auch ders., Richtlinien 1933.

270 Schreiben Stricker an Sammer v. 12. Dezember 1936, BArch NS12/1341, o.P.

271 Vertrauliches Rundschreiben der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger Nr. 28, Velhagen, v. 20. Januar 1937, WUA 3/2, o.P. Eine solche Erklärung hatte es auch von Gauwaltungen des NSLB gegeben, so z.B. von der des NSLB, Gau Sachsen (vgl. Vertrauliches Rundschreiben der Vereinigung der Schulbuchverleger Nr. 52, Giesecke, v. 25. September 1934, WUA 3/5-1, o.P.

In der Folgezeit trieb Stricker die programmatische Arbeit voran und plante mit Sammer die Erstellung von Richtlinien des NSLB zur ›Fibelfrage‹. Ausgehend von der Annahme, dass das Reichserziehungsministerium nach der Vereinheitlichung der Volksschullesebücher die Neugestaltung der Fibel in Angriff nehmen würde, organisierten Stricker und Sammer eine Besprechung im Oktober 1937 in Bayreuth mit dem Ziel, »einen Vorstoß in der Fibelfrage zu unternehmen«.[272] Eingeladen waren hierzu Regierungsschulrat Richard Brodmerkel, der Reichssachbearbeiter des NSLB für Kunsterziehung Robert Böttcher, der Grafiker und Schriftexperte Lorenz Reinhard Spitzenpfeil sowie der Hauptlehrer Peter Nüssel, der für den NSLB im Hauptausschuss an dem vom Reichserziehungsministerium verantworteten Verfahren zur Nachprüfung der Fibeln beteiligt war. Sammer sollte zum methodischen Aufbau der Fibel sprechen, Böttcher einen Vortrag zur Bildgestaltung erarbeiten und Spitzenpfeil zur Schriftfrage Stellung nehmen. Die Ergebnisse wurden 1938 in der verbandseigenen Zeitschrift »Nationalsozialistisches Bildungswesen« veröffentlicht, deren Schriftleiter Hans Stricker war und die in ihrem Untertitel: »Einzige erziehungswissenschaftliche Zeitschrift der Bewegung« den Alleinvertretungsanspruch des NSLB auf dem Gebiet der neueren Forschungen zu Erziehung und Bildung verdeutlicht.

Um den Gestaltungswillen des NSLB und die Verbindlichkeit der Forderungen zum Ausdruck zu bringen, wurden die konzeptionellen Vorgaben für die Fibel-Gestaltung als »Richtlinien der Reichswaltung« eingeführt[273] und in drei Artikeln von Sammer, Böttcher und Spitzenpfeil erläutert.[274] Die späte Äußerung des NSLB wird mit einer »bisher« »notwendigen Zurückhaltung« legitimiert, nun aber umso mehr als ein »richtunggebendes« Eingreifen vorangetrieben, um den »Einfluß der Lehrerfahrung« sowie der »klaren nationalsozialistischen Überlegung gegenüber geschäftlichen und bürokratischen Interessen« zu wahren.[275] An der bisherigen Fibel-Produktion üben insbesondere Sammer und Böttcher scharfe Kritik, die indirekt auch die bisherigen Bemühungen des Reichserziehungsministeriums und der Unterrichtsverwaltungen der Länder angreift. Sammer vermisst den »innere[n] Zusammenhang mit dem Ganzen der werdenden nationalsozialistischen Schule«, und Böttcher meint mit Blick auf das Fibel-Bild, dass 80 Prozent der Fibeln es Wert seien, »so schnell wie möglich wieder eingestampft zu werden«.[276] Explizit nimmt Böttcher den »Staat« in die Verantwortung, dem »unwürdigen und beschämen-

272 Vgl. Schreiben Stricker an Sammer v. 24. August 1937, BArch NS 12/1341, o.P.; zum Folgenden vgl. ebd.

273 Sammer, Aufbau 1938, S. 88.

274 Vgl. Sammer, Aufbau 1938; Böttcher, Fibelbild 1938; Spitzenpfeil, Fibel 1938. Vgl. dazu insbesondere die Kapitel 3.1, 3.2 sowie 4.4.

275 Sammer, Aufbau 1938, S. 88.

276 Sammer, Aufbau 1938, S. 88; Böttcher, Fibelbild 1938, S. 94.

den Zustand ein Ende zu bereiten«. Es sei nicht mehr zu dulden, »daß unberufene Verfasser und Bebilderer den Fibelmarkt mit Schund überschwemmen«.[277]

Sammer stellt in seiner Funktion als Reichssachbearbeiter des Sachgebietes Schrift, Schreiben und Erstunterricht klar, dass die Reichswaltung »keineswegs für eine sogenannte Einheitsfibel« eintrete, sondern mit den Richtlinien ein »vielgestaltiges Schaffen« grundlege.[278] Außerdem verweist er darauf, dass der NSLB an der landschaftlichen Bindung und der »lebensnahen«, »erziehlich wertvollen« Gestaltung der Fibel-Inhalte festhalte, und warnt gleichzeitig vor »Verfrühungen« bei der Behandlung der ›nationalpolitischen Stoffe‹.[279] In seinen Aussagen zum methodischen Aufbau knüpft Sammer an seine bisherigen Positionen an und charakterisiert die Fibel als Leselernbuch mit einem »klaren methodischen Aufbau«, die bei aller Offenheit gegenüber der Entscheidung für das analytische oder das synthetische Verfahren keine Schreiblese-, sondern eine »Druckschriftfibel« sein sollte.[280] In diesem Kontext stehen die Ausführungen Spitzenpfeils, der die Spezifika der ›deutschen‹ Schriftformen und deren »einprägsame Wortgestalt« betont.[281]

Auch der Reichssachbearbeiter für Kunsterziehung Böttcher arbeitet sich an dem von ihm konstatierten Fibelproblem ab und unterstreicht in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Fibel-Bilder für die »erste Lesearbeit«, da sie den Zugang der Kinder zu den Schriftsymbolen unterstützten und zudem für die Entwicklung ihrer Vorstellungskraft unerlässlich seien.[282] Verworfen werden schematisierende, typisierende und »impressionistisch orientierte Fibelillustrationen«, wogegen als grundsätzliche Gestaltungsprinzipien »schlichte Natürlichkeit und Volksverbundenheit« gelten könnten.[283] Generell verlangt Böttcher eine künstlerische Gestaltung, die einer nationalsozialistischen Erziehung gerecht werde, und hält fest, dass die meisten der von ihm durchgesehenen 60 Fibeln diese Anforderung nicht erfüllten.[284] Mangels alternativer einheitlicher Vorgaben für die Fibel-Gestaltung entfalteten die Richtlinien des NSLB nicht zuletzt deshalb, weil der Fibelbestand überaus in der Kritik stand, eine vergleichsweise starke Wirkung. Gerade das Urteil Böttchers zu möglichen Illustratorinnen und Illustratoren war seitens der Verlage sowie der Autorinnen und Autoren gefragt, konnte doch die Ablehnung der Bebilderung ein Fibel-Projekt insgesamt massiv gefährden.

277 Böttcher, Fibelbild 1938, S. 94.
278 Sammer, Aufbau 1938, S. 88.
279 Ebd., S. 93.
280 Ebd., S. 89, 91.
281 Spitzenpfeil, Fibel 1938, S. 100, 102.
282 Böttcher, Fibelbild 1938, S. 96f.
283 Ebd., S. 95, 98.
284 Ebd., S. 99.

2.3. Machtstrategische Konstellationen zur Steuerung des Lesenlernens ab 1938

2.3.1. Die Gründung der Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum

1939 war das Reichserziehungsministerium mit der Nachbearbeitung des bis 1938 durchgeführten Verfahrens zur Nachprüfung der Fibeln befasst, da bei allen Erstlesebüchern, die in der Revision bis 1938 nur eine bedingte Genehmigung erhalten hatten, die Umsetzung der gutachterlichen Auflagen zu kontrollieren war. Alle Fibeln, die nach der Neubearbeitung noch nicht wieder eingereicht worden waren, wurden vom Reichserziehungsministerium bis zum 1. November 1939 angefordert.[285] Die erneute Begutachtung führte vielfach zu weiteren Beanstandungen, die durch die Verlage auszuräumen waren, sodass sich die Zulassung abermals verzögerte. Am 2. Februar 1940 wurden die Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger vorab darüber informiert, dass die Ergebnisse des Prüfverfahrens nicht rechtzeitig vorliegen würden. Aus diesem Grund durften die Fibeln in der »bedingt zugelassenen Form« nachgedruckt bzw. weiterverwendet werden.[286] Am 18. März 1940 folgte der entsprechende Erlass Rusts, der die vorhandenen Bestände aufzubrauchen gestattete, »um die Vernichtung hochwertigen Papiers zu vermeiden«; andernfalls sei eine »genehmigte neubearbeitete Fibel« zu benutzen.[287] Außerdem hieß es, dass das 1939 eingeleitete Verfahren zur Überprüfung der bedingt genehmigten Fibeln grundsätzlich abgeschlossen sei, jedoch bei »einigen dieser Fibeln noch Verbesserungen« gefordert würden. In Anbetracht der Kriegsverhältnisse räumte Rust den Verlagen ein, die Bearbeitungen zu verschieben, »falls die Fibel etwa schon in größerer Auflage gedruckt worden ist oder die Änderung zurzeit wirtschaftliche Verluste zur Folge« hätte.

Noch während einzelne Verlage den Änderungswünschen nachkamen, stand mit Hitlers Anordnung Anfang 1941, künftig nur noch die »Antiqua-Schrift« als »Normal-Schrift« zu gebrauchen, die nächste Überarbeitung an.[288] Zugleich waren mit dem ›Schrifterlass‹ die ideologischen Begründungszusammenhänge für

285 Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 2117 v. 8. Juli 1939, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 81.

286 Vertrauliches Rundschreiben der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger Nr. 114, i.V. Aengeneyndt, v. 2. Februar 1940, WUA 3/6, o.P. Vgl. auch den Jahresbericht der Fachgruppe Schulbuchverlag, Vertrauliche Mitteilungen für die Fachschaft Verlag Nr. 51 v. 12. April 1940, S. 8f., SächsStA-L 21765, Nr. 585, o.P.

287 Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 5127 v. 18. März 1940, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 141; die folgenden Zitate ebd.

288 Vgl. Rundschreiben des Stabsleiters beim Stellvertreter des Führers, Bormann, an die Reichsleiter, Gauleiter, Verbändeführer v. 3. Januar 1941, BArch NS 6/334, Bl. 8.

die deutsche Schrift und die entsprechenden methodischen Konzepte hinfällig geworden.[289] Für die Schriftumstellung hatte das Reichserziehungsministerium am 18. Februar 1941 zunächst die Restbestände an Schulbüchern bei den Kultusbehörden erhoben[290] und ließ sich dann noch bis zum 1. September 1941 Zeit, um die Anordnung Hitlers für den Schreib- und Leseunterricht umzusetzen.[291] Zusätzlich zur (Wieder-)Einführung der Antiqua wurde am 7. Januar 1941 der Beginn des Schuljahres neu geregelt und von Ostern auf den September verlegt, sodass die Fibel-Autorinnen und -Autoren Anpassungen bezüglich der jahreszeitlichen Anordnung der Lesestoffe vornehmen mussten.[292] Da der Neudruck der Fibeln nicht sofort umsetzbar war, durften im Schuljahr 1941/42 noch einmal die ›alten‹ Erstlesebücher verwendet werden. Die Neueinführung der Fibeln in »Normalschrift« war dann für das Schuljahr 1942/43 vorgesehen.

Über den Stand der zugelassenen Fibeln 1941 gibt das »Verzeichnis der für den Gebrauch an Volksschulen zugelassenen Lehrbücher« von der Reichsstelle für Schulwesen[293] Auskunft, in dem insgesamt 53 Fibeln verzeichnet sind.[294] Von den 53 Erstlesebüchern sind irrtümlich zwei doppelt aufgeführt, drei für »Hilfsschulen« vorgesehen sowie dem Modell Bayerns gemäß fünf als Vorfibeln gedacht, auf denen in der Regel das erste Lesebuch aufbaut.[295] Im Vergleich zu der Liste »brauchbarer

289 Vgl. Kapitel 3.2.

290 Vgl. Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 22/41 II v. 18. Februar 1941, Altschrift für Schulbücher, BArch R 4901/12662, Bl. 357f. Da erst Unsicherheit bezüglich der Begrifflichkeiten bestand, wird hier für die Antiqua noch der Begriff »Altschrift« gebraucht. Später etablierte sich der Begriff »Normalschrift«.

291 Vgl. Runderlass des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 469, E II a 334/41 E III, Z II a v. 1. September 1941, Schreibunterricht, Deutsche Wissenschaft 1941, S. 332f. und Runderlass des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 470, E II a 1544/41, 1217/41 v. 1. September 1941, Umstellung auf die Normalschrift im Leseunterricht, Deutsche Wissenschaft 1941, S. 334.

292 Runderlass des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 43, E III a 2828 E II, E IV, EV R V (a) v. 7. Januar 1941, Schuljahrbeginn in Deutschland, Deutsche Wissenschaft 1941, S. 29.

293 Die Reichsstelle für Schulwesen war als Nachfolgeorganisation der Preuß. Auskunftstelle für Schulwesen seit 1936 als selbstständige Reichsbehörde dem Reichserziehungsministerium unterstellt und für die »Sammlung […des] gesamte[n] Material[s] über alle Fragen, die sich auf das den Unterrichtsverwaltungen unterstehende Schulwesen beziehen«, verantwortlich, so auch für die Erfassung der zugelassenen Lehrmittel (Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Volksbildung Nr. 484, E I b 231 v. 30. Juli 1936, Reichsstelle für Schulwesen, Deutsche Wissenschaft 1936, S. 400f.; vgl. Kullnick, Reichsstelle 1940).

294 Verzeichnis der für den Gebrauch an Volksschulen zugelassenen Lehrbücher, Stand vom Juni 1941, BArch R4901/3232, Bl. 16-23. Vgl. zu den Fibeln im Untersuchungskorpus Anhang, Fibel-Korpus: B) Zulassungsverfahren und regionale Verbreitungsgebiete.

295 In Bayern wurde das erste Lesebuch im Unterricht erst dann eingeführt, wenn die Kinder bereits lesen können. Um die Lehrkräfte bei der Vermittlung des Schriftspracherwerbs zu unterstützen, wurden für den Beginn des Leselehrgangs Vorfibeln zugelassen.

Fibeln« aus dem Jahr 1938 konnten sich bis 1941 von den ehemals ca. 30 zugelassenen Fibeln 27 behaupten.[296] Der Anstieg der Genehmigungen resultiert vor allem aus dem zusätzlichen Bedarf an weiteren ›Heimatausgaben‹ im Zuge der Annexionen sowie der Gebietsanschlüsse an das ›Deutsche Reich‹. Die acht neuen Reichsgaue in Österreich, die Reichsgaue ›Sudetenland‹ und ›Danzig-Westpreußen‹ sowie der Gau ›Westmark der NSDAP‹ wurden auf der Liste mit insgesamt acht Fibeln berücksichtigt. Die Herausgabe der Erstlesebücher für die Reichsgaue erfolgte zumeist durch regional ansässige Verlage, wodurch sich die reduzierte Anzahl der aktiven Fibel-Verlage wieder erhöhte. Außerdem gab es vereinzelt Zuwächse durch zusätzliche ›Heimatausgaben‹ oder auch Neuzulassungen.

Die auf der Liste verzeichneten zugelassenen Fibeln verteilen sich abzüglich der doppelten Nennungen sowie der im Korpus nicht berücksichtigten Fibeln für »Hilfsschulen« ausgehend von einer Gesamtanzahl von 48 Erstlesebüchern zu 37,5 Prozent[297] auf die Verlage *Westermann* (Braunschweig) (7), *Diesterweg* (Frankfurt a.M.) (4), *Hirt* (Breslau) (4) und *Schwann* (Düsseldorf) (3), wobei *Hirt* zusätzlich drei Fibeln zusammen mit den Verlagen *Crüwell* (Dortmund, Breslau), *Meyer (Prior)* (Hannover) und *Sturm* (Königsberg i.Pr.) herausgab. Weitere 25 Prozent entfallen auf die Verlage *Hartung* (Hamburg), *Kafemann* (Danzig), *Kellerer* (München), *Korn* (Nürnberg), *Roland-Verlag Trausel* (Reichenberg) und *Schroedel* (Halle/S.) mit jeweils zwei Fibeln. *Korn* war außerdem in einer Verlagsgemeinschaft mit *Lion* (Hof/Saale) und *Oldenbourg* (München) aktiv. Die verbleibenden 37,5 Prozent mit jeweils einer Fibel wurden 18 Verlagen bzw. Verlagsgemeinschaften zuerkannt.[298]

Schon seit Anfang 1939 hatte sich die Kritik an den Maßnahmen zur Neueinführung und Vereinheitlichung der Schulbücher und Lehrmittel derartig gehäuft, dass sich im April 1939 sogar der ›Stellvertreter des Führers‹ einschaltete.[299] Rudolf Heß

296 Hinzu kommen die »Fibel für die Volksschulen Württembergs« (*Union Deutsche Verlagsgesellschaft*, F80), die in dem Verzeichnis von 1941 nicht aufgeführt wird, aber zugelassen war, und die Fibeln des Verlags *Westermann*, die 1938 aufgrund der Zulassung der »Stammfibel« »Hand in Hand fürs Vaterland« eingeführt werden konnten und nicht extra aufgelistet waren.

297 Vgl. zur Angabe der Verlagsanteile FN 179.

298 Hierbei handelt es sich um die Verlage *Beltz* (Langensalza), *Crüwell* (Dortmund), *Elbe-Buchhandlung* (Leitmeritz), *Gambera* (München), *Geist* (Bremen), *Heimat und Erbe* (Flensburg), *Hirt* (Breslau) in Gemeinschaft mit *Crüwell* (Dortmund-Breslau), *Hirt* (Breslau) in Gemeinschaft mit *Meyer (Prior)* (Hannover); *Konkordia* (Bühl/Baden), *Korn* (Nürnberg) in Gemeinschaft mit *Lion* (Hof/Saale) und *Oldenbourg* (München), *Limbarth-Venn* (Wiesbaden), *NS-Gauverl. Steiermark* (Graz), *Oehmigke* (Berlin) in Gemeinschaft mit *Union Deutsche Verlagsgesellschaft* (Stuttgart), *Österreichischer Landesverlag* (Wien), *Oldenbourg* (München), *Roth* (Gießen), *Sturm* (Königsberg i.Pr.) gemeinsam mit *Hirt* in der *Pädagogischen Verlagsgemeinschaft Ostpreußen* sowie *Zechner* (Speyer).

299 Vgl. Schreiben Ministerialrat Freysoldt im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an den Leiter der Abt. Erziehung und Unterricht im NSLB Stricker v. 12. August 1939, BArch R 4901/4389, Bl. 47.

warf Rust vor, dass eine »Gesamtvereinheitlichung« der Schulbücher unterblieben und das angewandte Verfahren zur Erstellung neuer Lehrwerke nicht geeignet sei, um »das große Ziel einer einheitlichen Gestaltung [… der] Lehr- und Lernbücher zu verwirklichen«.[300] Auch im NSLB gingen Beschwerden zu dem vom Reichserziehungsministerium gestalteten Verfahren zur Neugestaltung der Schulbücher ein. Die Einwände der Gauwaltungen richteten sich u.a. gegen die viel zu knapp bemessene Zeit für die Entwicklung guter Bücher und die hohen wirtschaftlichen Risiken, welche die Verlage eingehen müssten.[301] Insbesondere ging es um die Folgen wettbewerblicher Bedingungen im Kontext einer gleichzeitigen starken Reduktion der zu genehmigenden Schulbücher. Diese bestünden nicht allein in Wettbewerbsverzerrungen, sondern die im Zulassungsverfahren erfolgreichen Verlage könnten faktisch die Konkurrenz ganz ausschalten, da der hohe finanzielle Aufwand zur Neuentwicklung von Schulbüchern von den Verlagen, deren Schulbücher abgelehnt worden waren, nicht mehrfach aufgebracht werden könne. Investitionen in neue Schulbücher wären regelmäßig nur durch die großen Verlage leistbar, während die mittleren und kleineren regionalen Verlage gezwungen seien, sich aus dem Schulbuchmarkt zurückzuziehen. Zugleich wurden die Prüfverfahren der Lehrmittel beanstandet, die durch die Beteiligung verschiedener Kommissionen unübersichtlich waren und deren Auflagen aufgrund der z.T. widersprüchlichen Rückmeldungen für die Verlage nur unter größten Schwierigkeiten erfüllt werden könnten.

Die Kritik an Rust scheint sich soweit zugespitzt zu haben, dass Joseph Goebbels die Gelegenheit gekommen sah, sich Hitler gegenüber entsprechend zu positionieren. Am 25. September 1940 muss Goebbels im Beisein von Martin Bormann von einem völligen Versagen Rusts in der Schulbuchfrage berichtet haben, sodass Hitler umgehend über Bormann den Chef der Reichskanzlei Heinrich Lammers anwies, einen Erlass zu erarbeiten, durch den dem Reichserziehungsministerium für zehn Jahre die Entscheidungsgewalt für die Schulbücher entzogen und stattdessen Philipp Bouhler übertragen wurde. Bouhler sollte diese Aufgabe als Leiter der Parteiamtlichen Prüfungskommission zum Schutze des NS-Schrifttums, die bereits seit 1937 in die weltanschauliche Prüfung der Schulbücher involviert war, in Zusammenarbeit mit dem NSLB übernehmen.[302] Der Tenor in Goebbels' Be-

300 Schreiben Heß an Rust v. 1. April 1939, BArch R 4901/4389, Bl. 48f. Da Rust zunächst nicht reagierte, musste Heß im Juni noch einmal nachhaken (vgl. Schreiben Heß, i.V. Bormann, an Rust v. 27. Juni 1939, BArch R 4901/4389, Bl. 71f.).

301 Vgl. Bericht »Zur Schulbücher- und Lehrmittelfrage«, o.A. (o.D.), übersandt vom Leiter der Abt. Erziehung und Unterricht im NSLB Stricker an das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Ministerialrat Ehrlicher v. 23. März 1939, BArch R 4901/4389, Bl. 34-44; das Folgende vgl. ebd.

302 Vgl. Schreiben des Chefs der Parteikanzlei Bormann an den Reichsminister und Chef der Reichskanzlei Lammers vom 25. September 1940, Akten 2015, S. 620 und ebd., FN 3.

richt wird im Schreiben von Lammers deutlich, in dem er Rust und Bouhler am 2. Oktober 1940 die Anordnung Hitlers übermittelte:

> »Dem Führer ist von beachtenswerter Seite berichtet worden, daß noch heute an den Schulen fast restlos Lehrbücher verwendet würden, die längst vor der Machtübernahme verfaßt worden seien; in allen Teilen des Reichs seien Klagen über die veralteten Schulbücher laut geworden, die durch ihren überholten Lehrstoff sich nicht im Sinne der nationalsozialistischen Weltanschauung auswirkten und daher schädlich seien.«[303]

Es ist bemerkenswert, dass Goebbels' Bewertung, die an der Realität vorbeiging, offensichtlich nicht hinterfragt wurde. Rust rechtfertigte sich gegenüber Lammers und betonte, der ›Führer‹ habe »durch die ihm zuteil gewordene Information ein völlig falsches Bild von den tatsächlichen Verhältnissen gewonnen«.[304] Im Zusammenhang mit der Darstellung der Entwicklungen und dem aktuellen Stand der Schulbuchproduktion hob er hervor, dass die Einführung der neuen Lehrbücher vor dem Abschluss stünde und in ein bis zwei Jahren »alle Schulen nur noch die neuen Lehrbücher verwenden« würden, sofern es durch den Krieg keine Verzögerungen gebe. Ferner bat er Lammers, bei Hitler eine Überprüfung seiner Anordnung und die Möglichkeit für einen »persönlichen Vortrag« zu erwirken. Goebbels' Vorwurf scheint so überzogen gewesen zu sein, dass selbst Bouhler sich genötigt sah, Hitler darauf hinzuweisen, dass die Anschuldigungen nicht in dem im Schreiben von Lammers geschilderten Umfang erhoben werden könnten.[305] Gleichwohl bestand Bouhler auf dem Erfordernis, »die offenbaren Mängel in der Lösung der Schulbuchfrage festzustellen«,[306] und machte die »unglaubliche Verzögerung in der Herstellung geeigneter Lehrbücher« genauso geltend wie eine fehlende »klare staatliche Führung« in der Unterrichtspraxis, die dem »subjektiven Ermessen des Lehrers« zu viel Raum gegeben habe.[307] Er problematisierte ferner die Situation uneinheitlicher Lehrbücher für die »wichtigsten politischen Grundfäche[r] der Volksschule« Geschichte, Biologie und Lebenskunde, die versäumte Klärung der Finanzierung der Schulbücher für einkommensschwache Familien, die »Lage des Schulbuchs im Rahmen der Schüler- und Lehrerbüchereien« sowie die nicht bearbeitete »konfessionelle Frage«. Hitler hielt jedoch auch nach Lammers' Bericht an seiner Anordnung fest und ließ Rust übermitteln, »im engsten Einvernehmen« mit

303 Ebd., S. 620.

304 Schreiben des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an den Reichsminister und Chef der Reichskanzlei v. 5. Oktober 1940, Akten 2015, S. 621f.; die folgenden Zitate ebd.

305 Vgl. Schreiben des Reichsleiters Bouhler an Reichsminister Lammers v. 17. Oktober 1940, Akten 2015, S. 623-625, hier S. 623.

306 Ebd.

307 Ebd., S. 624f.; die folgenden Zitate ebd.

Bouhler die Schulbuchfrage »der gewünschten Lösung« zuzuführen, zumal jener ihm zugesichert habe, »Autorität« und »Ansehen« Rusts »in der Öffentlichkeit und in der Schulbehörde zu wahren«.[308]

Mit diesem ›Führerauftrag‹ wurde der Grundstein für eine konfliktreiche Auseinandersetzung zwischen Rust und Bouhler gelegt und zugleich ein Umbruch in der Schulbuchpolitik in Gang gesetzt, da die Zuständigkeiten von jetzt an nicht mehr klar geregelt waren und Bouhler bestrebt war, seine Befugnisse im Rahmen der ›Schulreform‹ systematisch auf die Lehrplangestaltung auszuweiten. Bereits im November 1940 hatte er damit begonnen, sich den institutionellen und organisationalen Rahmen zur Durchsetzung seiner Interessen gegenüber den Verlagen und den Schulbehörden zu schaffen. Er verlieh sich selbst den Titel ›Reichsbeauftragter für das Schul- und Unterrichtsschrifttum‹ und gründete im »engen sachlichen und persönlichen Zusammenhang mit der Parteiamtlichen Prüfungskommission« und im »Einvernehmen mit dem Reichserziehungsministerium« die Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum für das operative Geschäft.[309] Außerdem berief er einen von ihm geleiteten ›Reichsausschuss‹ zur Koordination der Arbeiten unter den zu beteiligenden Reichsbehörden und Dienststellen der NSDAP, der »maßgebend und entscheidend für die sich in [der] Durchführung des Führerauftrages als notwendig ergebenden Entschlüsse« sein sollte.[310] Die Konstitution verzögerte sich allerdings, sodass im Mai 1941 noch nicht alle beauftragten Personen benannt waren.[311] Darüber hinaus kündigte Bouhler die Einrichtung von ›Reichsarbeitsgemeinschaften‹ an, denen die Aufgabe zukam, für die Neubearbeitung von Schulbüchern, je nach Unterrichtsfach, Richtlinien zu entwickeln.[312] Hier sollten die »hervorragenden Sachkenner« mitarbeiten, die »neben ihren pädagogischen Fähigkeiten vor allem auch ihre einwandfreie nationalsozialistische Haltung unter Beweis gestellt haben.« Zu seinem Stellvertreter in den Leitungspositionen

308 Schreiben Lammers an Rust v. 20. Oktober 1940, Akten 2015, S. 625 FN 16.

309 Rundschreiben des Reichsbeauftragten für das Schul- und Unterrichtsschrifttum, Bouhler, Nr. 1 an die Mitglieder des Reichsausschusses für das Schul- und Unterrichtsschrifttum v. April 1941, BArch NS 8/209, Bl. 59-80, hier Bl. 61.; Presse-Notiz: Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum, Völkischer Beobachter Nr. 335 v. 30. November 1940, BArch NS 8/209, Bl. 81.

310 Rundschreiben des Reichsbeauftragten für das Schul- und Unterrichtsschrifttum, Bouhler, Nr. 1 an die Mitglieder des Reichsausschusses für das Schul- und Unterrichtsschrifttum v. April 1941, BArch NS 8/209, Bl. 59-80, hier Bl. 61f.

311 Vgl. Abschrift des Schreibens des Chefs der Kanzlei des Führers der NSDAP an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 29. Mai 1941, erstellt vom Office of Military Government for Germany, Ministerial Collecting Center, BArch R 4901/13105, Bl. 9-11.

312 Rundschreiben des Reichsbeauftragten für das Schul- und Unterrichtsschrifttum, Bouhler, Nr. 1 an die Mitglieder des Reichsausschusses für das Schul- und Unterrichtsschrifttum v. April 1941, BArch NS 8/209, Bl. 59-80, hier Bl. 62f.; das folgende Zitat ebd.

der ›Reichsstelle‹ und des ›Reichsausschusses‹ ernannte Bouhler den stellvertretenden Vorsitzenden der Parteiamtlichen Prüfungskommission zum Schutze des NS-Schrifttums Oberdienstleiter Karl-Heinz Hederich.

Die organisatorische Ausgestaltung des ›Führerauftrags‹, aus dem er weitgehende Entscheidungsbefugnisse und Zuständigkeiten im Rahmen der ›Schulreform‹ ableitete und sich desgleichen Eingriffe in die Lehrplanarbeit vorbehielt, erläuterte Bouhler den Mitgliedern des ›Reichsausschusses‹ in einem ersten Rundschreiben im April 1941.[313] Gleichzeitig stellte er ein Arbeitsprogramm vor, das seine Ambitionen hinsichtlich einer grundsätzlichen Wende in der Schulbucharbeit, vorzugsweise in der Verlagspolitik, erahnen ließ. Für die Umgestaltung des Schulbuchmarktes brachte er im Rahmen der anzustrebenden Lehrmittelfreiheit ein »staatliches Schulbuchmonopol« und die Einführung reichseinheitlicher Schulbücher ins Spiel.[314] Mit der Darlegung seiner Vorhaben und einer übertriebenen Schilderung der »Übelstände« im Schulbuchwesen desavouierte Bouhler den Reichserziehungsminister zum einen in der Parteiöffentlichkeit und griff zum anderen maßgeblich in dessen Verantwortungsbereich ein. Rust konfrontierte Bouhler am 12. Mai mit den seines Erachtens unsachlichen und illoyalen Ausführungen des Rundschreibens, wurde von Bouhler mit Schreiben vom 29. Mai aber darauf hingewiesen, dass die tatsächlichen Verhältnisse, gerade in der Volksschule, weitaus schlimmer wären, als dargestellt, und durch eine »völlige Planlosigkeit« gekennzeichnet seien.[315] Zur Legitimation seiner umfassenden Mitwirkung an der ›Schulreform‹, die ebenso die Lehrplangestaltung einschließe, verwies Bouhler auf ein Gespräch mit Hitler, der seine Ansicht teile.

Bouhler hatte im Frühjahr 1941 bei Hitler einen Vorstoß unternommen, um dessen ursprüngliche Weisung zu erweitern, und dazu einen Entwurf für einen Erlass vorbereitet, der seine fortlaufende Beteiligung an der »›Reform der Lehrplangestaltung und des Unterrichtswesens‹« vorsah.[316] In dem Gespräch scheint es derweil zu Missverständnissen gekommen zu sein, da Hitler den Anordnungsentwurf nicht unterzeichnete und gemäß Schreiben von Lammers an Bouhler vom

313 Rundschreiben des Reichsbeauftragten für das Schul- und Unterrichtsschrifttum, Bouhler, Nr. 1 an die Mitglieder des Reichsausschusses für das Schul- und Unterrichtsschrifttum v. April 1941, BArch NS 8/209, Bl. 59-80.

314 Ebd., Bl. 75, 79.

315 Abschrift des Schreibens des Chefs der Kanzlei des Führers der NSDAP an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 29. Mai 1941, erstellt vom Office of Military Government for Germany, Ministerial Collecting Center, BArch R 4901/13105, Bl. 9-11, das Folgende ebd.

316 Schreiben Lammers an Bouhler v. 22. Juli 1941, Akten 2017, S. 487-491, hier S. 488. Vgl. Schreiben Bouhler an Lammers v. 3. Juli 1941, Akten 2017, S. 485-487, hier S. 486f.; Vermerk Lammers v. 18. September 1941, Akten 2017, S. 1009.

2. Oktober 1940 bereits die Umsetzung seines Auftrags als »zu weitgehend« erachtete.[317] Gegenüber Lammers hatte Hitler zudem geäußert, dass die von Bouhler ergriffenen »großangelegten und umfangreichen Maßnahmen« zur Institutionalisierung seines Vorhabens »seinen Wünschen keinesfalls entsprächen«[318] und Bouhler sich nicht um »alle Schulbücher« zu kümmern habe, sondern nur um solche, »die vom Standpunkt des Nationalsozialismus aus abgefaßt sein müßten«.[319] Lammers machte daraufhin Bouhler deutlich, der sich zuvor in zwei Schreiben an Lammers gegen die »Zerschlagung« des Schulbuchproblems in »Teilbezirke« zur Wehr gesetzt hatte,[320] dass eine Verwirklichung von Bouhlers umfassenden Forderungen bedeutet hätte, einen »zweiten Reichsminister für das Unterrichtswesen« einzusetzen.[321] Die Auseinandersetzung war damit freilich nicht beendet. Da Hitler nicht regulierend eingegriffen und stattdessen Lammers beauftragt hatte, die angesichts des Krieges für nicht eilig erachtete Angelegenheit im Gespräch mit Rust und Bouhler einer Lösung zuzuführen,[322] schwelte der Konflikt nicht nur weiter, sondern verschaffte Bouhler vielmehr erst den notwendigen Spielraum, seine Ziele unter Berufung auf den ›Führerauftrag‹ und in Konkurrenz zum Reichserziehungsministerium erheblich zu forcieren.[323]

2.3.2. »Staatliches Schulbuchmonopol« und »Reichsfibel«

Für die Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger trat mit der neu gegründeten Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum ein weiterer Akteur mit Vorgaben zur Produktion der Fibeln auf den Plan. Im Juni 1941 informierte dessen stellvertretender Leiter, Befehlsleiter Hederich, die Fibel-Verlage über die bereits vom Reichserziehungsministerium bekanntgegebene Erlaubnis, die bestehenden Bestände an Fibeln im Schuljahr 1941/42 noch an die Schulen abgeben zu dürfen, und organisierte die zentrale Erfassung der zugelassenen Erstlesebücher seitens der ›Reichsstelle‹, indem er die Verlage anwies, drei Exemplare mit Angabe des Verbreitungsgebietes und der Auflagenhöhe einzureichen.[324] Zudem kündigte er

317 Schreiben Lammers an Bouhler v. 22. Juli 1941, Akten 2017, S. 487-491, hier S. 488f. Vgl. zur Genese des Anordnungsentwurfs ausführlich Akten 2017, S. 419f. FN 5.
318 Vermerk Lammers v. 18. September 1941, Akten 2017, S. 1009.
319 Schreiben Lammers an Bouhler v. 22. Juli 1941, Akten 2017, S. 487-491, hier S. 489.
320 Vgl. Schreiben Bouhler an Lammers v. 26. Juni und 3. Juli 1941, Akten 2017, S. 482-487.
321 Schreiben Lammers an Bouhler v. 22. Juli 1941, Akten 2017, S. 487-491, hier S. 488.
322 Vgl. Schreiben Lammers an Bouhler v. 22. Juli 1941, Akten 2017, S. 487-491, hier S. 489.
323 Vgl. zu Funktion und Wirkung der Sonderbeauftragten im Herrschaftssystem des NS-Regimes Hachtmann/Süß, Kommissare 2006.
324 Vertrauliches Rundschreiben der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger Nr. 157 v. 4. Juni 1941, WUA 3/5-4, o.P.; das Folgende ebd.; vgl. Schreiben des Verlags Oldenbourg an die Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum v. 14. Juni 1941, BWA F 5/329, o.P.

für die »Neugestaltung« der Fibeln zum Schuljahr 1942/43 »Bearbeitungsrichtlinien« an, die dann nicht mehr erstellt worden sind, da die ›Reichsstelle‹ stattdessen die Einführung einer reichseinheitlichen Fibel vorantrieb.

Anfang 1942 hatten sich Rust und Bouhler nach der Vermittlung von Lammers vorerst auf eine gemeinsame Vorgehensweise zwischen dem Reichserziehungsministerium und der ›Reichsstelle‹ in der Schulbuchfrage geeinigt, bei der ebenso die Verantwortlichkeiten für die Neugestaltung der Lehrpläne berücksichtigt wurden.[325] Im Ergebnis der Vereinbarung gelang es Bouhler, an der Neufassung der Lehrpläne beteiligt zu werden, zugleich musste er dem Reichserziehungsminister allerdings dessen Entscheidungshoheit in dieser Frage attestieren. Außerdem erhielt Rust die Zusicherung, dass er in die Arbeiten der ›Reichsstelle‹ zur Schaffung neuer Schulbücher einbezogen werden würde. In diesen Kompromiss scheint Bouhler zunächst eingewilligt zu haben, um sich »in den beteiligten Kreisen, aber auch in der Öffentlichkeit« nicht verdächtig zu machen, »das gesamte Unterrichtswesen« in seinen »Machtbereich« übernehmen zu wollen.[326] Letztlich hat er diese Vereinbarung jedoch immer wieder mehr oder minder offen unterlaufen.

Im Ton der Einmütigkeit informierte Bouhler am 30. März 1942 die Reichsstatthalter und Gauleiter der NSDAP über das mit Rust vereinbarte Arbeitsprogramm, mit dem er den Eindruck erweckte, seine Aktivitäten in der Schulbuchangelegenheit in Anbetracht des Krieges nur auf die »vordringlichsten Arbeiten« zu beschränken.[327] Dies betraf die »Sicherstellung des wichtigsten Schulbuchbedarfs« unter besonderer Berücksichtigung der Herstellung in den Druckereien. Wie in seinem ersten Rundschreiben an die Mitglieder des ›Reichsausschusses‹ stellte Bouhler erneut die Probleme im Schulbuchwesen heraus, richtete seine Angriffe aber nun nicht mehr nur gegen das Reichserziehungsministerium, sondern machte explizit die privaten Schulbuchverlage für die von ihm benannten Missstände verantwortlich. Dem »größten Teil dieser Verlage« lastete er an, dass sie aus »rein materiellen« Motiven agierten und für ihre Arbeit nicht einmal die fachlichen und politischen Voraussetzungen besäßen.[328] Der Wettbewerb hätte z.T. zu einer unkontrollierten Produktion schlechter Lehrmaterialien geführt, deren Absatz durch die Versorgungsengpässe infolge des Krieges noch einmal gesteigert worden sei. Überdies warf Bouhler den Verlagen neben ihren »egoistischen Interessen« »hinsichtlich einer Reihe von kriegswirtschaftlichen Erfordernissen« ein vollständiges

325 Vgl. Akten 2017, S. 817 FN13; vgl. zum Folgenden ebd.

326 Schreiben Lammers an Bouhler v. 22. Juli 1941, Akten 2017, S. 487-491, hier S. 490.

327 Rundschreiben des Reichsbeauftragten für das Schul- und Unterrichtsschrifttum an die Reichsstatthalter und Gauleiter der NSDAP v. 30. März 1942, BArch R 4901/3231, Bl. 20-23, hier Bl. 20; das folgende Zitat ebd.

328 Ebd., Bl. 23.

Versagen vor und bezog sich hierbei vor allem auf die unverantwortliche Papierbewirtschaftung.[329]

Ganz anders las sich dies noch 1938, als Bouhler zur Eröffnung der Woche des Deutschen Buches in Weimar die »lebendige Verbindung zwischen der Bewegung und dem deutschen Verleger« herausstrich und diesen nicht vornehmlich als »wirtschaftlich orientierten Unternehmer« betrachtete, sondern als einen »Volksgenossen«, der sich »durch seine Arbeit der Volksgemeinschaft gegenüber ideell« verpflichtet habe.[330] Ebenso zeugt auch der Jahresbericht des Leiters der Fachschaft Verlag 1941 von einer großen Wertschätzung der Verlage. So wird hier nicht nur die Erfahrung der Schulbuchverlage angesichts der »durch den Krieg ausgelösten Herstellungsschwierigkeiten« hervorgehoben, sondern die Schulbuchproduktion gar als »Motor für alle Überlegungen des zweckmäßigen Einsatzes der verfügbaren technischen Produktionsmittel für den Gesamtverlag« bezeichnet.[331] Der wesentliche Grund für die pointierte Kritik Bouhlers an den »Privatverlagen« lag in der Vorbereitung einer generellen Umstrukturierung des Schulbuchmarktes, für den er »Zwangsmaßnahmen« ankündigte, »die nicht immer ohne persönliche Härten im Interesse der Sache sein« könnten.[332] Zur Umsetzung seiner weitreichenden Pläne musste er die Voraussetzungen schaffen, um in den Produktionsprozess der Schulbücher eingreifen zu können, wozu der Einfluss privater Schulbuchverlage unterbunden oder zumindest so kontrolliert werden sollte, dass diese nur noch im Auftrag der ›Reichsstelle‹ tätig werden konnten. Im Rahmen der avisierten Zentralisierung des Schulbuchwesens war zunächst eine Bedarfserhebung vorgesehen, um schließlich auch die pädagogisch-didaktische Gestaltung der Schulbücher sowie deren Herstellung organisieren zu können.

Die vom Präsidenten der Reichspressekammer, Reichsleiter Max Amann, initiierte Gründung des *Deutschen Schulverlags* Ende Februar 1942[333] und die zwischen Amann und Bouhler getroffene Vereinbarung, dass der Verlag »in engster Zusammenarbeit« mit der ›Reichsstelle‹ tätig werden sollte, bot Bouhler die Möglichkeit, die Verdrängung der Privatinitiativen auf dem Schulbuchmarkt in Angriff zu neh-

329 Ebd.

330 Bouhler, Einheit 1938, S. 3*.

331 Vertrauliche Mitteilungen für die Fachschaft Verlag, hg. v. der Reichsschrifttumskammer, Abt. III (Gruppe Buchhandel), Sonderausgabe Kantate 1941 v. 2. Mai 1941, S. 6, SächsStA-L 21765, Nr. 585, o.P.

332 Rundschreiben des Reichsbeauftragten für das Schul- und Unterrichtsschrifttum an die Reichsstatthalter und Gauleiter der NSDAP v. 30. März 1942, BArch R 4901/3231, Bl. 20-23, hier Bl. 23.

333 Vgl. die Abschrift des Gesellschaftervertrags vom 27. Februar 1942, SächsStA-L 21765, Nr. F19054, Bl. 80-81.

men.[334] Indem die NSDAP als Trägerin des neuen Verlags auftrat und die Verlagsgründung als Chance für die Partei stilisiert wurde, in das Schulbuchwesen nun weitaus besser eingreifen zu können, wurde der *Deutsche Schulverlag* gegenüber den anderen Schulbuchverlegern entsprechend positioniert. Dazu trug darüber hinaus die Ankündigung bei, dass der *Deutsche Schulverlag* als »gemeinnützige Institution« arbeiten und erwirtschaftete Überschüsse zum weiteren Ausbau des Schulbuchwesens sowie zur Verbilligung der Schulbücher einsetzen wolle.[335] Auch wenn Bouhler in seinem Rundschreiben ergänzte, dass es nicht das Ziel sei, »den guten und vorbildlichen privaten Schulbuchverleger […] in seiner kulturschaffenden Arbeit auszuschalten«, mussten die privaten Schulbuchverlage den neugeschaffenen Verbund zwischen ›Reichsstelle‹ und *Deutschem Schulverlag* als Versuch interpretieren, die lange befürchtete Monopolisierung des Schulbuchmarktes zu verwirklichen.[336]

Die mit der Gründung eines Verlags speziell für Schulbücher wachsende Unsicherheit dokumentiert sich in entsprechenden Anfragen und Stellungnahmen der Schulbuchverleger, weshalb sich die Fachgruppe VIII: Schule und Unterricht in der Fachschaft Verlag der Reichsschrifttumskammer veranlasst sah, im November 1942 in einem vertraulichen Rundschreiben über die Aufgaben des *Deutschen Schulverlags* zu informieren.[337] Dieser sollte zum einen die Belieferung »der reichs- und volksdeutschen Schulen außerhalb der deutschen Reichsgrenzen« übernehmen.[338] Zu diesem Zweck hatte der Verlag z.B. ein Abkommen mit der Regierung des Generalgouvernements geschlossen, das ihm dort die Befugnis für die Sicherstellung

334 Rundschreiben des Reichsbeauftragten für das Schul- und Unterrichtsschrifttum an die Reichsstatthalter und Gauleiter der NSDAP v. 30. März 1942, BArch R 4901/3231, Bl. 20-23, hier Bl. 21. Vgl. Kleinschmidt, Fibelwerk 2002, S. 181ff.

335 Geschäftsordnung für den Aufsichtsrat der Deutscher Schulverlag Gesellschaft mit beschränkter Haftung Berlin, BArch NS 51/184, Bl. 6f.; vgl. Rundschreiben des Reichsbeauftragten für das Schul- und Unterrichtsschrifttum an die Reichsstatthalter und Gauleiter der NSDAP v. 30. März 1942, BArch R 4901/3231, Bl. 20-23, hier Bl. 21.

336 Rundschreiben des Reichsbeauftragten für das Schul- und Unterrichtsschrifttum an die Reichsstatthalter und Gauleiter der NSDAP v. 30. März 1942, BArch R 4901/3231, Bl. 20-23, hier Bl. 21. Vgl. z.B. die Denkschrift »Schulbuch-Monopol oder privater Schulbuchverlag?« des Münchner Verlegers Michael Beckstein v. August 1942, SächsStA-L 21765, Nr. F19054, Bl. 54-60.

337 Die Fachschaft Verlag in der Reichsschrifttumskammer wurde Ende 1941 neu nach »Fachgruppen« organisiert, deren Ausrichtungen sich an den »wesentlichen Schrifttumsgebieten« orientierten. »Schulbücher« und »Lehrmittel« wurden neben »Kurzschrift, Maschineschreiben«, »Fernunterricht« und »Pädagogik, Jugendbewegung« der Fachgruppe VIII: Schule und Unterricht zugeordnet (Vertrauliche Mitteilungen der Fachschaft Verlag. Abt. III (Gruppe Buchhandel), Sonderausgabe v. 31. Dezember 1941, SächsStA-L 21765, Nr. 585, o.P.

338 Vertrauliches Rundschreiben Nr. 172 des Leiters der Fachgruppe VIII: Schule und Unterricht in der Fachschaft Verlag v. 25. November 1942, SächsStA-L 21765, Nr. F19054, Bl. 39.

des gesamten Bedarfs für die »deutschen Volksschulen« einräumte.[339] Da der *Deutsche Schulverlag* noch nicht über eigene Produktionen verfügte, verlegte er hierfür Schulbücher anderer Verlage als Lizenzausgaben. Zum anderen war beabsichtigt, »*die* Schulbücher für den innerdeutschen Schulbetrieb zu verlegen, deren reichseinheitliche Ausrichtung aus staatspolitischen Gründen notwendig ist«.[340]

Die Versicherung, der *Deutsche Schulverlag* wolle weiterhin »möglichst eine enge Zusammenarbeit mit den deutschen Schulverlagen pflegen«, konnte die Verleger freilich kaum beruhigen. Vielmehr war vor dem Hintergrund der beiden im Rundschreiben knapp skizzierten Aufgabenschwerpunkte die Strategie einer Monopolisierung der Schulbuchproduktion ganz klar ablesbar. Den Schulbuchverlagen wurde nicht nur der Marktzugang partiell abgeschnitten, sondern mit dem von der ›Reichsstelle‹ dem *Deutschen Schulverlag* übertragenen Recht, exklusiv reichseinheitliche Schulbücher verlegen zu dürfen, die wirtschaftliche Grundlage der Schulbuchverlage empfindlich getroffen. Mit dem Zentralverlag der NSDAP im Rücken, dessen Leiter Amann schon nach 1933 die deutschen Zeitungsverlage mit der »Technik des legalen ›Aushungerns‹« in die Knie gezwungen hatte,[341] und der Verbindung zu Bouhlers Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum als verantwortliche Behörde bekam der *Deutsche Schulverlag* die institutionelle und finanzielle Unterstützung, um diese Strategie auch durchsetzen zu können.

Mit Reichserziehungsminister Rust hatte Bouhler einen entschiedenen Gegner seiner Pläne vor sich, der sich vor allem vehement gegen die Einführung von Einheitsbüchern wandte. Dabei sollte sich speziell die Fibel als »Brennpunkt der Kritik« Rusts an Bouhler erweisen.[342] Da die Schulbuchproduktion durch die Kriegsauswirkungen stark beeinträchtigt worden war, hatte Rust am 27. November 1943 vorgeschlagen, die Schulbuchversorgung zu »sozialisieren«, d.h., auf ein Leihsystem umzustellen, und mit einer »für die Dauer des Krieges letztmaligen Jahresproduktion« aller erforderlichen Schulbücher die vorhandenen Bestände dem Bedarf entsprechend aufzufüllen.[343] Für seine Vorhaben hatte er vom Reichsminister für Rüstung und Kriegsproduktion Albert Speer am 7. Dezember zwar die »grundsätzliche Zustimmungserklärung« erhalten, jedoch wurde nach den schweren Luft-

339 Schreiben des Geschäftsführers des Deutschen Schulverlags Georg Schemm an den Börsenverein der Deutschen Buchhändler v. 15. Oktober 1942, SächsStA-L 21765, Nr. F19054, Bl. 43.

340 Vertrauliches Rundschreiben des Leiters der Fachgruppe VIII: Schule und Unterricht in der Fachschaft Verlag Nr. 172 v. 25. November 1942, SächsStA-L 21765, Nr. F19054, Bl. 39 (Herv. i.O.); das folgende Zitat ebd.

341 Wistrich, Reich 1982/1992, S. 14.

342 Rundschreiben des Reichsbeauftragten für das Schul- und Unterrichtsschrifttum, Bouhler, an die Reichsminister, Reichsstatthalter und Gauleiter der NSDAP und an die Mitglieder des Reichsausschusses v. April 1944, BArch R 2/12578, o.P.

343 Schreiben des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an den Beauftragten des Führers für das Schul- und Unterrichtsschrifttum v. 21. Februar 1944, BArch R 4901/4390, Bl. 431; das Folgende ebd.

angriffen Ende 1943 auf Leipzig und den damit verbundenen Zerstörungen beim grafischen Gewerbe die Umsetzbarkeit von Rusts Plan seitens der ›Reichsstelle‹ in Zweifel gezogen. Bouhler und Hederich richteten ihre Strategie darauf aus, die Idee der »Sozialisierung« aufzugreifen, also einerseits die Versorgung durch die Erwerbung der vorhandenen Altbestände von Schulbüchern sicherzustellen, andererseits aber die Ersatzproduktion auf wenige einheitliche ›Kriegslernbücher‹ zu beschränken, die im Rotationsdruck in großen Auflagen hergestellt werden sollten.[344] Maßgeblich war dabei das übergreifende Ziel, über die Etablierung des *Deutschen Schulverlags* die Privatverlage auszuschalten.

Die Verhandlungen zwischen dem Reichserziehungsministerium und der ›Reichsstelle‹ waren Anfang 1944 ins Stocken geraten, weil die Ministerialbeamten sich ausdrücklich gegen die Einführung von einheitlichen Schulbüchern wandten. Offensichtlich wurde befürchtet, dass Rust schließlich vor vollendete Tatsachen gestellt und Bouhler nach Kriegsende an dem Prinzip des Einheitsbuches festhalten würde. Während es bei der ›Reichsstelle‹ nur noch um die Frage ging, welche Schulbücher als ›Kriegslernbücher‹ auszuwählen waren, bestand das Reichserziehungsministerium auf der Produktion heimatgebundener Schulbücher, insbesondere für die vier unteren Klassen der Volksschule.[345] Speziell für die Fibel schloss das Reichserziehungsministerium eine Vereinheitlichung aus und rückte nicht von dem Ziel ab, für das gesamte Reich 30 verschiedene Erstlesebücher herstellen zu lassen. Die gegen den Aufwand für die Produktion einer Vielzahl von Schulbüchern vorgebrachten »kriegswirtschaftlichen Argumente« der ›Reichsstelle‹ wurden von den Ministerialbeamten als »nicht genügend beweiskräftig erachtet«.

Befehlsleiter Hederich brachte derweil das Reichserziehungsministerium in Bedrängnis, indem er mit Berufung auf die Kriegsumstände gegen eine weitere Verzögerung intervenierte und damit drohte, die Entscheidung notfalls »ohne Einwilligung des Ministeriums« herbeizuführen, »was an sich doch bedauerlich sei«.[346] Seine Einwände konzentrierten sich erneut auf die Anzahl der avisierten 30 Fibeltitel, da – wie er aus »Eltern und Lehrerkreisen« erfahren habe – die ›Einheitsfibel‹ »schon seit langer Zeit« verlangt würde. Parallel führte Hederich mit

344 Vgl. Niederschrift über die von Befehlsleiter Hederich geleitete Referenten-Besprechung am 5. Februar 1944 in der Kanzlei des Führers, BArch NS 51/182, Bl. 336 und Schreiben des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an den Beauftragten des Führers für das Schul- und Unterrichtsschrifttum v. 21. Februar 1944, BArch R 4901/4390, Bl. 431.

345 Aktennotiz des Referenten der Reichsstelle für Schul- und Unterrichtsschrifttum Löw zur gemeinsamen Besprechung mit Ministerialrat Thies und Oberregierungsrat Klamroth betr. die Vereinheitlichung der Schulbuchproduktion für die Volksschule im Reichserziehungsministerium am 12. Januar 1944 v. 13. Januar 1944, NS 11/38, Bl. 204f.; das Folgende ebd.

346 Aktenvermerk Hederichs über das Telefongespräch mit Ministerialdirektor Bergholter am 13. Januar 1944 v. gleichen Tag, BArch NS 51/182, Bl. 419f.; das Folgende ebd.

dem Chef des Produktionsamtes im Reichsministerium für Rüstung und Kriegsproduktion, Georg Seebauer, und dem Sonderbeauftragten für Buch, Propaganda und Druck, Ministerialdirigent Wilhelm Haegert vom Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda, Gespräche mit dem Ziel, von Reichsminister Albert Speer eine Stellungnahme zu erwirken, die Rusts – von Speer bereits genehmigten – Lösungsvorschlag verhindern sollte.[347] Überdies suchte er etwaige Vorbehalte gegen die Pläne der ›Reichsstelle‹ zur Vereinheitlichung der Schulbücher auszuräumen. Im Vordergrund stand dabei das Argument möglichst umfassender Einsparungen durch eine kostengünstigere Produktion.[348]

Seinen Vorstoß illustrierte Hederich in der Sitzung mit Seebauer und Haegert anhand ausgewählter Fibelbeispiele, deren Vervielfachung auf 30 solcher im Vierfarbdruck erscheinenden Ausgaben kriegswirtschaftlich nicht zu leisten sei. In der Diskussion wies er die Verantwortung für einen nochmaligen Druck aller Schulbücher indirekt Reichsminister Speer und dem Reichspropagandaministerium zu und betonte, dass für Reichsleiter Bouhler allein die Sicherstellung der Versorgung mit Schulbüchern zähle, im Zweifel auch »mit den augenblicklichen Methoden und der bestehenden Vielzahl der Titel«, und es ihm nicht um das »Einheitsbuch« gehe, »sondern ausschließlich um die zweckmässigste Lösung jetzt im Kriege«. Im Ergebnis der Sitzung erreichte Hederich eine grundsätzliche Zustimmung zu den Plänen der ›Reichsstelle‹, vor allem zur Vermittlung der beiden Perspektiven »Sozialisierung« und »Vereinheitlichung«, und sicherte zu, dass es durch die Einführung reichseinheitlicher Schulbücher nicht zur Vernichtung vorhandener Bestände

347 Zur Koordinierung des »kriegswichtigen zivilen Bedarfs« hatte Speer Produktionsausschüsse eingesetzt, welche die einzelnen Fertigungsgebiete so effektiv zu organisieren hatten, dass mit möglichst wenig Ressourcen produziert werden konnte und möglichst viele Arbeitskräfte für die Rüstung abzustellen waren. Für das Druckgewerbe war der Produktionsausschuss Druck verantwortlich, dem der Produktionsbeauftragte Heinrich Becker von der Firma Prieß-Leipzig vorstand. Als von Speer eingesetzter Sonderbeauftragter für Buch, Propaganda und Druck hatte Haegert die Aufgabe, in Zusammenarbeit mit dem Produktionsausschuss Druck, gegenüber dem er weisungsbefugt war, das Druckgewerbe in die Rüstung einzubinden und zugleich darauf zu achten, dass die »vordringlichen kulturellen Bedürfnisse durch die im Interesse der Rüstung erfolgenden Maßnahmen nicht notleiden« (Ausführungen des Beauftragten des Reichsministeriums für Rüstung und Kriegsproduktion und des Reichsministeriums für Volksaufklärung und Propaganda im Produktionsausschuss Druck, Schatz, auf der von der Reichsstelle für Schul- und Unterrichtsschrifttum am 29. Februar 1944 in Bayreuth durchgeführten Tagung mit den »wichtigsten Schulbuchverlagen«, Vertrauliches Rundschreiben Nr. 175 der Fachgruppe VIII: Schule und Unterricht in der Reichsschrifttumskammer – Gruppe Buchhandel, Fachschaft Verlag, 44/1, betr. Versorgung der allgemeinbildenden Schulen mit Lernmitteln für das Schuljahr 1944/45, S. 16f., BArch R 4901/10998, o.P.).

348 Vgl. Vermerk Hederichs zur Besprechung bei Seebauer v. 17. Januar 1944 unter Beteiligung von Ministerialrat Haegert und seinem technischen Berater Schulte-Schomburg sowie den technischen Beratern Seebauers Niels und Haffelsberger, BArch NS 51/182, Bl. 414; das Folgende ebd.

kommen würde. Am 18. Januar 1944 konnte Seebauer schließlich vermelden, dass auch Speer eine Produktion mehrfarbiger Fibeln in geringen Auflagen »produktionstechnisch« nicht verantworten könne, weshalb er baldmöglichst Vorschläge für Schulfibeln erwarte, die in großen Auflagen um der Einsparungen willen im Schwarz-Weiß-Druck hergestellt werden könnten.[349]

Da die Kindorientierung als Maßstab guter Erstlesebücher galt und dieses methodische Prinzip u.a. mit farbigen Illustrationen verbunden wurde, äußerte Haegert gegenüber Hederich Bedenken, Fibeln im Schwarz-Weiß-Druck herauszubringen, und ergänzte, dass diese Option auch in der Auseinandersetzung mit dem Reichserziehungsministerium nachteilig sei.[350] Hederich sah dies ebenso und betonte wie zuvor schon gegenüber Seebauer, dass beim Vierfarbdruck verblieben werden könne, wenn nur eine einzige Fibel in hoher Auflage gedruckt werde, womit der Einführung einer reichseinheitlichen Fibel als ›Kriegslernbuch‹ der Weg geebnet war. Außerdem versicherte sich Hederich der Unterstützung Haegerts bei den Verhandlungen mit dem Reichserziehungsministerium, die darauf hinausliefen, dass die vorgesehene Ersatzproduktion aller Schulbücher eines Jahres wegen der Kriegsschäden und der von Speer angewiesenen Stilllegungen von Druckereien technisch nicht mehr umsetzbar wäre. Mit dieser Sachlage konfrontiert, musste der Chef des Amtes Erziehung im Reichserziehungsministerium, Ministerialdirektor Albert Holfelder, zwangsläufig auf die Pläne der ›Reichsstelle‹ eingehen, um zumindest an der Auswahl der möglichen ›Kriegslernbücher‹ beteiligt zu werden.[351] Allein bezogen auf die Fibel schienen die Ministerialbeamten ihre Position nicht so ohne Weiteres aufgeben zu wollen.

Aufgrund der eingeschränkten Produktionskapazitäten im Druckgewerbe, die den Ministerialbeamten Rusts auf einer Sitzung am 7. Februar 1944 nochmals auseinandergesetzt worden waren, musste der Reichserziehungsminister letztendlich dem von Bouhler geplanten Vorgehen zustimmen.[352] Am 21. Februar erklärte er sich bereit, seine »Bedenken« gegen die Einführung einheitlicher ›Kriegs-

349 Abschrift Schreiben des Chefs des Produktionsamtes im Reichsministerium für Rüstung und Kriegsproduktion an Befehlsleiter Hederich v. 18. Januar 1944, BArch NS 51/182, Bl. 412.

350 Stenogramm des Telefongesprächs zwischen Befehlsleiter Hederich und Ministerialdirigent Haegert am 26. Januar 1944, BArch NS 51/182, Bl. 404; das Folgende ebd.

351 Vgl. Vermerk Hederichs zum Telefongespräch mit Ministerialdirektor Holfelder am 17. Januar 1944 v. 18. Januar 1944, BArch NS 51/182, Bl. 413; Vermerk Hederichs zum Telefongespräch mit Ministerialdirektor Holfelder am 26. Januar 1944, ebd., Bl. 403; Schreiben Hederich an Holfelder v. 27. Januar 1944, ebd., Bl. 401f.

352 Vgl. Abschrift (o.D.) des Vermerks v. 8. Februar 1944 von Ministerialrat Thies und Oberregierungsrat Klamroth vom Reichserziehungsministerium zur Besprechung, die auf Einladung von Oberdienstleiter Hederich am 7. Februar 1944 unter Beteiligung von Blume und Löw von der Reichsstelle für Schul- und Unterrichtsschrifttum, Brugger und Schatz vom Reichspropagandaministerium (zugleich als Vertreter des Ministeriums Speer) sowie Georg Schemm vom Deutschen Schulverlag stattfand, BArch R 4901/4390, Bl. 444-447.

lernbücher‹ »zurückzustellen«, legte aber zugleich Wert darauf, diese nur »für die Dauer des Krieges« einzusetzen und gemeinsam mit der ›Reichsstelle‹ über deren Auswahl zu befinden.[353] In der Anlage fügte Rust einen zwischen der ›Reichsstelle‹ und dem Reichserziehungsministerium ausgehandelten Vorschlag bei, der drei Fibeln enthielt, die als ›Kriegslernbücher‹ eingeführt werden sollten: »Hirt's Schreib-Lesefibel« von Hedwig Mansfeld, die in verschiedenen Regionalausgaben von *Hirt* (Breslau) verlegt wurde,[354] »Mein Buch« von Hans Brückl, das bei *Oldenbourg* (München) in Kooperation mit *Diesterweg* (Frankfurt a.M.), *Korn* (Nürnberg), *Lion*, (Hof/Saale) und *Zechner* (Speyer) erschien,[355] sowie die »Lesefibel für kleine Leute« von Gottfried Linder und Gustav Kaufmann aus dem Verlag *Leykam* (Graz).[356] In diesem Kontext bat Rust nochmals »dringend darum […], sobald es die Verhältnisse gestatten, wieder zur normalen Produktion landschaftsgebundener Lernbücher« zurückzukehren.[357] Ferner sollte Bouhler ihm bestätigen, »daß die Einführung des ›Kriegslernbuches‹ keinen Schritt auf dem Wege zur Einführung des Einheitsbuches überhaupt« bedeute.

In den Verhandlungen über die als ›Kriegslernbücher‹ einzusetzenden Fibeln hatte sich Hederich vorerst auf den Vorschlag des Reichserziehungsministeriums eingelassen, arbeitete aber weiter daran, sein Ziel eines einheitlichen ›Kriegslernbuches‹ wie bei allen anderen Schulbüchern auch bei der Fibel durchzusetzen. Statt der von Rust vorgeschlagenen drei Fibeltitel favorisierte die ›Reichsstelle‹ die bei *Hirt* (Breslau) und *Crüwell* (Dortmund-Breslau) von einer Facharbeitsgemeinschaft schlesischer Lehrer herausgegebene »Schlesierfibel« mit Bildern von Max Teschemacher.[358] Vor dem Hintergrund des bisher erreichten Diskussionsstandes konnte das Reichserziehungsministerium der ›Reichsstelle‹ kaum etwas entgegensetzen, auch wenn Ministerialrat Thies am 22. März 1944 gegenüber Hederich nochmals explizit die »starken Widerstände« gegen »eine einzige Fibel« herausstellte.[359] Ebenso sollte Thies bei der Auswahl der Fibeln erfolglos bleiben – er hatte wegen ihres methodisch besseren Aufbaus und der erstklassigen Bebilderung für »Hirts Schreib-

353 Schreiben des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an den Beauftragten des Führers für das Schul- und Unterrichtsschrifttum v. 21. Februar 1944, BArch R4901/4390, Bl. 431; das Folgende ebd.

354 Vgl. z.B. F112.

355 F99.

356 F110.

357 Schreiben des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an den Beauftragten des Führers für das Schul- und Unterrichtsschrifttum v. 21. Februar 1944, BArch R4901/4390, Bl. 431; das folgende Zitat ebd.

358 F103.

359 Abschrift des Vermerks v. 23. März 1944 E I a (4 Schrifttum) 7/44 zur Besprechung von Befehlsleiter Hederich mit Ministerialrat Thies, Oberregierungsrat Klamroth und Regierungs- und Schulrat Haas am 22. März 1944, BArch R 4901/4390, Bl. 442; das Folgende ebd.

lesefibel« von Mansfeld plädiert und für die Vertreter der Ganzwortmethode die Brückl-Fibel zur Verfügung stellen wollen.

Unter Berufung auf die Sitzung des von Speer eingesetzten Produktionsausschusses Druck und die nicht vorhandenen Spielräume für jedwede Änderungen machte Hederich in einem Schreiben an Ministerialdirektor Bergholter am 3. April 1944 deutlich, dass es wegen der aufgetretenen Verzögerungen im Reichserziehungsministerium nun sogar unsicher sei, ob das »aufgestellte Mindestprogramm« zeitlich überhaupt noch realisiert werden könne.[360] Ferner gab er vor, dass er Thies dahingehend habe entgegenkommen wollen, »Hirts Schreiblesefibel« in der Ausgabe der »Pommernfibel« als Einheitsfibel zuzulassen, jedoch wären aufgrund des speziellen Formats die »Produktionsschwierigkeiten« zu groß gewesen, während die anderen beiden Fibeln ohnehin »endgültig« hätten entfallen müssen. Am Ende des Schreibens erklärt Hederich die Liste der ›Kriegslernbücher‹ mit der hier ausgewiesenen »Schlesierfibel« als »endgültig und unwiderruflich« und teilt Bergholter abschließend mit, dass der Beginn der Produktion bereits veranlasst sei.

Zugleich trieben Bouhler und Hederich die grundsätzliche Umstrukturierung des Schulbuchmarktes weiter voran mit dem Ziel einer weitgehenden Ausschaltung der privaten Schulbuchverleger und der damit einhergehenden Kontrolle von Produktion und Vertrieb. Nachdem die ›Reichsstelle‹ das Reichserziehungministerium ausmanövriert hatte, sollte nun auch in die Kompetenzbereiche der Reichsschrifttumskammer, Gruppe Buchhandel, und des Börsenvereins der Deutschen Buchhändler eingegriffen werden. Im Februar 1944 waren die Vorbereitungen so weit gediehen, dass Hederich auf einer eigens anberaumten Tagung in Bayreuth die »wichtigsten Schulbuchverlage« über die Pläne der ›Reichsstelle‹ informierte. Danach könne es auf die Frage: »Inwieweit kann und darf das Schulbuch als ein Gegenstand hoher völkischer Bedeutung noch mit Privatinteressen belastet und mit privatkapitalistischen Zielsetzungen verbunden werden, bzw. inwieweit dient die private Initiative noch der Förderung einer mit den höchsten Maßstäben zu messenden Schulbuchliteratur?«[361] nur eine Antwort geben: Und zwar müsse die Lenkung und Organisation der Schulbuch-Produktion zukünftig zentral von der ›Reichsstelle‹ aus gesteuert werden.

360 Schreiben Hederich an Bergholter v. 3. April 1944, BArch NS 51/182, Bl. 242-245; die folgenden Zitate ebd.

361 Vertrauliches Rundschreiben Nr. 175 der Fachgruppe VIII: Schule und Unterricht in der Reichsschrifttumskammer – Gruppe Buchhandel, Fachschaft Verlag, 44/1, betr. Versorgung der allgemeinbildenden Schulen mit Lernmitteln für das Schuljahr 1944/45, S. 10, BArch R 4901/10998, o.P. In dem Rundschreiben wurde die Rede Hederichs auf der von der ›Reichsstelle‹ am 29. Februar 1944 in Bayreuth durchgeführten Tagung mit den »wichtigsten Schulbuchverlagen« im Wortlaut abgedruckt.

In seiner Rede rechnete Hederich mit den privaten Schulbuchverlagen ab, die er für die Krise im Schulbuchwesen verantwortlich machte.[362] Zugleich attackierte er das Reichserziehungsministerium, indem er Partei und Staat bewusst voneinander abgrenzte und dem Ministerium, das er abwertend unter die Begriffe »Staatsapparat« und »Ministerialbürokratie« subsumierte, schwere Versäumnisse vorwarf. Als entscheidendes Problem wurde die dezentrale Bearbeitung der Schulbuchfragen in den einzelnen Abteilungen des Ministeriums herausgestellt und das Fehlen einer zentralen Stelle zur Organisation des Schulbuchwesens. Obgleich Hederich das Zulassungsverfahren für alle Schulbücher als einen wichtigen Schritt würdigte, um die Organisation des Schulbuchwesens wieder in den »Hoheitsbereich des Staates« zu verlagern, monierte er die mangelnde Kontrolle der privatwirtschaftlichen Interessen. Die Verlage hätten sich im Zuge der Dezimierung von Schulbuchzulassungen und der Zuteilung einzelner Verbreitungsgebiete zu »Interessengemeinschaften« zusammengeschlossen, um sich ausfallende Gewinne zumindest anteilig zu sichern. Exemplarisch verweist Hederich hier u.a. auf das »Fibelabkommen«.[363] Weiterhin sei eine »politisch unbrauchbare Produktion« nicht »genügend« verhindert und die Versorgung mit Schulbüchern nicht immer gewährleistet worden.

Seine Kritik stützte Hederich auf die Autorität der Partei, die »mit dieser Entwicklung niemals einverstanden« gewesen sein könne, weshalb Hitler ja auch Reichsleiter Bouhler mit der Lösung der Probleme beauftragt habe.[364] Anders als die Verlage und das Reichserziehungsministerium habe die ›Reichsstelle‹ nach ihrer Gründung sofort mit der »Säuberung der Schulbuchbestände« begonnen und neue »brauchbare Unterrichtsbücher« geschaffen, vor allem für die »Gesinnungsfächer«. Für die Dauer des Krieges gelte es nun, die Versorgung der Schule mit weltanschaulich einwandfreien Schulbüchern unter »Anwendung äußerster Sparsamkeit« sicherzustellen und »die Abstimmung [… der] Produktionsmaßnahmen mit den Überlegungen, die zur Steigerung [… der] Rüstungskraft führen«, zu gewährleisten.[365] Die entsprechenden Richtlinien seien mit dem Produktionsausschuss Druck abgeklärt und beinhalteten eine radikale Reduzierung der Schulbuchtitel durch die Einführung einheitlicher »Kriegslernbücher«, die große Auflagen und so eine »Vereinfachung der technischen Fertigung« durch neue Druckverfahren ermöglichten, sowie die »Neuregelung des Vertriebs«, bei dem eine direkte Lieferung von der Produktionsstätte bis hin zu den Schülerinnen

362 Vgl. ebd., S. 5f.; zum Folgenden ebd.

363 Gemeint ist hier die »Verbindliche Vereinbarung der Fibelverleger«.

364 Vertrauliches Rundschreiben Nr. 175 der Fachgruppe VIII: Schule und Unterricht in der Reichsschrifttumskammer – Gruppe Buchhandel, Fachschaft Verlag, 44/1, betr. Versorgung der allgemeinbildenden Schulen mit Lernmitteln für das Schuljahr 1944/45, S. 6f., BArch R 4901/10998, o.P.; das Folgende ebd.

365 Ebd., S. 8.

und Schülern erreicht werde.[366] Als konkrete Maßnahmen nannte Hederich die »Sozialisierung des Schulbuchs«, also den staatlichen Ankauf von gebrauchten Schulbüchern und Restbeständen der Verlage als Grundlage für die geplanten Hilfsbüchereien, von denen die Schülerinnen und Schüler ihre Schulbücher leihweise erhielten, ergänzt durch die Ersatzproduktion ausgewählter ›Einheitsbücher‹.

Der entscheidende Punkt in dem Maßnahmenkatalog war die Einführung eines Schulbuchmonopols in der Hand des *Deutschen Schulverlags*, der nur im Einvernehmen mit der ›Reichsstelle‹ tätig werden durfte und das Recht erhielt, die von der ›Reichsstelle‹ festgelegten Lehrbücher von den bisherigen Verlagen auf der Grundlage befristeter Verträge bis ein Jahr nach Kriegsende zu übernehmen. Da der *Deutsche Schulverlag*, der damit als Verlag der ›Reichsstelle‹ fungierte, bislang kaum über eigene Schulbücher verfügte, wurde ihm auf diesem Weg der Markzugang eröffnet. Die Lizenzausgaben sollten dann nach und nach durch Eigenproduktionen ersetzt werden, bis dahin aber tunlichst der Eindruck vermieden werden, der Schulverlag sei mangels eigener Kompetenzen auf die Privatwirtschaft angewiesen.[367] Für die Verlage, die durch die Neuordnung des Schulbuchmarktes gezwungen waren, das Schulbuchgeschäft aufzugeben, war ein »Härteausgleich« vorgesehen.[368] Die Herstellung der Schulbücher war einem »Produktionsring« unter der Leitung des Geschäftsführers des *Deutschen Schulverlags* Georg Schemm vorbehalten, an dem alle beteiligten Unternehmen, beim Druck angefangen bis hin zum Vertrieb, mitwirken sollten. Als Höhepunkt der Tagung inszenierte Hederich schließlich die Bekanntgabe der reichseinheitlich einzuführenden Schulbücher. Die endgültige Liste der ›Kriegslernbücher‹ wurde dann den Rundschreiben an die »Erzieherschaft«, die »Reichsminister, Reichsstatthalter und Gauleiter der NSDAP und an die Mitglieder des Reichsausschusses« sowie dem »Vertraulichen Rundschreiben« an die Fachgruppe Schule und Unterricht in der Reichsschrifttumskammer beigefügt.[369]

366 Ebd., S. 11f.; das Folgende ebd.

367 Vgl. o.A., Zusammenfassung über die Entwicklung der Arbeiten aus dem Schulbuchauftrag Reichsleiters Bouhler v. Juni 1944, BArch NS 51/182, Bl. 128-131.

368 Vertrauliches Rundschreiben Nr. 175 der Fachgruppe VIII: Schule und Unterricht in der Reichsschrifttumskammer – Gruppe Buchhandel, Fachschaft Verlag, 44/1, betr. Versorgung der allgemeinbildenden Schulen mit Lernmitteln für das Schuljahr 1944/45, S. 13f., BArch R 4901/10998, o.P.; das Folgende ebd.

369 Rundschreiben der Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum an die Erzieherschaft v. April 1944 sowie das Merkblatt für die deutsche Erzieherschaft und die Schulverwaltung zur Erfassung der Altbuchbestände und Bestellung der neuen Schulbücher v. April 1944; Rundschreiben des Reichsbeauftragten für das Schul- und Unterrichtsschrifttum, Bouhler, an die Reichsminister, Reichsstatthalter und Gauleiter der NSDAP und an die Mitglieder des Reichsausschusses v. April 1944; Vertrauliches Rundschreiben Nr. 175 der Fachgruppe VIII: Schule und Unterricht in der Reichsschrifttumskammer – Gruppe Buchhandel, Fachschaft

Als reichseinheitliches ›Kriegslernbuch‹ für das Lesenlernen wird u.d.T. »Fibel für die deutsche Jugend«[370] die adaptierte *Hirtsche* »Schlesierfibel« aufgeführt.

Eine dem Verlag *Westermann* zugegangene Liste über die 1943 zugelassenen Fibeln ermöglicht Aufschlüsse darüber, wie der Fibelmarkt sich bis zur Einführung der »Krieglernbücher« entwickelt hatte.[371] Insbesondere für Bayern gab es nach dem Schrifterlass Hitlers, der ab 1941 ausschließlich die Verwendung der »Normal-Schrift« erlaubte, ganz entscheidende Veränderungen, da nun wieder die Fibel »Mein Buch« von Hans Brückl in aktualisierter Form zugelassen werden konnte. Da die Zulassung für ganz Bayern galt, entfielen sowohl die bisher in Bayern gebrauchten Erstlesebücher als auch die Vorfibeln. Daneben gab es in anderen Ländern Vereinheitlichungen und damit eine Reduktion der Zulassungen, während durch zusätzliche ›Heimatausgaben‹, etwa für den ›Reichsgau Wartheland‹, oder Neuzulassungen, z.B. für das ›Reichskommissariat Ostland‹, die Anzahl der zugelassenen Fibel-Ausgaben wieder erweitert wurde. Erstmals trat darüber hinaus der 1942 neu gegründete *Deutsche Schulverlag* (Berlin) mit einer Fibel für Transnistrien in Erscheinung.

Die 1943er-Liste umfasst insgesamt 40 Fibeln, darunter eine für »Hilfsschulen«.[372] Mit dem Zuschlag für ganz Bayern konnte der Verlag *Oldenbourg* (München), der mit *Diesterweg* (Frankfurt a.M.), *Korn* (Nürnberg), *Lion* (Hof/Saale) und *Zechner* (Speyer) eine Verlagsgemeinschaft bildete, seinen Markanteil mit nur einer Fibel erheblich ausbauen. Der hohe prozentuale Anteil der 1941 dokumentierten Fibeln von *Westermann* (Braunschweig), *Hirt* (Breslau), *Diesterweg* und *Schwann* (Düsseldorf) verschiebt sich zugunsten von immer mehr Verlagsgemeinschaften, die rund 72 Prozent der Fibel-Liste von 1943 umfassen und die sukzessive Umsetzung der »Verbindlichen Vereinbarung« der Fibelverleger belegen. Gleichzeitig kann *Westermann* als einziger der Verlage noch fünf Fibeln allein produzieren und kooperiert nur in einem Fall mit einem anderen Verlag, und zwar mit *Schroedel* (Halle/S.), der mit zwei eigenen sowie drei Fibeln in Kooperation mit *Hirt* gegenüber 1941 jetzt weitaus stärker vertreten ist. Zudem kann *Schwann* auch zwei Fibeln allein vermarkten, während *Hirt* nunmehr ausschließlich in Verlagsgemeinschaften aktiv ist. *Diesterweg* ist nach wie vor mit einer Fibel für mehrere Gebiete vergleichsweise gut aufgestellt und kooperiert daneben mit *Roth* (Gießen) und *Oldenbourg*. Nach der Einführung der »Fibel für die deutsche Jugend« konnten die

Verlag, 44/1, betr. Versorgung der allgemeinbildenden Schulen mit Lernmitteln für das Schuljahr 1944/45, alle Rundschreiben in BArch R 2/12578, o.P.

370 F115.

371 Fibeln in Normalschrift 1943, WUA 3/30-2, o.P.

372 Fibeln in Normalschrift 1943, WUA 3/30-2, o.P.; zum Folgenden vgl. ebd. Vgl. zu den Fibeln im Untersuchungskorpus Anhang, Fibel-Korpus: B) Zulassungsverfahren und regionale Verbreitungsgebiete.

Verlage noch ihre Restbestände verkaufen, bevor sie ihre Fibel-Produktion bis auf Weiteres stillzulegen hatten.

Von der präsentierten »Neuregelung« des Schulbuchmarktes hieß es zwar, dass es sich um eine »Kriegslösung« handele, gleichzeitig ging es der ›Reichsstelle‹ jedoch um grundsätzliche »Fragen der zukünftigen Schulbuchproduktion«, zuvörderst die Verstetigung des neustrukturierten Schulbuchmarktes nach dem Krieg und den Ausbau eigener Befugnisse.[373] Zur Rechtfertigung der drastischen Maßnahmen der ›Reichsstelle‹ gebrauchten Bouhler und Hederich parteiintern wie auch in der Öffentlichkeit anhand von Rundschreiben und über die Einflussnahme auf die Berichterstattung in Zeitungen die Narrative des Scheiterns der Privatverlage und der Inkompetenz des Reichserziehungsministeriums. So intervenierte Hederich z.B. erfolgreich bei dem Hauptschriftleiter der Wochenzeitung »Das Reich« Rudolf Sparing gegen einen geplanten Artikel zur Bayreuther Tagung mit dem Titel »Schulbucheinheit in Sicht«, der die Leistungen der Schulbuchverlage und des Reichserziehungsministeriums thematisieren sollte, obschon beide in der Schulbuchfrage »vollständig versagt« hätten.[374] Ferner verlangte er, dass die Diskussion über die aus »sozialistischen und volkspolitischen« Gründen notwendig gewordene Monopolisierung der Schulbuchproduktion mit Blick auf mögliche »katastrophale« Wirkungen unterbleiben müsse.[375] Bouhler versandte unterdessen ein »Rundschreiben an die Reichsminister, Reichsstatthalter und Gauleiter der NSDAP und an die Mitglieder des Reichsausschusses«, in dem er über das in Bayreuth verkündete Programm informierte, dabei die zentralen Kritikpunkte am Reichserziehungsministerium wiederholte, die Ablehnung einer reichseinheitlichen Fibel als unbegründet zurückwies und u.a. ankündigte, »das bisherige Durcheinander mit einer neuen Fibel zu ersetzen, die allen Anforderungen entsprechen wird«.[376]

Die Aktionen der ›Reichstelle‹ und die öffentliche Diskreditierung des Reichserziehungsministeriums führten zu einer erneuten Eskalation der Auseinandersetzung zwischen Bouhler und Rust, der sich am 24. Mai 1944 bei Bouhler über Befehlsleiter Hederich beschwerte, dessen Aktivitäten die »erstrebte Zusammen-

373 Vertrauliches Rundschreiben Nr. 175 der Fachgruppe VIII: Schule und Unterricht in der Reichsschrifttumskammer – Gruppe Buchhandel, Fachschaft Verlag, 44/1, betr. Versorgung der allgemeinbildenden Schulen mit Lernmitteln für das Schuljahr 1944/45, S. 10, BArch R 4901/10998, o.P.

374 Schreiben Hederich an Sparing [im Original falsch »Sparring«] v. 31. März 1944, BArch, NS 51/182, Bl. 246-253. Vgl. o.A., Schulbucheinheit 1944.

375 Schreiben Hederich an Sparing [im Original falsch »Sparring«] v. 31. März 1944, BArch, NS 51/182, Bl. 246-253.

376 Rundschreiben des Reichsbeauftragten für das Schul- und Unterrichtsschrifttum an die Reichsminister, Reichsstatthalter und Gauleiter der NSDAP und an die Mitglieder des Reichsausschusses v. April 1944, BArch R 2/12578, o.P.

arbeit einer nicht länger erträglichen Belastung unterworfen« hätten.[377] Zudem versuchte Rust weiterhin, eine reichseinheitliche Fibel zu verhindern und verdeutlichte nochmals die Position des Reichserziehungsministeriums, die jetzige Lösung »als ausgesprochene Notmaßnahme« zu betrachten, da eine ›Einheitsfibel‹ »im Wortschatz und der Bebilderung den landschaftlichen Eigentümlichkeiten« nicht gerecht werde. Rückendeckung erhielt Rust dabei von Rosenberg, der für die Zeit nach dem Krieg »eine gewisse landschaftsgebundene Modifizierung der Fibeln« anmahnte.[378] Ungeachtet der Einwände und Spannungen trieben Bouhler und Hederich ihre Pläne aber weiter voran. In diesem Sinne hatte Bouhler bereits die Entwicklung einer neuen reichseinheitlichen Fibel initiiert, um die als Zwischenlösung gedachte »Fibel für die deutsche Jugend« recht bald zu ersetzen, und erhielt dafür die Unterstützung des Leiters der Parteikanzlei Martin Bormann.[379]

Die Gestaltung der neuen ›Reichsfibel‹ wurde der Reichsarbeitsgemeinschaft für deutschkundliches Schrifttum übertragen und durch den *Deutschen Schulverlag* koordiniert.[380] Zur Auswahl der Illustratorinnen und Illustratoren veröffentlichte Bouhler im Juli 1944 einen »Aufruf an die deutschen Künstler zur Schaffung der Reichsfibel für die deutsche Volksschule«, der verdeutlicht, mit welchem Ehrgeiz die ›Reichsstelle‹ die Neuentwicklung verfolgte.[381] Nach den Auseinandersetzungen um die Einführung einer reichseinheitlichen Fibel mussten Bouhler und Hederich mit einer kritischen Aufnahme des neuen Erstlesebuches rechnen und stellten an das Projekt entsprechend hohe Anforderungen.[382] In ihrem Aufruf stilisierten sie die zu bewältigende Aufgabe als eine von historischer Dimension, da deren Lösung die »Geschichte der deutschen Fibel« einen »Schritt vorwärts« bringen sollte.[383] Die Auswahl der Künstlerinnen und Künstler wurde als Wettbewerb organisiert und für die besten Arbeiten ein Preisgeld ausgelobt. Allerdings erhielten dann anstelle des geplanten Preisausschreibens ausgewählte Illustratorinnen und Illustratoren einen Honorarauftrag, auf dessen Grundlage der Auftrag für die

377 Abschrift des Schreibens von Rust an Reichsleiter Bouhler v. 24. Mai 1944, erstellt vom Office of Military Government for Germany, Ministerial Collecting Center, BArch R 4901/13105, Bl. 12-14; die folgenden Zitate ebd.

378 Schreiben Rosenberg an Bouhler v. 9. Juni 1944, BArch NS 8/209, Bl. 6.

379 Schreiben der Reichsarbeitsgemeinschaft für deutschkundliches Schrifttum, Rothemund, an die Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum, Hederich, v. 11. Januar 1945, BArch NS 51/184, Bl. 18-20.

380 Schreiben der Reichsstelle an den Leiter des Deutschen Schulverlags, Georg Schemm, v. 28. Oktober 1944, BArch NS 11/38, Bl. 60.

381 Abschrift des Originals, das der Illustrator Andreas Meier dem Verlag Westermann im Herbst 1944 zukommen ließ, WUA 3/31, o.P.; das Folgende ebd.

382 Vgl. Schreiben der Reichsarbeitsgemeinschaft für deutschkundliches Schrifttum, Rothemund, an Hederich v. 11. Januar 1945, BArch NS 51/184, Bl. 18f.

383 Abschrift des Originals, das der Illustrator Andreas Meier dem Verlag Westermann im Herbst 1944 zukommen ließ, WUA 3/31, o.P.

bildliche Ausgestaltung der neuen Fibel erteilt werden sollte.[384] Auch die konzeptionellen Arbeiten wurden trotz der Einschränkungen während des Krieges vorangetrieben. Ein erster Entwurf des aufbauenden Teils der Fibel konnte bereits auf der Sitzung der Reichsarbeitsgemeinschaft für deutschkundliches Schrifttum am 25. Oktober 1944 vorgestellt werden.[385]

Unterdessen formierte sich nicht nur gegen die »Schlesierfibel« als »Kriegslernbuch«, sondern auch gegen die geplante reichseinheitliche Fibel Widerstand, da einzelne Reichsstatthalter und Gauleiter nicht so ohne Weiteres bereit waren, auf ihre altbewährten Fibeln zu verzichten und die den regionalen Firmen damit entstehenden wirtschaftlichen Schäden hinzunehmen. Bedenken wurden beim Reichserziehungsministerium ebenso von einzelnen Unterrichtsverwaltungen der Länder angemeldet.[386] Außerdem beeinflusste die Kritik die Entscheidungen der Reichsarbeitsgemeinschaft. Auf der Sitzung am 25. Oktober, auf der ein erster Entwurf des Leselehrgangs zur Diskussion stand, sah der Vertreter Sachsens Friedrich Sammer in der geplanten Ausführung die Fehler wiederholt, die den »alten synthetischen Fibeln« vorgeworfen würden.[387] Der bayerische Vertreter Hans Brückl, der zugleich als Experte für die Ganzwortmethode an der Sitzung teilnahm, gab zu bedenken, dass es in Bayern unmöglich sei, wieder eine synthetische Fibel einzuführen, nachdem die Lehrerschaft gerade erst von der Ganzwortmethode überzeugt worden wäre.[388]

---

384 Schreiben Ladewig an Meier v. 7. Oktober 1944, WUA 3/31, o.P. Vgl. Schreiben der Reichsarbeitsgemeinschaft für deutschkundliches Schrifttum, Rothemund, an Hederich v. 11. Januar 1945, BArch NS 51/184, Bl. 18f.

385 Abschrift des Schreibens des Reichsstatthalters in Sachsen, Mutschmann, an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 12. Oktober 1944 als Anlage zum Schreiben des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an die Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum v. 24. Oktober 1944, BArch NS 51/184, Bl. 59f.

386 Schreiben des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a (C 15 a Fi) 6/44 an die Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum v. 24. Oktober 1944, BArch NS 51/184, Bl. 59.

387 Sammer verwies u.a. auf »stark aphoristische Texte, Lall- und Ammensprache [sowie] Silbenzerreißung« (Abschrift des Schreibens des Reichsstatthalters in Sachsen, Mutschmann, an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 12. Oktober 1944 zum Schreiben des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an die Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum v. 24. Oktober 1944, BArch NS 51/184, Bl. 59f.).

388 Vgl. ebd. Sammer und Brückl vertraten in der Methodik des Lesenlernens unvereinbare Positionen und führten diesbezüglich schon seit den 1930er-Jahren eine persönliche Auseinandersetzung. Beide versuchten, ihren Einfluss im Umfeld der Erstellung der reichseinheitlichen Fibel bei den verantwortlichen Stellen geltend zu machen und die jeweils eigene Konzeption einzubringen (vgl. u.a. Schreiben des Ministerialrats im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Thies, an Brückl v. 10. Januar 1942 sowie Schreiben Brückls an den Mitarbeiter des Deutschen Schulverlags, Fischer, v. 21. Oktober 1944, StdA München, NL-BRUE, Ordner Einführung der reichseinheitlichen Fibel, o.P.).

Der Reichsstatthalter und Gauleiter von Sachsen, Martin Mutschmann, der zugleich auch das Amt des Sächsischen Ministerpräsidenten ausübte, nahm diese Kritik auf und hinterfragte mit Bezug auf die Maßgabe des möglichst sparsamen Umgangs mit den Ressourcen den Sinn der getroffenen Maßnahme, die in den Ländern eingeführten Fibeln für die Dauer des Krieges so lange durch die »Fibel für die deutschen Jugend« zu ersetzen, bis eine neue Fibel auf dem Markt sei.[389] In der Praxis würde diese Anweisung, verbunden mit der Vorgabe, alte Fibelbestände aufzubrauchen, dazu führen, nach der Zulassung der neuen ›Reichsfibel‹ die parallele Verwendung von drei Fibeln organisatorisch bewältigen zu müssen. Der ganze Aufwand sei insbesondere auch deshalb nicht angemessen, weil nach dem Krieg wieder zu den landschaftlich gebundenen ›Gebietsfibeln‹ zurückgekehrt werden solle. Wenn die geplante reichseinheitliche Fibel nach Kriegsende aber doch beibehalten werde, sei grundsätzlich infrage zu stellen, ob diese »der in Mitteldeutschland notwendigen besonderen sprachlichen Erziehung« gerecht werden könne, was durch die »Sachsenfibel« gewährleistet sei, die sich bereits seit Längerem bewährt habe.[390]

Auch in Bayern versuchte das Staatsministerium für Unterricht und Kultus die Einführung der »Schlesierfibel« abzuwenden. Hier ergab sich die spezielle Situation, dass die 1934 infolge des Verbots der Antiqua als Ausgangsschrift nicht mehr zugelassene ›Ganzwortfibel‹ Brückls nach dem ›Normalschrifterlass‹ Hitlers 1941 für ganz Bayern eingeführt worden war und die bisher im Gebrauch befindlichen fünf Fibeln einschließlich der zugehörigen Vorfibeln abgelöst hatte.[391] Mit der Genehmigung der nach der Ganzwortmethode aufgebauten Brückl-Fibel erfolgte zugleich eine Entscheidung für den methodischen Weg im Lesenlernen.[392] Als Anfang 1944 die Vereinheitlichung des Fibelmarkts durch die Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum feststand, kam die Fibel »Mein Buch« zunächst in die engere Auswahl von drei möglichen »Kriegslernbüchern« für den Erstunterricht. Entsprechend konsterniert war man dann im Bayerischen Kultusministerium und im Verlag *Oldenbourg*, als Hederich am 29. Februar 1944 auf der Bayreuther Tagung die »Schlesierfibel« als einziges »Kriegslernbuch« für den Erstleseunterricht

389 Vgl. Abschrift des Schreibens des Reichsstatthalters in Sachsen, Mutschmann, an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 12. Oktober 1944 zum Schreiben des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an die Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum v. 24. Oktober 1944, BArch NS 51/184, Bl. 59f.

390 Ebd.

391 Vgl. Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 5677 v. 3. September 1941, BayHStA MK 42572, o.P.; Aktennotiz des Verlags Oldenbourg, Brückl, Mein Buch. Eine Fibel für den Erstunterricht v. 9. Juni 1941, BWA F 5/329, o.P.

392 Vgl. Schreiben des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Kolb, an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 27. April 1942, BayHstA MK 42572, o.P.

bekanntgab.[393] Max Kolb, Ministerialrat im Bayerischen Kultusministerium, setzte sich daraufhin umgehend bei der ›Reichsstelle‹ für die Beibehaltung der Brückl-Fibel in Bayern ein und begründete dies ausführlich mit deren Erfolgen im Unterricht und dem Rückschritt, den die Benutzung der »Schlesierfibel« für den Unterricht in Bayern bedeuten würde.[394] Wenngleich Kolb mit seiner Initiative keinen unmittelbaren Erfolg verbuchen konnte, verfolgte er gegenüber dem *Deutschen Schulverlag* und der ›Reichsstelle‹ die Strategie, ausnahmsweise die Weiterbenutzung der Brückl-Fibel für das nächste Schuljahr auf der Grundlage alter Bestände sowie eines Ergänzungsdrucks sicherzustellen und zugleich auf die Entwicklung der neuen Einheitsfibel Einfluss zu nehmen, die aus seiner Sicht nur auf der »Grundlage der einzig richtigen psychologischen und methodischen Grundlage der Brücklfibel« möglich sei.[395]

---

393 Vgl. Schreiben des Verlags Oldenbourg an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, z.Hd. Kolb, v. 2. März 1944, BayHStA MK 42572, o.P. und Schreiben des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Kolb, an die Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum v. 23. März 1944, BayHStA MK 42572, o.P.

394 Schreiben des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Kolb, an die Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum v. 23. März 1944, BayHStA MK 42572, o.P. Zur Schlesierfibel führte Kolb aus, dass diese methodisch auf Anschauungen basiere, die »vor 80 Jahren maßgebend« gewesen seien und »sinnlose Silben und Verbindungen« bringe, »die nicht einmal der phantasiebegabteste Lehrer mit Inhalt zu füllen« vermöge. Außerdem erziehe die »Schlesierfibel« »die Kinder bewußt dazu, sich beim Lesen nichts zu denken«, und erwecke »die Vorstellung[,] als bestehe das Lesen in der Verbindung von allerlei Mundstellungen und Geräuschen zu sinnlosen Lautgebilden.« Die Einführung einer solchen Fibel könne »nicht im Sinne des national-sozialistischen [sic!] Aufbaugedankens liegen« (ebd.). Der Stellungnahme des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus stimmte das Württembergische Kultministerium »in *vollem Umfange* zu« (Abschrift des Schreibens des Württembergischen Kultministers an den Herrn Reichserziehungsminister v. 17. Mai 1944, StdA München, NL-BRUE, Ordner Einführung der reichseinheitlichen Fibel, o.P., Herv. i.O.).

395 Vormerkung von Kolb betr. Brücklfibel v. 18. Juli 1944, BayHStA MK 42572, o.P.; vgl. Schreiben Kolb an den Geschäftsführer des Deutschen Schulverlags, Georg Schemm, v. 27. März 1944, BayHStA MK 42572, o.P. Vgl. die Initiative des Gauleiters und Reichsstatthalters im Reichsgau Sudentenland Konrad Henlein, der sich gegen eine reichseinheitliche Fibel aussprach und das Erstlesebuch »Wir fangen an« für den Reichsgau zu erhalten suchte. Henlein wurde jedoch von Hederich als Entschädigung mit einem »reichseinheitlichen Großauftrag« für die Firma Heliochroma bedacht (Schreiben Hederich an Henlein v. 30. Juni 1944, BArch NS 51/182, Bl. 135, vgl. Schreiben des Reichsstatthalters im Sudetengau, i.A. Fiedler, an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 7. August 1944, BArch R 4901/4391, Bl. 12). Vgl. ferner die Einwände des Gauleiters von Oberschlesien Fritz Bracht gegen eine reichseinheitliche synthetisch verfahrende Fibel und sein Insistieren auf einer Ganzwortfibel (Schreiben Hederich an Bracht v. 10. August 1944, NS 51/182, Bl. 10f.). Vgl. ebenso das Land Mecklenburg, in dem das Ziel verfolgt wurde, an der Ganzwortmethode und der Fibel »Unsere Fibel« festzuhalten (Schreiben des Deutschen Schulverlags, Georg Schemm, an

Von den Qualitäten der »Schlesierfibel« waren auch der *Deutsche Schulverlag* und die ›Reichsstelle‹ nicht ganz überzeugt, mussten aber die Kritik an ihrer ohnehin nur als Zwischenlösung gedachten Entscheidung von vornherein unterbinden. Ein Ersuchen des Hauptschulungsamtes der NSDAP, allen Gauschulungsleitern ein Exemplar des neuen ›Kriegslernbuchs‹ zu übersenden, das der *Deutsche Schulverlag* u.d.T. »Fibel für die deutsche Jugend« herausgab, wurde daher zur Vermeidung möglicher negativer Urteile abgelehnt.[396] Gleichzeitig sahen sich Bouhler und Hederich gezwungen, die Arbeiten an der Neuschaffung der ›Reichsfibel‹ zu forcieren. Im November 1944 fanden in der Reichsarbeitsgemeinschaft für deutschkundliches Schrifttum zwei Besprechungen zur bildlichen und textlichen Gestaltung der ›Reichsfibel‹ statt, die u.a. der Verarbeitung der Einwände gegen die »Schlesierfibel« dienten. Am 11. Januar legte Eduard Rothemund schließlich einen Strukturvorschlag für den Stoffverteilungsplan im Rahmen eines »heimatkundlichen Anschauungsunterrichts« vor, der die »kindlichen Interessen« berücksichtigen sollte.[397] Im Anschluss an die kritischen Stimmen an dem ›alten‹ synthetischen Verfahren wurde hauptsächlich auf die Vermeidung sinnloser Silben Wert gelegt, letztlich aber die Kontroverse zur Leselernmethodik nicht bearbeitet.[398] Im Zentrum der Konzeptualisierung standen die »Gefühls- und Gemütsgehalte des völkischen Erlebens« und damit als vordringlichste Ziele des Gesamtunterrichts die Bildung des Gefühls »für die Erhabenheit und Weihe völkischer Werte« sowie die Entwicklung der »Bindung des Kindes« an die ›Volksgemeinschaft‹. Die Arbeiten an der ›Reichsfibel‹ wurden dann am 21. Februar 1945 angesichts der Kriegsentwicklung eingestellt.[399]

---

die Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum, Hederich, v. 28. November 1944, BArch, NS 51/184, Bl. 2).

396 Schreiben Deutscher Schulverlag, Abt. Lektorat, Fischer, an Hederich v. 8. Dezember 1944, BArch NS 11/38, Bl. 201.

397 Schreiben der Reichsarbeitsgemeinschaft für deutschkundliches Schrifttum, Rothemund, an die Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum, Hederich, v. 11. Januar 1945, BArch NS 51/184, Bl. 18-20; vgl. Schreiben Deutscher Schulverlag, Abt. Lektorat, Fischer, an Hederich v. 8. Dezember 1944, BArch NS 11/38, Bl. 201.

398 Vgl. Ergebnisse der Besprechung am 22. November 1944 über die textliche Gestaltung der Reichsfibel als Anlage zum Schreiben des Deutschen Schulverlags, Abt. Lektorat, Fischer, an Hederich v. 8. Dezember 1944, BArch NS 11/38, Bl. 198-201; das Folgende ebd.

399 Vgl. Schreiben der Reichsarbeitsgemeinschaft für deutschkundliches Schrifttum, Rothemund, an Brückl v. 21. Februar 1945, StdA München, NL-BRUE, Ordner Einführung der reichseinheitlichen Fibel, o.P.

2.4. Literatur- und Quellenverzeichnis

Unveröffentlichte Quellen

Bayerisches Hauptstaatsarchiv (BayHStA)
MK (Kultusministerium): 42569, 42570, 42571, 42572, 42573, 42574, 42575

Bayerisches Wirtschaftsarchiv (BWA)
F 5 (Verlag R. Oldenbourg): 329, 370

Bundesarchiv Berlin (BArch)
NS 6 (Parteikanzlei der NSDAP): 334
NS 8 (Kanzlei Rosenberg): 209
NS 11 (Parteiamtliche Prüfungskommission zum Schutze des NS-Schrifttums): 38
NS 12 (Hauptamt für Erzieher/Reichswaltung des Nationalsozialistischen Lehrerbundes): 1341
NS 51 (Kanzlei des Führers der NSDAP (Dienststelle Bouhler)): 182, 184
R 2 (Reichsfinanzministerium): 12578
R 4901 (Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung): 2522, 3231, 3232, 4389, 4390, 4391, 10998, 12661, 12662, 13105

Hessisches Staatsarchiv Darmstadt (HStAD)
R 1 B (Ausschreiben der Landesbehörden u.a. Lehr- und Lernmittel): 2631, 2181, 2899

Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Ostwestfalen-Lippe (LAV NRW OWL)
L 80 III (Regierung/Landesregierung Lippe): Nr. 2444

Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Oldenburg (NLA OL)
Best. 134 (Oldenburgisches Ministerium der Kirchen und Schulen): Nr. 1224

Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Osnabrück (NLA OS)
Rep 430 Dez 400 (Regierung Osnabrück – Kirchen und Schulen): Nr. 207

Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Wolfenbüttel (NLA WO)
12 Neu 13 (Braunschweig, Staatsministerium, Kultus): Nr. 21991

Sächsisches Staatsarchiv Leipzig (SächsStA-L)
21765 (Börsenverein der Deutschen Buchhändler zu Leipzig): Nr. 585, Nr. F19054

Stadtarchiv München (StdA München)
Nachlass Brückl (NL-BRUE): Ordner BayHStA MK 42571, Ordner Einführung der reichseinheitlichen Fibel

Staatsarchiv Hamburg (StA HH)
361-2 VI (u.a. Landesunterrichtsbehörde): 918

Verlagsarchiv Westermann (WUA)
3/… 2, 5-1, 5-2, 5-3, 5-4, 6 (Vereinigung der Schulbuchverleger)
3/… 23, 23-2, 24, 25, 26, 27, 27-3, 30-2 (Korrespondenz Zimmermann mit dem Verlag Westermann)
3/… 31 (Korrespondenz Meier sowie Meil mit dem Verlag Westermann)

Veröffentlichte Quellen und weiterführende Literatur

Akten der Reichskanzlei. Regierung Hitler 1933-1945. Band VII: 1940 [Akten 2015]. Hg. für die Historische Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften v. Hans Günter Hockerts und für das Bundesarchiv v. Michael Hollmann, bearb. v. Friedrich Hartmannsgruber. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.

Akten der Reichskanzlei. Regierung Hitler 1933-1945. Band VIII: 1941 [Akten 2017]. Hg. für die Historische Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften v. Hans Günter Hockerts und für das Bundesarchiv v. Michael Hollmann, bearb. v. Friedrich Hartmannsgruber. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.

Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Amtlich hg. v. Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

Amtsblatt des Württembergischen Kultministeriums.

Arndt, Bernhard [Richtlinien 1931/32]: Nach welchen Richtlinien wird in den deutschen Schulen der Schreibunterricht erteilt? In: Schrift und Schreiben, Jg. 3, S. 33-39, 65-69.

Barbian, Jan-Pieter [Literaturpolitik 2010]: Literaturpolitik im NS-Staat. Von der »Gleichschaltung« bis zum Ruin. Frankfurt a.M.: Fischer.

Barbian, Jan-Pieter [Neuordnung 2015]: Die organisatorische, personelle und rechtliche Neuordnung des deutschen Buchhandels. In: Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Drittes Reich. Teil 1. Im Auftrag der Historischen Kommission hg. v. Ernst Fischer und Reinhard Wittmann in Zusammenarbeit mit Jan-Pieter Barbian. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 73-159.

Bargheer, Ernst [Erziehung 1937]: Erziehung und Zeit. 2. Schularten. In: Der Deutsche Volkserzieher. Organ des Reichsfachschaftsleiters der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) im NSLB, Jg. 2, S. 675-677.

Beyer, Curt [Leseunterricht 1935] (Hg.): Der erste Leseunterricht nach phonetisch-grammatischen Grundsätzen. Als Begleitwort zur Fähnlein-Fibel im Auftrag einer Arbeitsgemeinschaft hg. v. Curt Beyer. Leipzig: Brandstetter; Leipzig: Klinkhardt.

Böttcher, Robert [Fibelbild 1938]: Das Fibelbild. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen, Jg. 3, S. 93-100.

Bouhler, Philipp [Einheit 1938]: Einheit von Partei und Staat auf dem Gebiete des Schrifttums. In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichts-Verwaltungen der anderen Länder, Nichtamtlicher Teil, Jg. 4, S. 1*-4*.

Brückl, Hans [Gesamtunterricht 1933]: Der Gesamtunterricht im ersten Schuljahr mit organischem Einbau des ersten Lesens und Schreibens. München: Oldenbourg.

Der Bunte Baum [Der Bunte Baum 1933]. Muttersprache-Fibel I. Teil. Hg. v. Dresdner Lehrerverein, Buchschmuck Kurt Rübner, 9. Aufl., Leipzig: Klinkhardt.

Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichts-Verwaltungen der anderen Länder [Deutsche Wissenschaft], Jg. 1 (1935), H. 1 bis Jg. 4 (1938), H. 20.

Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder [Deutsche Wissenschaft], ab Jg. 4 (1938), H. 21.

Erziehung und Unterricht in der Volksschule [Erziehung 1940]. Berlin: Zentralverlag der NSDAP, Franz Eher Nachf. [Erlass über die Richtlinien in der Volksschule v. 15. Dezember 1939].

Feiten, Willi [Lehrerbund 1981]: Der Nationalsozialistische Lehrerbund. Weinheim, Basel: Beltz.

Ferdinand Hirts Neue Schreib-Lese-Fibel Nr. 4 [Ferdinand Hirts Neue Schreib-Lese-Fibel 1932]. Hg. v. M. Ritter und F. Spanier, Bilder v. L. Burger. 25. Aufl., Breslau: Hirt.

Fischer, Hans [Grundsätzliches 1935]: Grundsätzliches zu drei neuen Fibeln. In: Deutsches Bildungswesen, Jg. 3, S. 770-772.

Fischer, Hans/Auer, Irma [Formalismus 1937]: Formalismus oder Leben – wohin geht der Weg im Erst-Unterricht? Eine Begleitschrift zu den beiden Anfangs-Fibeln »Schau und lies!«. Frankfurt a.M.: Diesterweg.

Frick, Wilhelm [Erziehung 1933]: Erziehung zum lebendigen Volke. Berlin: Steegemann.

Götz, Margarete [Grundschule 1997]: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren

Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßnahmen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Grau, Bernhard [Reichsstatthalter 2004]: Der Reichsstatthalter in Bayern: Schnittstelle zwischen Reich und Land. In: Staat und Gaue in der NS-Zeit. Bayern 1933-1945. München: Beck, S. 129-169.

Hachtmann, Rüdiger/Süß, Winfried [Kommissare 2006]: Kommissare im NS-Herrschaftssystem. Probleme und Perspektiven der Forschung. In: dies. (Hg.): Hitlers Kommissare. Sondergewalten in der nationalsozialistischen Diktatur. Göttingen: Wallstein, S. 9-27.

Hansa-Fibel. Erstes Lesebuch für Hamburger Kinder von Otto Zimmermann [Hansa-Fibel 1925]. Mit über 100 farbigen Bildern von Eugen Osswald und Ernst Kutzer. Ausg. K, 13. Aufl., Braunschweig u.a.: Westermann.

Hartmann, Silvia [Fraktur 1999]: Fraktur oder Antiqua. Der Schriftstreit von 1881 bis 1941. 2., überarb. Aufl., Frankfurt a.M. u.a.: Lang.

Karstädt, Otto [Frage 1936]: Zur Frage nach der Ganzwortmethode (Fortsetzung). Die deutsche Fibelrevolte. In: Der Deutsche Volkserzieher. Organ des Reichsfachschaftsleiters der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) im NSLB, Jg. 1, S. 475-481.

Keim, Wolfgang [Erziehung 1997]: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. II: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kleinschmidt, Verena [Fibelwerk 2002]: Ein Fibelwerk unterm Hakenkreuz. Die Bearbeitungsphasen der Fibeln Otto Zimmermanns 1933-1944. In: Grömminger, Arnold (Hg.): Geschichte der Fibel. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 171-185.

Köhn, Walter [Fibeln 1936]: Die neuen Fibeln. In: Deutsche Volkserziehung. Schriftenfolge. Hg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin, Jg. 3, S. 55-60.

König, Karlheinz [Haus 1997]: Das »Haus der Deutschen Erziehung« in Bayreuth (1933/36 bis 1943/45). In: Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Dritter Band: Geschichte der Schule in Bayern von 1918 bis 1990. Hg. v. Max Liedtke, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 322-387.

Kullnick, Max [Reichsstelle 1940]: Die Reichsstelle für Schulwesen. In: Benze, Rudolf (Hg.): Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1940. Berlin: Mittler & Sohn, S. 355-360.

Mein Buch zum Anschauen, Zeichnen, Schreiben, Lesen und Zählen von Hans Brückl [Mein Buch o.J. [ca. 1933]]. Mit Bildern von Ernst Kutzer, München, Berlin: Oldenbourg.

Meiner, Annemarie [Verlegerverein 1936]: Der Deutsche Verlegerverein 1886-1935. Dargestellt im Auftrag seines Vorstandes und der Fachschaft Verlag. Leipzig.

Müller, Winfried [Staatsministerium 2004]: Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Verwaltung und Personal im Schatten der NS-Politik.

In: Rumschöttel, Hermann/Ziegler, Walter (Hg.): Staat und Gaue in der NS-Zeit. Bayern 1933-1945. München: Beck, S. 197-215.

Nagel, Anne C. [Bildungsreformer 2012]: Hitlers Bildungsreformer. Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1934-1945. Frankfurt a.M.: Fischer.

Nolzen, Armin/Schlüter, Marnie [Reichsministerium 2011]: Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung im nationalsozialistischen Herrschaftssystem. In: Horn, Klaus-Peter/Link, Jörg-W. (Hg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus – Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 341-355.

O.A.: Die Volksschulen im Deutschen Reich 1938 [Volksschulen 1939]. Bearb. im Statistischen Reichsamt. Berlin: Schmidt.

O.A.: Rundschau [Rundschau 1936]. In: Die deutsche Schule, Jg. 40, S. 239-245.

Rebentisch, Dieter [Verwaltung 1985]: Innere Verwaltung. In: Deutsche Verwaltungsgeschichte. Bd. 4: Das Reich als Republik und in der Zeit des Nationalsozialismus. Im Auftrag der Freiherr-vom-Stein-Gesellschaft hg. v. Kurt G.A. Jeserich, Hans Pohl und Georg-Christoph von Unruh. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, S. 732-774.

Regierungsblatt für Mecklenburg, hg. v. d. Landesregierung Mecklenburg, Ministerpräsidium.

Reichardt, Sven/Seibel, Wolfgang [Radikalität 2011]: Radikalität und Stabilität. Herrschen und Verwalten im Nationalsozialismus. In: dies. (Hg.): Der prekäre Staat. Herrschen und Verwalten im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M., New York: Campus, S. 7-27.

Reichsgesetzblatt. Teil I. Hg. v. Reichsministerium des Inneren, Reichsverlagsamt, Berlin.

Reichswaltung des NS-Lehrerbundes (Hg.) [Zehn Jahre NSLB 1939]: Zehn Jahre NSLB. Zur Jubiläumstagung in Hof am 22. und 23. April 1939. Bearb. v. Georg Herrmann, München: Deutscher Volksverlag.

Reimers, Bettina Irina [Konzept 2016]: Ludwig Sütterlins Konzept einer Schrift. Methode und Praxis des Schreibenlernens. In: Reh, Sabine/Wilde, Denise (Hg.): Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 231-256.

Ruck, Michael [Partikularismus 2011]: Partikularismus und Mobilisierung – traditionelle und totalitäre Regionalgewalten im Herrschaftsgefüge des NS-Regimes. In: Reichardt, Sven/Seibel, Wolfgang (Hg.): Der prekäre Staat. Herrschen und Verwalten im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M., New York: Campus, S. 75-120.

Sammer, Friedrich [Aufbau 1938]: Der methodische Aufbau der Fibel. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen, Jg. 3, S. 88-93.

Sammer, Friedrich [Erläuterungen 1934]: Erläuterungen zu obiger Verordnung [über den Schreibunterricht vom 7. September 1934]. In: Schrift und Schreiben, Jg. 6, S. 24-26.

Sammer, Friedrich [Fragen 1936]: Fragen zum neuen Erstunterricht. In: Der Deutsche Volkserzieher. Organ des Reichsfachschaftsleiters der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) im NSLB, Jg. 1, S. 383-386.

Sammer, Friedrich [Kampf 1932]: Der Kampf um die deutsche Schrift. O.O., Verlag Gau Sachsen des Nationalsozialistischen Lehrerbundes.

Sammer, Friedrich [Richtlinien 1933]: Zu den amtlichen Richtlinien für den Schreibunterricht in Bayern. In: Reichszeitung der deutschen Erzieher. Nationalsozialistische Lehrerzeitung, Jg. 1, S. 15-17.

Sammer, Friedrich [Sachgebiet 1939]: Sachgebiet Schrift – Schreiben – Erstunterricht. In: Zehn Jahre NSLB. Zur Jubiläumstagung in Hof am 22. und 23. April 1939. Hg. v. der Reichswaltung des NS-Lehrerbundes, bearb. v. Georg Herrmann, München: Deutscher Volksverlag, S. 86-88.

Schlüter, Marnie [Kultusministerium 2006]: Das Preußische Kultusministerium zwischen Reichsexekution und Reichsministerium (Juli 1932-Mai 1934). Vom Nutzen der Verwaltungsgeschichte für die Bildungsgeschichte. In: Miller-Kipp, Gisela/Zymek, Bernd (Hg.): Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 149-165.

Schlüter, Marnie [Reichsschulpolitik 2002]: Reichsschulpolitik zwischen zentralistischer Ambition und föderalistischer Tradition. Die Abteilung für Bildung und Schule im Reichsministerium des Innern 1919-1934. Münster (Westfalen), Univ., Diss.

Spitzenpfeil, Lorenz Reinhard [Fibel 1938]: Fibel und Schrift. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen, Jg. 3, S. 100-103.

Springer, Johannes [Grundsätze 1936]: Grundsätze zur Fibelbeurteilung und ihre Anwendung. In: Neue Bahnen. Zeitschrift der Reichsfachschaft IV im NSLB Leipzig, Jg. 47, S. 245-250.

Steinert, Martha [Wege 1936]: Neue Wege im ersten Lese- und Schreibunterricht. In: Die Erziehung, Jg. 12, S. 14-26.

Verordnungsblatt des Sächsischen Ministeriums für Volksbildung.

Verzeichnis der neu eingeführten Fibeln [Verzeichnis 1936]. In: Deutsche Volkserziehung. Schriftenfolge. Hg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin, Jg. 3, S. 68-70.

Wächtler, Fritz [Erzieher und Erzieherinnen 1939]: Deutsche Erzieher und Erzieherinnen! In: Zehn Jahre NSLB. Zur Jubiläumstagung in Hof am 22. und 23. April 1939. Hg. v. der Reichswaltung des NS-Lehrerbundes, bearb. v. Georg Herrmann, München: Deutscher Volksverlag, S. 5f.

Wistrich, Robert [Reich 1982/1992]: Wer war wer im Dritten Reich? Ein biographisches Lexikon. Frankfurt a.M.: Fischer.

Wittmann, Reinhard [Wissen 2008]: Wissen für die Zukunft. 150 Jahre Oldenbourg Verlag. München: Oldenbourg.
Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen.

3. Psychologisch-pädagogische Kinderforschung zum Schriftspracherwerb

Kristin Straube-Heinze

3.1. Die Vermittlung des Lesenlernens im Diskurs – Ganzheitsmethode vs. synthetisches Verfahren

3.1.1. Empirische Forschungen als Grundlage neuerer Entwicklungen in der Leselernmethodik

Bereits im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts gab es in enger Zusammenarbeit mit der pädagogischen Praxis Initiativen für eine experimentelle Erforschung des Kindes. Insbesondere von der experimentellen Psychologie mit ihren Bezügen zur Physiologie und Psychophysik und den im Rahmen der Testpsychologie erfolgten Forschungen wurden Aufschlüsse über die »Kinderseele« erwartet, um auf der Basis naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden eine Vermessung der »delikaten Maschine« Kind erreichen und möglichst in mathematischen Formeln abbilden zu können.[1] Die aus den Experimenten gewonnenen Erkenntnisse zur psychophysischen Entwicklung des Kindes übten einen deutlichen Einfluss auf die pädagogische Theoriebildung aus, auch wenn das Verhältnis zwischen Psychologie und Pädagogik nicht zuletzt aus wissenschaftspolitischen Erwägungen als ambivalent einzustufen ist.[2] Mit der Ausdifferenzierung der Sozialwissenschaften nach dem Ersten Weltkrieg und dem nachlassenden Interesse an der experimentellen Pädagogik zugunsten der Pädagogischen Psychologie ergaben sich neue Perspektiven für die Erforschung des Kindes sowie die Analyse von Erziehung und Unterricht auf dem Fundament einer, zumindest so verstandenen, exakten wissenschaftlichen Methodik. Zugleich erhielten geistes- und kulturwissenschaftliche Theorien eine stärkere Gewichtung und wurden spätestens nach dem Machtantritt Hitlers radikalisiert und zu tragenden Pfeilern der pädagogischen Theoriebildung im Nationalsozialismus.[3]

1 Blanco 1912, S. 215, zit.n. Depaepe, Wohl 1993, S. 33; vgl. ebd., S. 66-77.
2 Vgl. Depaepe, Wohl 1993, S. 260; Hopf, Pädagogik 2004.
3 Vgl. Depaepe, Wohl 1993, S. 74-77, 334f.

In der Diskussion um die Leselernmethodik seit Anfang der 30er-Jahre spiegelt sich diese wissenschaftsgeschichtliche Entwicklung insofern wider, als im Diskurs zum Lesen- und Schreibenlernen im Nationalsozialismus auf die vor 1933 entstandenen Untersuchungsergebnisse aus der psychologisch-pädagogischen Kinderforschung zurückgegriffen wurde.[4] Dabei waren neben allgemeinen entwicklungspsychologischen Grundlagen vor allem die Einsichten in die sprachlichen Entwicklungsstufen und die kognitiven Leistungen des Kindes von Interesse, da so die Angemessenheit didaktischer Prinzipien nachgewiesen und die Effektivität des methodischen Verfahrens auf dem Weg »von der jeweilig erreichten zur nächsten Bildungsstufe« festgemacht werden konnte, selbst wenn die empirischen Forschungen die bisherige Praxis lediglich bestätigen sollten.[5] Vor dem Hintergrund dieser experimentellen Herangehensweise wurde angenommen, dass nur durch solche Untersuchungen objektive Ergebnisse zu erwarten seien, die »allein auf das Kind in der bestimmten konkreten Situation des Lesenlernens« abzielen und dadurch eine »Problemausrichtung auf das Kind« erlauben.[6] Zudem wurde die Diskussion um den methodisch-didaktischen Aufbau des Leselehrgangs zunehmend auf der Grundlage eines biologistisch-utilitaristischen Verständnisses von Zugehörigkeit geführt, das sich über den Begriff der ›Rasse‹ definierte und die Bereitschaft, sich den Interessen des ›Volksganzen‹ zu unterwerfen.[7]

Die experimentellen Studien zum Spracherwerb, zum Sprach- und Leselernprozess sowie zum Sprachwissen, besonders zur Frage der Korrelation von sprachlichem Wissen und seiner mentalen Repräsentation, die auch psychologische Testverfahren umfassten, wurden für die Leselernmethodik als bahnbrechend eingeschätzt, versprachen sie doch eine wissenschaftlich gegründete Unterrichtsorganisation und galten »als Wahrzeichen der so begehrten wissenschaftlichen Objektivität«.[8] Hinsichtlich der allgemeinen Grundlagen zur Analyse der intellektuel-

4 Eine Gesamtdarstellung zum Prozess der beginnenden disziplinären Profilierung der Grundschulpädagogik in der Zeit der Weimarer Republik und während des Nationalsozialismus steht noch aus (vgl. Tenorth, Historie 2000). Vgl. zu einzelnen Aspekten u.a. Götz (Grundschule 1997) sowie Einsiedler, der die Schriften von Aloys Fischer und Johannes Wittmann aus den 1920er-Jahren als »Ausgangspunkt für eine Theorie des Grundschulunterrichts« bestimmt (Geschichte 2015, S. 9).

5 Sprenger, Wege 1939, S. 4; vgl. ebd., S. 8.

6 Bosch, Grundlagen 1937, S. 6.

7 Erste Ergebnisse wurden bei Straube-Heinze (Kinderforschung 2018) veröffentlicht.

8 Depaepe, Wohl 1993, S. 38; vgl. Drewek, Entstehung 2010, S. 180f. Auch im Rahmen von Fortbildungen der Volksschullehrer wurde der Leselernprozess thematisiert, so z.B. in verschiedenen Regierungsbezirken Bayerns. Für die Fortbildungen waren u.a. folgende Schwerpunkte Gegenstand des Jahresplans 1932/33: »Wie vollzieht sich der Leselernprozess im Kinde?«, »Welche Anforderungen sind an das erste Lesebuch des Kindes zu stellen?«, »Psychische und physiologische Hemmungen beim ersten Unterricht im Lesen und Schreiben«, »Die methodischen Möglichkeiten im Lese- und Schreibunterricht« (Abschrift des Bayer. Staatsministe-

len Fähigkeiten des Kindes sind an erster Stelle die experimentellen Forschungen Wilhelm Wundts zu nennen, die von den konkurrierenden Richtungen in der Leselernmethodik, den Vertretern eines synthetischen Verfahrens und den sog. Ganzheitsmethodikern, verschieden diskutiert wurden.[9] Neben Wundts auf die Entdeckung allgemeingültiger Gesetze gerichteten Experimenten zur psychophysischen Entwicklung des Kindes boten in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung vor allem die Arbeiten seiner Schüler James McKeen Cattell – bedeutender Vertreter in der Geschichte der Testbewegung und Doktorvater von Edward Lee Thorndike – sowie Ernst Meumann, der neben Wilhelm August Lay als Begründer der experimentellen Pädagogik gilt, weitreichende Anknüpfungspunkte für eine Theorie des Lesenlernens im Nationalsozialismus und daraus abgeleitete Forderungen für die Unterrichtspraxis.[10] Allerdings führte gerade der Rückgriff auf die empirischen Untersuchungen Meumanns zu erbitterten Auseinandersetzungen, da seine Aussagen zur Leselernmethodik den sog. Synthetikern als Bestätigung des eigenen Ansatzes dienten, während die Ganzheitsmethodiker zu einer gegenteiligen Lesart der Lesepsychologie Meumanns und seines Mitstreiters in der experimentellen Forschung Oskar Messmer kamen.[11]

Für die Ganzheitsmethode stellten die experimentellen Untersuchungen zur Psychologie des Lesens von Cattell sowie darauf basierende empirische Arbeiten von Benno Erdmann und Raymond Dodge, Julius Zeitler sowie Oskar Messmer entscheidende Impulse dar, die sich jedoch sehr oft auf erwachsene Testpersonen bezogen, während es zu den psychologischen und den physiologischen Prozessen bei Kindern nur wenige Aussagen gab.[12] Die mithilfe eines Tachistoskops ausgeführten Testverfahren dienten im Zusammenhang mit der Erforschung des Leselernprozesses im Wesentlichen dazu, die benötigte Zeit für die individuelle Wahrnehmung von Buchstaben und Wörtern zu messen.[13] Aus den tachistoskopischen Versuchen mit Personen unterschiedlicher Muttersprachen hatte Cattell bereits 1885 die Schlüsse gezogen, dass der Mensch Wörter fast genauso schnell erfasse wie einzelne Buchstaben bzw. sich die Lesegeschwindigkeit nochmals stei-

riums für Unterricht und Kultus an die Regierungen, Kammern des Innern v. 31. März 1932; BayHStA MK 42571, o.P.).

9 Vgl. Wundt, Grundzüge 1874.

10 Vgl. u.a. Cattell, Zeit 1885; Meumann, Vorlesungen II 1907; ders., Vorlesungen III 1914. Vgl. zur Child-Study-Bewegung in den Vereinigten Staaten sowie zur Entwicklung der experimentellen und Testpsychologie Depaepe, Wohl 1993, S. 33-39, 49-62, 107f.

11 Vgl. z.B. Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 8, 75-79, 82, 121f.; ders., Lesen 1941, S. 16ff.; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 20-29.

12 Vgl. Erdmann/Dodge, Untersuchungen 1898; Zeitler, Untersuchungen 1900; Messmer, Psychologie 1903; Hoffmann, Entwicklung 1926, S. 437-440.

13 Vgl. z.B. Messmer, Psychologie 1903; Meumann, Vorlesungen III 1914, S. 509.

gere, wenn ganze Sätze gelesen würden.[14] Erdmann und Dodge nahmen Cattells Forschungen zum Anlass für weitere Untersuchungen, kritisierten aber dessen methodische Vorgehensweise – in erster Linie die Versuchsbedingungen, die Nichtberücksichtigung bestimmter Einflussfaktoren, die Ableitung der Zeitdaten und die Analyse der Messungen[15] – und entwarfen eigene Tests. Diese bildeten die Grundlage für ihre These, dass die Wörter nicht buchstabierend, sondern als Ganzes bzw. als »Gesamtbild« erfasst und »die indirekt gesehenen, isolirt nur undeutlich wahrnehmbaren Buchstaben durch apperzeptive Ergänzung aus der gröberen Gesamtform deutlich werden«.[16]

Die Ergebnisse von Erdmann und Dodge wurden dahingehend interpretiert, dass das alleinige Erfassen der gröberen Wortform eine Reproduktion des Wortes auslösen könne,[17] woraufhin eine kontroverse Diskussion insbesondere über den »Inhalt des Begriffes dieser Gesamtform« entbrannte, der nach Messmer »in ziemliches Dunkel gehüllt« bleibe.[18] Des Weiteren monierten etwa Messmer und Wundt »die Zuverlässigkeit vieler der gewonnenen Ergebnisse« aufgrund der Versuchsumstände.[19] Überdies wurde von Zeitler statt der »Simultaneität des Worterkennens« eine »Sukzession von Erkennungsakten« behauptet und damit weitaus stärker als bei Erdmann und Dodge die Relevanz der einzelnen Buchstaben für den Leseprozess gegenüber der nur sekundär wirkenden »groben Gesamtform« betont.[20] Damit zusammenhängend stellte sich die von den Ganzheitsmethodikern im Hinblick auf den »Wortauffassungsakt« bzw. die »Schriftbildauffassung« als bedeutsam erachtete Frage, inwieweit durch das Auslassen von Einzellettern die Auffassung von Wörtern beeinträchtigt wird und welche Buchstaben ggf. als indifferente oder das Wort dominierende Buchstaben gelten können.[21] Die dazu von Zeitler und Messmer durchgeführten tachistoskopischen Versuche ergaben u.a., dass Buchstaben mit einer charakteristischen Grundform leichter zu erfassen bzw. speziell deren Oberlängen bedeutsam seien.[22]

---

14 Vgl. Cattell, Zeit 1885, S. 648. Zur Geschichte und aktuellen Ansätzen der kognitionswissenschaftlichen Leseforschung vgl. Radach/Hofmann, Verarbeitung 2016.

15 Vgl. Erdmann/Dodge, Untersuchungen 1898, S. 205-279.

16 Ebd., S. 182; vgl. ebd., S. 160f., 164-185. Den Begriff ›Apperzeption‹ gebraucht Erdmann im Anschluss an Herbart. Danach findet jene statt, »wenn durch eine in das Bewußtsein eintretende Vorstellung frühere Vorstellungselemente erneuert werden, so daß diese sich mit jener zu einer einzigen simultanen Vorstellung verbinden« (Hoffmann, Entwicklung 1926, S. 407).

17 Vgl. Hoffmann, Entwicklung 1926, S. 416-431; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 26f.

18 Messmer, Psychologie 1903, S. 3f.

19 Vgl. ebd. sowie Wundt, Kritik 1900a, S. 238ff.; ders., Kritik 1900b, S. 66ff.

20 Messmer, Psychologie 1903, S. 4; vgl. Wundt, Kritik 1900b, S. 68f.

21 Vgl. zum Diskurs Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 26f.; Nöll, Beurteilung 1938, S. 7f.; Kern, Lesemethode 1931, S. 4-21; ders., Anleitung 1931, S. 19f., 28; Ficke, Wortklangbild 1936, S. 112; Sprenger, Wege 1939, S. 86-104; vgl. daneben Krueger, Wesen 1937, S. 28ff.

22 Vgl. Messmer, Psychologie 1903, S. 30-39.

Während Zeitler seine nicht unumstrittene »Theorie der determinierenden Buchstaben« weiter unterfütterte,[23] knüpfte Messmer letztlich wieder stärker an die These von Erdmann und Dodge an, wonach die Optik der gesamten ›Wortgestalt‹ für das Erkennen des Wortes ein maßgebliches Kriterium sei, und präzisierte deren Aussage, dass »Wörter von optisch charakterisierter Gesamtform […] leichter erkennbar seien als solche von gleichförmigerer Figuration«.[24] Aufgrund seiner Experimente und vor dem Hintergrund des konstatierten Zusammenwirkens von optischem Gesamtcharakter und dominierenden Buchstaben beim Erfassen von ›Wortbildern‹ stellte Messmer heraus, dass das ›optische Gesamtbild‹ eines Wortes umso stärker gegliedert werde, je mehr dieses Buchstaben von »individuell geometrischer Form« aufweise.[25] Darüber hinaus kam er zu dem für den Schriftspracherwerb interessanten Befund, dass die Fraktur eine größere Formenarmut besitze und der Zeitaufwand für das Lesen dieser Schriftart im Vergleich zum Lesen der Antiqua durchschnittlich höher sei – die Letternarchitektur der Fraktur die Lesbarkeit von Texten also beeinträchtige. Die Lesezeiten seien selbst von »Personen, die Fraktur viel lieber lesen und dies auch mit größerer Leichtigkeit zu tun glauben« höher als beim Lesen der Antiqua.[26] Diese empirischen Ergebnisse zur Typometrie und Lesbarkeit der Fraktur spielten selbstredend im völkisch-nationalistisch aufgeladenen Diskurs um die ›deutsche‹ Druck- bzw. Schreibschrift als Ausgangsschrift, der bereits vor 1933 der Legitimation einer rassisch fundierten Zugehörigkeitsordnung diente, keine Rolle.[27]

Messmer wies unter Bezugnahme auf die psychopathologischen Beobachtungen von Gustav Störring, der für die »Psychologie der sprachlichen Vorgänge«, hauptsächlich die Bedeutung des Klangbildes beim Lesen, »wertvolle Resultate« geliefert habe,[28] außerdem nach, dass die Wörter nicht nur durch die die optische Wahrnehmung leitenden Buchstaben bzw. Buchstabenformen strukturiert würden, sondern gleichermaßen durch akustisch dominierende Elemente, durch Vokale, Umlaute und Diphthonge, die gleichfalls zur »Rhythmisierung« des Wortes beitrügen. Diese Aspekte schienen Messmer für die »Reproduktion des Klangbildes« wesentlich zu sein, das vom optischen Zentrum ausgehend über das akustische Zentrum zur Sach- oder Bedeutungsvorstellung führe und wiederum in engem Zusammenhang mit der »Erregung des motorischen Zentrums« stehe.[29] Für die konzeptionellen Überlegungen der Ganzheitsmethodiker waren diese Bezie-

23 Vgl. Hoffmann, Entwicklung 1926, S. 416ff.
24 Messmer, Psychologie 1903, S. 37; vgl. Erdmann/Dodge, Untersuchungen 1998, S. 157.
25 Messmer, Psychologie 1903, S. 37.
26 Vgl. ebd., S. 41.
27 Vgl. dazu Kapitel 3.2.
28 Messmer, Psychologie 1903, S. 4; vgl. Störring, Psychopathologie 1900.
29 Messmer, Psychologie 1903, S. 60.

hungen wesentlich, sprachen sie doch für den Beginn des Lesenlernens mit »Wortklangbildern«.[30]

Neben den selektiv verarbeiteten tachistoskopischen Untersuchungen waren für die Ganzheitsmethodik die Ansätze führender Ganzheitspsychologen der ›Leipziger Schule‹ in der Nachfolge Wundts (sog. ›Zweite Leipziger Schule‹) wie Felix Krueger und Friedrich Sander anschlussfähig, die für eine weltanschauliche Fundierung geeignet erschienen. So glaubt Johannes Wittmann, dass Bildung als das »*Streben nach Ganzheit* und *Leben in der Ganzheit*« allein »über die *Auffassung von Ganzheiten*« gelingen kann und das »*Einzelne und Individuelle* […] *immer als Glied in einem umfassenden Ganzen*« stehe.[31] Die nationalsozialistische Ideologie bildet bei Wittmann die Folie für einen auf das ›Volksganze‹ abzielenden »ganzheitlichen« Unterricht, der »unmittelbare[r] *Ausdruck einer ganz bestimmten Weltanschauung*« zu sein hatte und eine andere Sprache benötige als jene »*der vergangenen liberalistischen individualistischen Zeit*«: eine Sprache, die den Charakter »*des neu erstehenden nationalsozialistischen deutschen Volkes*« widerspiegele und folglich die »bewußt geistige Verbindung blutsverwandter Menschen zur Einheit der Familie, der Sippe, des Stammes und des Volkes«.[32] Demgemäß stand das »ganzheitliche Lesen« im Dienst der »*Erziehung zur Sprache*« und der »*Erziehung durch Sprache*«.[33] Beide Aufgaben sollten die »*Spracherziehung*« prägen, deren Früchte sich nicht zuletzt in der »Rede« als »*Ausdruck einer vom Individuum geleisteten Artikulation der Welt und des eigenen Selbst*« dokumentierten.[34] Laut Wittmann zeige sich die subjektbildende und subjektformierende Kraft der Sprache nirgends »eindrucksvoller« als in der Redekunst Adolf Hitlers, der »das Neue, das er zu schaffen beginnt […] auch in neuer, die Menschen bezwingender Sprache« vermittle.[35]

> »In wuchtiger Einfachheit, fast unheimlicher Sachlichkeit, Direktheit und Gradheit der Sprache baut er gleichsam Block auf Block türmend, Front gegen Front stellend in echter, großzügiger Rede die von ihm neu gesehene Wirklichkeit in der Seele von Millionen auf. Wohl noch niemals hat unser Volk Reden solcher Wucht und Einfachheit der Sprache vernommen. Diese lebendigen Reden – nicht in gleichem Maße das gedruckte Wort – verhelfen dem Volke wie nichts anderes zur eigenen Artikulation seiner neuen politischen Wirklichkeit und damit zum Charakter der Nation. Das Volk versteht diese Sprache seines Führers sofort; nicht so

30 Vgl. z.B. Kern, Lesemethode 1931, S. 67f.; Brückl, Lesen 1941, S. 16f. Vgl. dazu Kapitel 3.1.2.
31 Wittmann, Theorie 1933, S. 102, 114 (Herv. i.O.); vgl. Krueger, Ganzheit 1926; ders., Wesen 1937. Vgl. Heinze, Ganzheitspsychologie 2017, S. 202-207.
32 Wittmann, Theorie 1933, S. 114, 334f., 340f. (Herv. i.O.).
33 Ebd., S. 116, 332 (Herv. i.O.).
34 Ebd., S. 337, 340 (Herv. i.O.).
35 Ebd., S. 340.

die Gebildeten; sie erschrecken vor ihr, sie müssen erst lernen, diese Sprache und Rede zu hören und zu verstehen.«[36]

Für die »Praxis eines ganzheitlichen, analytisch-synthetischen Unterrichts« übertrug Wittmann die genetische, lebensphilosophisch ausgerichtete Ganzheitspsychologie Kruegers in bizarrer Weise u.a. auf die Sprache und den Leselernprozess und definierte »Ordnungsbegriffe als Stimmigkeitsbegriffe bezogen auf Stimmigkeitsganze in ihrer Bedeutung für das gesamte geistige Leben«.[37] Die »Ordnungsbegriffe« gründeten in »verschieden gearteten Anschauungen« mit den Strukturen »*Zusammen, Auseinander, Gebogen*«.[38] »Ordnungsbegriffe« wie »wechseln« oder »ändern« hätten die Struktur »Gebogen« als Anschauungsgrundlage, »spalten« oder »ausmerzen« die Struktur »Auseinander«, während »Zusammen« allgemein »eine Sammlung, eine Ansammlung, Anhäufung, Zusammenballung, Anschwellung von Objekten, eine Vielheit, eine Menge von Objekten« bedeute und sich etwa in »*Totalitätsganzen*« und »*Totalitätsbegriffen*« wie »*ganz*«, »*alle*«, »*immer*«, »*vollenden*«, »*rüsten*« und »*bereit*« oder auch in Verben mit dem Präfix »ge-«, das auf die Vollendung einer Handlung, ihr »Ganzsein«, hinweise, äußere.[39] Als besonders wichtig für die ›sinnhafte Wirklichkeitsauffassung‹ und das »gesamte geistige Leben« der ›Volksgemeinschaft‹ wird die Struktur »Zusammen« erachtet, da hier die »stimmigen Ganzheiten«, nach denen der Mensch strebe, am deutlichsten zum Tragen kämen, sodass die »Sprache vermöge ihrer verschiedenen Funktionen den Menschen durch sein Verhalten zur Artikulation der Welt und seiner selbst, zur geistig-sozialen Gemeinschaft und zur Schaffung einer geistigen Welt und zum Leben in ihr« führe.[40]

Wittmann grenzte sich deutlich von Artur Kern ab, dem es 1931 gemeinsam mit Erwin Kern gelungen war, die nötige Aufmerksamkeit für die Neugestaltung des Lesenlernens zu erzielen. Seine Kritik richtete sich gegen Kerns Konzeptualisierung des Lesenlernens, mit der er gegen den »Geist der ganzheitlichen Methode« verstoße. Zudem habe er die von Wittmann bereits 1929 vorgelegten und auf der Erprobung in über 30 Klassen basierenden Forschungsergebnisse plagiiert.[41] Kern reagierte in seinen späteren Beiträgen »Das Prinzip der Ganzheit als Grundlage der

36 Ebd., S. 340f.
37 Ebd., S. 90; vgl. ebd., S. 90-104, 332-342.
38 Ebd., S. 90 (Herv. i.O.).
39 Ebd., S. 90f., 94-96, 98 (Herv. i.O.).
40 Ebd., S. 90f., 94, 338.
41 Ebd., S. 331. Vgl. Kern, Lesemethode 1931 sowie ders., Ganzheitsmethode 1932. Bei letzterer Schrift handelt es sich um eine praxisorientierte Anleitung auf der Basis einer versuchsweisen Durchführung seiner Methode in 200 Klassen. Kern hatte außerdem 1931 unter Mitwirkung von Egon Wintermantel und der Freiburger Lehrerbildungsanstalt die Fibel »Kinder! Wer liest mit? Ein Lesebuch für die Kleinen« verfasst, die umgearbeitet wurde und bis 1936 erschien (vgl. Teistler, Fibel-Findbuch 2003, S. 352; vgl. F42). Vgl. zum »Kampf um die Lesemethode« auch Kern, Kampf 1933.

völkischen Schulreform« und »Die heutige Lage der Fibelfrage« auf den Vorwurf der Marginalisierung politisch-weltanschaulicher Grundpositionen des Nationalsozialismus und konkretisierte seine Ausführungen im Geiste Wittmanns.[42] Mit Verweis auf Sander stellte er ferner den »genetischen Primat der Ganzqualität« heraus und macht auf Versuche mit Kindern aufmerksam, in denen das Dargebotene als Ganzes aufgefasst werde.[43] So zeigten z.B. tachistoskopische Studien zur Wahrnehmung und Speicherung visueller Eindrücke nach der Methode Ovide Decrolys, dass sich Kinder zunächst Bilder, dann Sätze, Wörter und geometrische Formen und erst an fünfter Stelle Buchstaben merkten.[44] Gemessen am »Sinnfaktor« überrasche dieses Ergebnis nicht, sei doch der Buchstabe »sinnfremd«, und beweise, dass die Synthetiker gerade nicht vom Leichten zum Schweren fortschritten.[45] Als entscheidender Vorzug der Ganzheitsmethode wird hervorgehoben, dass diese auf die entwicklungspsychologischen Gegebenheiten des Kindes Rücksicht nehme und im Unterschied zum synthetischen Verfahren, wo der Fokus zunächst auf den Teilen eines Ganzen liege, der ganzheitlich strukturierte kindliche Lernprozess nicht gestört oder gehemmt werde. Unter psycholinguistischem Aspekt versprach die auch als Ganzwort- oder Totalitätsmethode bezeichnete Ganzheitsmethode demnach gänzlich neue Erfolge für den Schriftspracherwerb, indem hier über einen langen Zeitraum das Erfassen des ›Wortganzen‹, seiner optischen ›Gestalt‹, in den Vordergrund gerückt wurde, ehe allmählich eine analytische Beschreibung der »ursprünglich primitiven Gestaltqualität« stattfinde.[46]

In der Rezeption dieser ganzheitstheoretischen Überlegungen wird der Bildungsprozess als ein Fortschreiten von »primitiven Ganzheiten« zu »höheren Ganzheiten« verstanden, der sich in einem ›Gliedschaftsverhältnis‹ zwischen dem Individuum und dem ›Volksganzen‹ vollzieht hin zum »entfalteten, ausgereiften Ganzen«.[47]

> »Wie im Samenkorn die Pflanze, in der Blütenknospe die Blüte, in der Blattknospe das Blatt von Anfang an als Ganzes vorhanden sind, wie sich aus diesen einfachen, winzigen, unvollkommenen Ganzen durchgegliederte, vollkommenere Ganze entwickeln, so geht alles seelische, geistige und körperliche Leben

42 Kern, Prinzip 1934; ders., Lage 1936.

43 Kern, Lesemethode 1931, S. 39. Sander verwendet allerdings den Plural und geht von »Ganzqualitäten« aus. Das Ganze sei den Teilen stets vorgängig, »sowohl im aktuellen Entstehen einer Gestalt an irgend einem Zeitpunkt des entwickelten Bewußtseins (Aktualgenese), wie auch in dem Zuge der Gesamtentwickelung des Seelischen, der generellen wie der individuellen Entwicklung« (Sander, Gestaltqualitäten 1927, S. 187).

44 Vgl. Kern, Lesemethode 1931, S. 95.

45 Vgl. ebd.

46 Ebd., S. 108; vgl. ebd., S. 1-21; ders., Anleitung 1931, S. 6ff.

47 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 11; Kern, Anleitung 1931, S. 9; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 23.

> und Geschehen, gehen namentlich auch alle Lern- und Bildungsprozesse von[,] wenn auch noch so unvollkommenen, primitiven Ganzheiten aus und schreiten zu höheren Ganzheiten fort. Das Ganze ist das Erste und Ursprüngliche, der Teil im entfalteten, ausgereiften Ganzen das Letzte.«[48]

Demgegenüber hingen »synthetisch-additive« Verfahren einem »mechanistisch-atomistischen, materialistischen Bildungsdenken« an und ignorierten, dass die Lernprozesse nicht »vom Einzelnen« ausgingen, von »isoliert aufgefaßten Teilen, die […] überall das Erste, das Ursprüngliche« darstellten, ehe »Ganzheiten« erfasst werden könnten.[49] Dem synthetischen Verfahren sei daher der berechtigte Vorwurf zu machen, »unkindlich« bzw. »kinderfremd«, »entwicklungsfeindlich«, »unanschaulich« und »unwissenschaftlich« zu sein.[50] Im Zusammenhang mit dieser Kritik einer an Elementen orientierten und sinnentstellenden Leselernmethode wird u.a. auf Philipp Hördts These verwiesen, dass der »Halt und die wichtigste Voraussetzung und Hilfe des ersten Lesens nicht im Technischen, sondern im Seelischen und Beteiligtsein der ganzen Person des Kindes« zu sehen sei, weshalb die ›synthetische Lesemethode‹ der »psychischen Verfassung des sechsjährigen Kindes«, seiner »ganzheitlichen Verhaltensweise« und seiner »vornehmlich auf Sinn und Inhalt gerichtete[n], allem Abstrakten und Mechanischen abgewandte[n] Lesehaltung« widerspreche.[51]

> »Beim synthetischen Verfahren müssen die einzelnen Wörter immer wieder neu konstruiert werden, bis sie endlich durch die vielen Wiederholungen geläufig sind. Das ist bei manchen Schülern erst nach Jahren der Fall. Die ganzheitliche Wortauffassung wird fortwährend durch das elementierende Lesen in störender Weise zerrissen. Unnatürlichkeit des Lesens und der leidige Schulleseton sind die Folgen. Die Kinder werden von Anfang an daran gewöhnt, beim Lesen der Silben und Wörter nichts zu denken; nach kurzer Zeit aber verlangt man von ihnen

48 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 11. Dieses Zitat findet sich in ähnlichem Wortlaut bei Brückl, Lesen 1941, S. 26; vgl. Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 30; vgl. auch Sprenger, Wege 1939, S. 4f.

49 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 10.

50 Ebd., S. 14; vgl. Kern, Anleitung 1931, S. 6; Burmeister, Geschichte 1936, S. 5; Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 87f., 95; ders., Lesen 1941, S. 15, 20; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 27; Sprenger, Wege 1939, S. 17; Kern, Lesemethode 1931, S. 76, 93-98; Wittmann, Theorie 1933, S. 114ff., 121f.

51 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 13; vgl. o.A., Schiff o.J. [1936], S. 26; Hördt, Lesen 1931, S. 14. Ähnlich Drenckhahn und Schult, die darlegen, dass die ganzheitliche Unterrichtsgestaltung ihre »Wesensbestimmung« nicht vom Stoff, »sondern nur von der Seele des Kindes« her erhalte (Unterrichtsgestaltung 1937, S. 8), sowie Wittmann, der meint, dass der Gesamtunterricht »von echten, dem Erleben des Kindes nahen Sinnganzen« auszugehen habe (Theorie 1933, S. 104; vgl. ebd., S. 104-113, 119f., 348; Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 8; Fischer/Auer, Formalismus 1937, S. 8; Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. IV).

> den Übergang vom gedankenlosen zum sinnvollen Lesen. […] Die synthetische Methode widerspricht somit nicht nur der seelischen Grundhaltung des Kindes, sie mißachtet auch, besonders anfangs, die sinngebende Aufgabe des Lesens und das psychologische Grundgesetz, nach welchem die Abstraktion erst als Ergebnis konkreter Betrachtung eintreten, dieser aber nicht vorausgehen darf.«[52]

Dass die »*wissenschaftlichen Erkenntnisse*« die »*weit verbreitete synthetische Lesemethode*« nicht untermauerten, sondern diese »*in der heutigen Wissenschaft nicht den geringsten Stützpunkt*« finde und »*nie einen solchen besessen*« habe, wurde insbesondere an den Ausführungen Meumanns zurGenesedesLesevorgangs festgemacht.[53] Die Synthetiker unterlägen hier einer Fehlinterpretation der Problemstellung insofern, als Meumann zwar das synthetische Verfahren betone, dieses jedoch gleichzeitig einschränke und vielmehr »eine *Verbindung* der analytischen und synthetischen Methode« für richtig erachte.[54] Daher dürfe er »keinesfalls als Kronzeuge für die rein synthetische Methode in Anspruch genommen werden«.[55] Als Beleg der auch von Hans Brückl vertretenen These, dass es nur so scheine, als ob Meumann der synthetischen Methode den Vorzug gebe, jene aber nur insoweit ihre Berechtigung habe, als ihr die »lautlich-optische Analyse des Wortbildes« vorausgehe und sie wieder zu diesem zurückkehre,[56] wird von Kern folgendes Zitat Meumanns angeführt:

> »›Wenn wir sehen, daß der akustisch-motorische Teil des Lesens ganz besonders genau angeeignet werden muß, und daß richtiges Sprechen und Kenntnis der lautlichen Zusammensetzung der Worte für das Lesenlernen von so elementarer Bedeutung ist, so muß dem synthetischen Lesen notwendig eine lautliche und sprechende Analyse der Worte vorausgehen, und diese kann gar nicht genau genug betrieben werden. Der rechte Weg läge also in einer *Vereinigung beider Methoden* in der Form, daß mit detaillierten Übungen in der lautlichen Analyse der Worte begonnen wird, die durch phonetische Belehrungen zu unterstützen ist; daß diese lautliche Analyse von einer *parallelen* optischen Zergliederung des entsprechenden Wortbildes begleitet wird, dann aber die synthetische Methode mit solcher Genauigkeit und Gründlichkeit eintritt, als wenn die vorausgehenden analytischen Übungen nicht dagewesen wären, damit die genaue Erfassung der Elemente garantiert wird. Dabei liegt die Hauptaufgabe des analytischen Verfahrens darin, daß die lautmotorische Wortanalyse *unmittelbar* der Synthese (der Wiederzusammensetzung der Elemente zum Wort) *vorangehen* muß, damit das Kind das Klangganze fest im Bewußtsein hält (vergleiche unsere ›Antizipation des akustisch-motorischen Wortklangbildes‹!), das durch das ›Zusammenlesen‹ der ein-

52 Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 88.
53 Kern, Lesemethode 1931, S. 94 (Herv. i.O.).
54 Ebd., S. 95 (Herv. i.O.).
55 Ebd.
56 Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 87.

zelnen Laute gebildet werden soll, und in der *engen Verbindung der lautlichen Elemente des Wortes mit den optischen*.‹«[57]

Die Tatsache, dass sich in verschiedentlich weiterentwickelten synthetischen Verfahren inzwischen sprachliche ›Sinnganze‹ am Beginn des Leselehrgangs finden ließen und die Synthetiker damit von einem Beginn mit Einzellauten und der »Technik des aufbauenden Leseunterrichts« abrückten hin zu einer »*Kompromißform synthetisch-ganzheitlichen Leseunterrichts*«, beweise die Angemessenheit der Ganzheitsmethode, selbst wenn die Synthetiker die »*Wirkkraft der lebendigen Sprache*« nur erahnten und deren Konzeptionen von etlichen »Störungen und Unklarheiten« gekennzeichnet seien.[58]

3.1.2. Theoretische Voraussetzungen der Ganzheitsmethode

Die Konzeptionen der Ganzheitsfibeln orientierten sich an den zentralen Aufgaben der Volksschule, wonach die Jugend »zum Dienst am Volkstum und Staat im nationalsozialistischen Geist« zu erziehen[59] und eine »echte Bildung« auf der Basis der Volksgemeinschaftsideologie grundzulegen war.[60] In diesem Kontext wurde – wie im Übrigen auch vonseiten der Synthetiker[61] – auf Ernst Krieck zurückgegriffen und dessen Ansicht, dass die deutsche Sprache als »Ausdruck des Blutes, der Rasse und der Erde unseres Volkes, als Offenbarung des deutschen Volkstums und der deutschen Seele« funktional nicht auf ein »bloßes Verständigungsmittel« zu reduzieren sei, sondern ihr als »Ausdruck der völkischen Denkform und Denkweise« und »*Ausdrucksmittel seelischen Erlebens* […] *im Rahmen des Ganzen*« ein zentraler Stellenwert in der »*Erziehung des deutschen Kindes zum bewußt deutschen Menschen*« zukomme.[62] Die davon abgeleiteten Ziele der Spracherziehung, die Krieck ähnlich wie Wittmann mit der »Zucht zur deutschen Sprache« und der »Zucht durch die Sprache« umriss, werden gleichermaßen als Ausgangspunkt für den methodischen Weg benannt.[63]

---

57 Kern, Lesemethode 1931, S. 94 (Herv. i.O.). Das Zitat Meumanns (Vorlesungen III 1914, S. 513; vgl. auch ders., Vorlesungen II 1907, S. 262) wird von Kern um folgende Passage erweitert: »(vergleiche unsere ›Antizipation des akustisch-motorischen Wortklangbildes‹!)«.

58 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 8f. (Herv. i.O.).

59 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. 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.

60 Vgl. Die Richtlinien über Erziehung und Unterricht in der Volksschule v. 15. Dezember 1939, Runderlass E II a 3500/39 K V (a). In: Die Volksschule 1940/2000, S. 104-142, hier S. 105.

61 Vgl. z.B. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 19; o.A., Schiff o.J. [1936], S. 4, 20.

62 Krieck, Erziehung 1933, S. 147; zit.n. Sprenger, Wege 1939, S. 2f. (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. IX; ders., Bildungsplan 1939, S. 28.

63 Sprenger, Wege 1939, S. 3; vgl. Krieck, Erziehung 1933, S. 147; Hördt, Lesen 1931, S. 36f., 49.

> »Wie man nämlich den Laut bei seiner Gewinnung und Behandlung nicht vom natürlichen und sinnvollen Sprechen trennt, indem man seinen Gliedcharakter stärkstens hervorhebt, so muß auch die Buchstabenbehandlung zum Ausdruck bringen, daß der Buchstabe allein tot, daß er Glied einer lebendigen Gemeinschaft, eines sinnvollen Ganzen ist, und daß infolgedessen eine isolierte, vom Ganzen losgelöste Buchstabenbehandlung auch gar nicht in Betracht kommen kann.«[64]

Für den Leseunterricht der Sechs- bis Siebenjährigen wurde der pädagogische Auftrag darin gesehen, die nationalsozialistischen Erziehungs- und Bildungsziele »mit dem Kinde in Beziehung zu setzen« bzw. »*vom Kinde aus*« festzulegen,[65] was einmal mehr zeigt, dass der reformpädagogische Slogan und damit zusammenhängende Begriffe wie ›Lebensnähe‹ und ›Lebenswirklichkeit‹ nur in ihrer Produktivität zur Umsetzung der genannten Zieldimensionen zu begreifen sind.[66]

Hans Brückl, der auf Veranlassung Georg Kerschensteiners schon seit 1913 das analytische Verfahren erprobt hatte und dem als Autor der Fibel »Mein Buch«[67] das Verdienst zugeschrieben wird, »schon vor A. Kern und Wittmann den Gedanken des sinngeleiteten Lesens von Beginn der Arbeit an praktisch und ohne psychologisierende Verschulung« durchgeführt zu haben,[68] formulierte das Anliegen einer kindzentrierten Unterrichtsgestaltung bereits 1933 wie folgt: Von seiner »natürlichen Interessenrichtung« aus sollte »kraftbildend und wertstrebig« wieder zum Kind zurückgegangen und der Unterricht folglich so angelegt werden, dass es aus »unmittelbarer Erfahrung« Einsicht und Urteilskraft schöpfen und »durch wirkliches Handeln in der Gemeinschaft« seinen Willen bilden und stärken kann.[69] Auf diese Weise dringe das Kind »selbständig zu den höheren Werten vor, die ihm und somit auch der Gemeinschaft, in die es eingeschlossen ist, das Gepräge geben«, und werde »innerlich geformt und willens, sich den aus der Gemeinschaft erwachsenden Gesetzen und Notwendigkeiten zu unterwerfen, um dann als verantwortungsvolles und hilfsbereites Glied in der großen Volksgemeinschaft mit innerer Hingabe aufzugehen«.[70] 1941 erneuerte der als Gausachverständiger des NSLB tä-

64 Sprenger, Wege 1939, S. 120.
65 Ebd., S. 2, 4 (Herv. i.O.).
66 Vgl. Heinze/Straube-Heinze, Heroism 2017; Heinze/Heinze, Conceptualisation 2014.
67 Vgl. F83, F99.
68 Abschrift des Gutachtens zur Fibel »Mein Buch« als Anlage zum Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 5677 an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus v. 3. September 1941, BayHStA MK 42572, o.P.; vgl. Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zu den Erlassen E II a 22 a Fi (Bay.) 2 und E II a 5677 v. 27. April 1942, BayHStA MK 42572, o.P.
69 Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 1f.
70 Ebd.

tige Pädagoge[71] seine Forderungen nach einem »organischen«, langsam und zielsicher zu »kindlicher Arbeit« erziehenden »*Gesamtunterricht*« und der Auswahl von »Bildungsstoffen«, die »dem natürlichen Interesse des Kindes und seinen innersten Gefühlen so stark entgegenkommen« müssten, dass »alle der Entfaltung harrenden Kräfte zu ihrer Verarbeitung auf[ge]rufen und der Gewinnung und Formung neuer lebendiger Seeleninhalte dienstbar [gemacht werden]«.[72]

In den Begleitschriften wird darauf verwiesen, dass es schon länger Versuche gegeben habe, die Ganzheitsmethode zu etablieren.[73] In besonderem Maße werden die Arbeiten von Wittmann, Kern und Brückl genannt, daneben aber auch weitere Ansätze zum Spracherwerb aufgegriffen, die sich zum einen mit den sprachlichen Zeichen bzw. Zeichensystemen und zum anderen mit dem Verhältnis von Sprache und Denken befassen. Aus erkenntnistheoretischer Sicht wurde nach den Grundlagen des Lese- und Schreibprozesses gefragt und die Bedeutung von sprachlichen Sinnträgern bzw. bedeutungstragenden ›Sprachganzen‹ für Denk- und Vorstellungsprozesse betont. Unter Bezugnahme auf die sprachphilosophischen Schriften Humboldts und die Tatsache, dass »auch die Sprache nicht anders [kann], als auf einmal entstehen« bzw. sie »in jedem Augenblick ihres Daseins dasjenige besitzen [muß], was sie zu einem Ganzen macht«,[74] wird das Ausgehen von Ganzheiten als »am natürlichsten und den Kräften des Kindes am meisten angepaßt« beschrieben.[75] So erfasse das Kind die »Wörter als Ganze, wenn auch als gegliederte Ganze, die von allem Anfang mit einem Sinn, einer bestimmten Bedeutung ausgestattet sind und darum leichter und rascher eingeprägt werden als einzelne

71 Vgl. die dem Schreiben von Zimmermann an Sandig v. 21. November 1942 beigefügte Teilnehmerliste der Gausachbearbeiter für Schrift, Schreiben und Erstunterricht von der Bayreuther Tagung v. 16.-21. Februar 1942 (WUA 3/30-2, o.P.).

72 Brückl, Lesen 1941, S. 8ff. (Herv. i.O.).

73 Burmeister u.a. verorten die Anfänge der ›neueren‹ Ganzheitsmethode 1883 (zuvor gab es z.B. schon von Jacotot entsprechende Überlegungen) mit dem Erscheinen der »Goldenen Fibel« von Philipp Wackernagel (1863), die als erste »Ganzheitsfibel im heutigen Sinne« gelten könne (Burmeister, Geschichte 1936, S. 5; vgl. Plagemann, Grundlegung 1936, S. 11f.; Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 89; ders., Lesen 1941, S. 22-25). Zudem verweisen Brückl und Kern auf die Verdienste des Gehörlosenlehrers Carl Malisch und seine in der Schrift »Der erste Lese- und Schreibunterricht an Sprachganzen« (1909) niedergelegte »Methode der Gesamtbilder« sowie die ähnlich verfahrende Methode von Ovide Decroly (vgl. Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 90-93; vgl. Kern, Lesemethode 1931, S. 33; ders., Anleitung 1931, S. 4). Ferner habe Georg Kerschensteiner mit der im »Begriff der Arbeitsschule« (1912) beschriebenen sog. »amerikanische Lesemethode« ein Ganzheitsverfahren vorgestellt, das von ›Wortbildern‹ ausgehe. Diese Methode war von Brückl seit 1913/14 erprobt worden (Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 33; ders., Lesen 1941, S. 23).

74 Humboldt, Werke 1820/21/1963, S. 2.

75 Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 118; vgl. ebd., S. 45, 61, 117-123; ders., Lesen 1941, S. 13, 25-27; Kern, Anleitung 1931, S. 7; Plagemann, Grundlegung 1936, S. 11, 13; Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 6f., 88; Sprenger, Wege 1939, S. 81, 88.

Buchstaben«, und merke sich, ohne auf »alle Einzelheiten« zu achten, »zunächst nur die Gesamtgestalt eines Wortes«.[76]

Mit Rückgriff auf Rudolf Hildebrand[77] wird ferner die Rolle der gesprochenen und gehörten Sprache für den ganzheitlichen Entwicklungs- und Bildungsprozess herausgestellt und das Lesen von sprachlichen Zeichen als »eine natürliche Weiterentwicklung« des Sprechens bzw. des »frühkindlichen Lesens« angesehen.[78] Schon lange vor dem Schuleintritt habe das Kind in einem ›naturgemäßen‹ Bildungsgang sprechen gelernt – vornehmlich anhand von Wörtern (z.B. Onomatopoetika) sowie Sätzen und nicht etwa vermittels isolierter Laute –, und ebenso seine Lesefähigkeit entwickelt, und zwar bezogen auf Symbole wie Bilder oder Verkehrszeichen, die das Kind anschaue, deute und damit lese.[79] Selbst beim Vorlesen einer Geschichte lese das Kind »mittelbar«, was Hördt als ›hörendes Lesen‹ bezeichnet habe, indem es das Buch als »Lesesymbol« begreife.[80] Wie beim Sprechenlernen die »Wortklänge« sollten dem Kind daher auch beim Lesenlernen »die optischen sprachlichen Sinnträger (Sätze und Wörter) als unzerstörte, geschlossene Ganze« dargeboten werden. Das Kind empfinde diese dann nicht als fremd, sondern als selbstverständlich und dringe in einem ganzheitlichen Erlebensakt vom Sprachsymbol unmittelbar zu dessen Bedeutung vor.[81]

Darüber hinaus wurden unter dem Gesichtspunkt einer ›Pädagogik vom Kinde aus‹ lexikalische und morphologisch-syntaktische Fragen diskutiert. Die konsensuale Forderung lautete hier, dass der Sprachstand sechs- bis siebenjähriger Kinder Berücksichtigung zu finden habe, die Sprachhandlungen aber zugleich die kindliche ›Lebenswirklichkeit‹ widerspiegeln müssten, was über »vollwertiges Sprachgut« und die Pflege einer »lebensnahen«, »lebendigen« Sprache, die »im Boden der Heimat [wurzelt]«, erreicht werden könne.[82] Letzteres sollte auch durch das Einbeziehen dialektaler Varianten geschehen. Angedacht war die Vermittlung eindrücklicher ›Wortgestalten‹, die »das Erlebnis in den Mittelpunkt des Unterrichtes« stellen und an das Interesse und Vorwissen der Kinder anknüpfen,[83] sowie die Dar-

76 Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 117.
77 Vgl. Hildebrand, Sprachunterricht 1879 sowie ders., Beiträge 1897.
78 Burmeister, Geschichte 1936, S. 5; vgl. Brückl, Lesen 1941, S. 13f., 20, 26, 102; ders., Gesamtunterricht 1933, S. 61-70; Grossek, Werkstatt 1940, S. 5ff.; Sprenger, Wege 1939, S. IX, 7f., 10; Fischer/Auer, Formalismus 1937, S. 7f.; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 30.
79 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 12.
80 Ebd.
81 Ebd., S. 9; vgl. Kern, Anleitung 1931, S. 20f.; Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 82f.
82 Sprenger, Wege 1939, S. 6; vgl. Burmeister/Krüger/Plagemann, Ganzheitsmethode 1936, S. 19; Plagemann, Grundlegung 1936, S. 9-13; Brückl, Lesen 1941, S. 14, 26f.; ders., Gesamtunterricht 1933, S. 119-124; Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 9, 16; Sprenger, Wege 1939, S. 3, 5ff.; o.A., Wegweiser Gute Kameraden 1935, S. 118; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 22f.
83 Kern, Anleitung 1931, S. 11.

bietung kurzer einfacher Sätze, Reime und Verse, sodass das Kind im »ganzheitlichen Leseakt« von Beginn an »*das Vollerlebnis sinnvollen, lebendigen Lesens*« erfahre.[84]

Ein ›organisch-ganzheitlicher‹ Leselernprozess lässt sich nach Kern und Brückl in drei Stufen fassen, die bei Brückl wie folgt benannt werden: »Naives Lesen durch »*Totalauffassung* der Wortganzen« (Stufe 1), »Beginnende optische und akustische Teilanalyse« (Stufe 2) sowie »*Synthese* bekannter und neuer Wörter« (Stufe 3).[85] Kern veranschlagt für die erste Stufe acht bis zwölf Wochen, in der Fibel wäre dann etwa die Seite 20 erreicht. Die zweite und dritte Stufe sind nach Kern nicht voneinander getrennt zu denken, sondern könnten ca. acht bis vierzehn Tage nach dem Beginn mit Stufe 2 parallel vermittelt werden.[86] Dem Stufengang Kerns und Brückls vergleichbar ist das Verfahren von Leo Grossek, Autor der Fibel »Geschichten für kleine Leute«,[87] das vor dem »bewußten Lesen« das »unbefangene Lesen« von ›Wortgestalten‹, das »Heraussehen von Buchstaben« und das »Heraushören von Lauten« sowie schließlich synthetische Übungen (»Wortbilden« und »Wortdeuten« bzw. »Zaubern«) vorsieht.[88] Adolf Brückl und Karl Heil, Autoren der Fibel »Bei uns in Nürnberg«,[89] unterscheiden hingegen fünf Stufen des Lesenlernens: »Stufe der rohen Ganzheitserfassung«, »Stufe der Wortgliederung« nach dem Gesetz der Differenzierung, »Stufe der synthetischen Erklärung« (Ausdrücken der »Wortganzen«), »Stufe der Form- und Sinnänderung von Wortganzen« und »Stufe der Analyse«.[90]

Eine »organisch-ganzheitliche Reform« des Unterrichts strebte nicht zuletzt Joseph Sprenger an, Mitautor der bereits oben genannten Fibel »Gute Kameraden«, indem er »die Pflege der Muttersprache den organischen Bildungsgesetzen zu unterwerfen« suchte.[91] Dafür sollte im Anschluss u.a. an Meumann, Krieck und Erich Drach, der die Entwicklung der Sprecherziehung und Sprechwissenschaft maßgeblich prägte, die »zielbewußte Sprechlesemethode« eingesetzt werden, für die Sprenger drei verschiedene »Wege« mit 11 bis 12 Stufen vorschlägt.[92] Jeder der Stufengänge, die »vom Ziele, vom Erzieher und vom Kinde aus« gestaltet seien und »das Leben einer völkischen Gemeinschaft« kennzeichneten, sei »*strukturpsychologisch fundiert und begründet*« und werde zugleich »*von dem übergeordneten Gedanken*

84 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 9 (Herv. i.O.).
85 Brückl, Lesen 1941, S. 33 (Herv. i.O.); vgl. Kern, Anleitung 1931, S. 5-27. In ganzheitlicher Weise soll auch das Schreiben erlernt werden.
86 Kern, Anleitung 1931, S. 10, 23.
87 F82.
88 Vgl. Grossek, Werkstatt 1940, 6ff.; vgl. z.B. F82, S. 106-109.
89 F3, F35.
90 Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 23-26, 28-42.
91 Sprenger, Wege 1939, S. IX; vgl. ders., Bildungsplan 1939, S. 28; o.A., Wegweiser Gute Kameraden 1935, S. 117f.
92 Sprenger, Wege 1939, S. IX.

der Zielbewußtheit getragen, wodurch selbst die kleinsten Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen ein ganzheitliches Gepräge erhalten«.[93] Den Anfang bilde jeweils die »Fundamentalstufe« mit der »Pflege der Laut- und Bildsprache und des bewußt schönen Sprechens«, und am Ende stehe als Ergebnis das »Ausdruckslesen«, das »sicher«, »schnell« und »naturgemäß« erlangt werde.[94]

Vom »Ganzheitsverfahren« bzw. der »Ganzlesemethode« sprechen auch Adolf Kimmich sowie Paul Häckh mit Bezug auf die »Fibel für die evangelischen Volksschulen Württembergs« (1933) bzw. die spätere »Fibel für die Volksschulen Württembergs«,[95] legen in ihren Begleitschriften allerdings einen Begriff von ›Ganzheit‹ zugrunde, der der gängigen fachdidaktischen Auffassung widerspricht.[96] Im Unterschied zur Mehrzahl der Ganzheitsmethodiker, die beim Schriftspracherwerb von ganzen Wörtern oder Sätzen ausgehen, werden hier mit Blick auf die rhythmische Gliederung der Sprache und das Erleben rhythmisch-melodischer Sprachabläufe[97] Silben als ›Wortganze‹ aufgefasst. Diese »ersten Wortganzen« werden als sinnhafte Wörter, zugleich aber leichteste Laut- bzw. Buchstabenverbindungen einer ›Pädagogik vom Kinde aus‹ verstanden.[98] Der Leselehrgang beginnt danach zunächst mit »rhythmischen Silbenreihen« oder »rhythmischen Silbentexten« sowie Texten in Großbuchstaben, »welche gleiche Wörter möglichst häufig wiederholen«.[99]

Gegen eine solche Definition von ›Ganzheit‹ als Grundlage der Denk- und Vorstellungswelt und gleichsam eine Deformation der Ganzheitsmethode wendet beispielsweise Hans Brückl ein, dass das »Wesen der Ganzheitsmethode« im Sinnerfassen von sinntragenden Wörtern in Klang- und Schriftbild bestehe, »ohne daß sofort irgendwelche analysierenden oder synthetischen Übungen damit verbunden werden«.[100] Das von ihm erarbeitete Verfahren unterscheide sich grundsätzlich von derartigen analytischen Methoden, die »planmäßig das Wort in seine Teile zerlegen und diese wieder zum Ganzen oder wenigstens zu Teilstücken zusam-

93 Ebd., S. IX, 19 (Herv. i.O.).
94 Ebd., S. 17ff.
95 Vgl. Kimmich, Einführung 1933; Häckh, Anleitung 1935. Vgl. F14, F80, F107.
96 Da diese Begriffsbestimmung auch dem bildungspolitischen Diskurs entgegensteht, wonach die Fibel nicht unter den Erlass zur versuchsweisen Einführung der »Ganzwortmethode« fiel (vgl. Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 191, E II a 356 E IIc v. 25. Februar 1936, Genehmigung von Fibeln, Deutsche Wissenschaft 1936, S. 140), wird das Fibelwerk nicht als nach der Ganzheitsmethode verfahrende Fibel eingeordnet (vgl. Tabelle 1).
97 Vgl. dazu die auf Meumanns Experimenten zur »subjektiven Rhythmisierung von Schalleindrücken« fußenden Untersuchungen von Sander (Rhythmik 1926, S. 126-132).
98 Vgl. Kimmich, Einführung 1933, S. 8; Häckh, Anleitung 1935, S. 4.
99 Häckh, Anleitung 1935, S. 4f.; vgl. Kimmich, Einführung 1933, S. 9f., 16. Vgl. z.B. F14, S. 1ff.
100 Brückl, Lesen 1941, S. 27; vgl. ders., Gesamtunterricht 1933, S. 89-92.

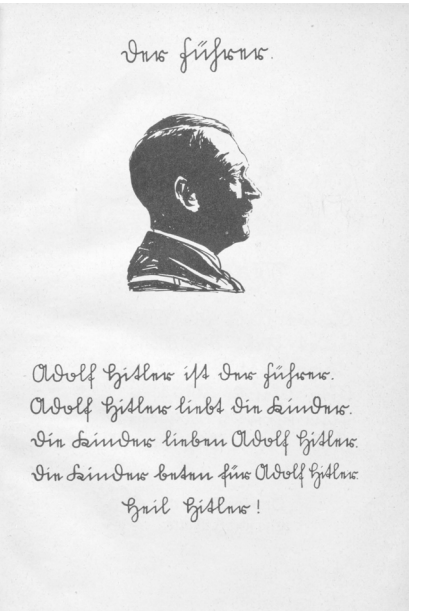
mensetzen«.[101] Aber nicht nur die Ganzheitsmethodiker, sondern auch verschiedene Vertreter synthetischer Verfahren wie z.B. Fritz Gansberg, Volksschullehrer und Verfasser des Erstlesewerks »Meine Fibel«,[102] grenzen sich von methodischen Herangehensweisen solcherart ab, da die Verwendung von »Übungsreihen über die einzelnen Laute und Buchstaben […] zum gedankenlosen Vokabellesen« führe.[103]

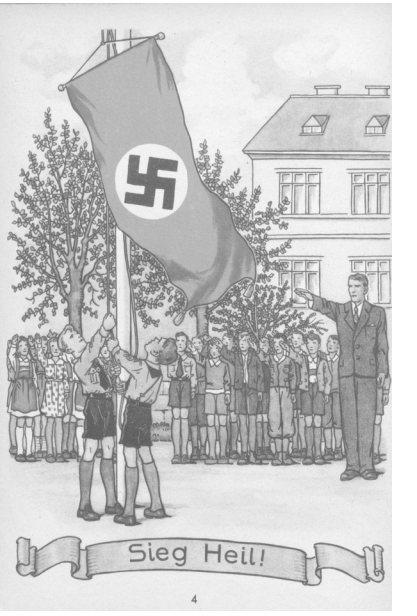
Vor diesem Hintergrund wird in den Ganzheitsfibeln unabhängig von einem Beginn mit Schreib- oder Druckschrift (vgl. Tabelle 1) nicht von einzelnen Lautzeichen ausgegangen, sondern von ›Wortganzen‹ oder Sätzen, »deren Schriftbilder einprägsam sind und deren Wörter eine Umstellung ermöglichen, ohne den kindlichen Sprachrhythmus zu zerstören«, mithin von einfachen Aussagesätzen sowie »bekannten Wörtern mit bekanntem Lautbestand«.[104] Mit ganzen Sätzen wird z.B. in der Fibel »Kinder! Wer liest mit?« von Kern begonnen.[105] Gemäß den von Krieck und Wittmann aufgewiesenen Zielen der Spracherziehung ist hier am Beginn des Leselehrgangs zu lesen: »Adolf Hitler ist der Führer. Adolf Hitler liebt die Kinder. Die Kinder lieben Adolf Hitler. Die Kinder beten für Adolf Hitler. Heil Hitler!« (vgl. Abb. 1). Ganz ähnlich startet die Fibel »Gute Kameraden«,[106] die dem Anspruch genügen will, den Kindern erlebbar zu machen, dass »*gesprochene und geschriebene Sprache* […] *eins* [*sind*]« und gleichermaßen »*Ausdruck völkischen Denkens, Fühlens und Wollens*«.[107] Hans Brückl favorisiert hingegen den Beginn mit ›Wortganzen‹. Für die Gestaltung eines »organischen *Gesamtunterrichts*«[108] gibt er den einführenden Hinweis, dass wie auf der ersten Fibelseite zunächst das »Führerbild im Schulzimmer« mit dem Namen »Adolf Hitler« versehen werden solle, bevor »in den nächsten Wochen, wenn auch das unter dem Fibelbild von der Flaggenhissung stehende ›*Sieg Heil*‹ eingeprägt und die beiden Doppelwörter ›Adolf Hitler‹ und ›Sieg Heil‹ zerlegt sind, […] aus ihnen der Gruß ›Heil Hitler‹ zusammengesetzt wird«[109] (vgl. Abb. 2).

Gemäß der Idee einer ›organischen Bildung‹ ging es ferner darum, dass das Kind in einem »organischen Reifungsprozeß« selbsttätig das Buchstaben- und Lautmaterial in seinen inhaltlichen und formalen Beziehungen »erspürt«, auf dieser Basis allmählich die »*Lesegesetze*« aufdeckt sowie eine Lesetechnik erwirbt, die nicht auf der mechanischen Reproduktion von Wörtern gründet, sondern in dem

101 Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 96. Vgl. Harsche, Gestaltung 1939, S. 110.
102 F78.
103 Gansberg, Begleitwort 1940, S. 6.
104 Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 28; Burmeister, Geschichte 1936, S. 7; vgl. Kern, Anleitung 1931, S. 7; Plagemann, Grundlegung 1936, S. 9, 15; Brückl, Lesen 1941, S. 21, 27; Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 331f.; Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 6; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 25ff.; Sprenger, Wege 1939, S. 84-104.
105 Vgl. F42, o.S.
106 Vgl. F94, S. 2.
107 Sprenger, Wege 1939, S. 132 (Herv. i.O.).
108 Brückl, Lesen 1941, S. 8 (Herv. i.O.).
109 Ebd., S. 78 (Herv. i.O.).

Abbildungen 1 und 2: »Der Führer«, Ill.: Johannes Thiel. Ganzheitsmethode, Schreiblesefibel (dt. Schrift), in: F42, o.S. (links); »Sieg Heil!«, Ill.: Ernst Kutzer (orig. farbig). Ganzheitsmethode, Druckschriftfibel (lat. Schrift), in: F83, S. 4 (rechts)





Sinn des Sprachsystems.[110] Für die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit hieß das beispielweise, phonetische Unterschiede aus den ›Wortgestalten‹ herauszuhören und im Unterschied zu den Synthetikern, die »Elemente der Sprache« als »Sinnganze« präsentierten, die Laute als formale Eigenschaften der gesprochenen Sprache in ihrem natürlichen Funktionsbereich zu erkennen.[111] Die Kinder sollten die Lauterzeugung beim Aussprechen der Wörter beobachten und damit selbst entdecken, wie die Laute physikalisch realisiert werden. Zur Sicherung und Erleichterung der Lautbildung gemäß der Tätigkeit ihrer »Sprechorgane« konnten für die Laute Namen erfunden werden; so z.B. »Zungenaufbieger« für den Laut /l/,

110 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 9f. (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 14; vgl. Kern, Anleitung 1931, S. 19ff.; Brückl, Lesen 1941, S. 8, 27; Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 9-13; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 25ff., 31; Sprenger, Wege 1939, S. IX. Dass die ›Formung‹ des Menschen nur durch einen ›naturgemäßen‹ Weg einer ›organischen Bildung‹ erreicht werden könne, legen z.B. auch Märtin (Unterrichtsarbeit 1938) und Jacob (Lesen 1936) dar.

111 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 14; vgl. ebd., S. 9; Burmeister, Geschichte 1936, S. 6; Brückl, Lesen 1941, S. 45f.; ders., Gesamtunterricht 1933, S. 86f., 130f., 440ff.; Sprenger, Wege 1939, S. 13, 81; Wittmann, Theorie 1933, S. 386f.

»Brummblaser« für den Laut /w/ und »Zungenroller« für den Laut /r/.[112] Als Übung für den »Zungenroller« dient u.a. auch das Wort Hitler, wozu Brückl ausführt: »Mit Vergnügen lassen […] [die Kinder] das Auslaut-r rasseln, schon bekannt aus den Wörtern ›Fenster, Adolf Hitler‹, bei denen sie aufmerksam gemacht wurden, daß am Schluß kein a (Fensta, Hitla) gesprochen werden darf, sondern ein ›er‹. Das ›r‹ wurde dadurch optisch und akustisch bekannt.«[113]

Als Gegenbeispiel einer ganzheitlichen Bildung und Beweis der konzeptionellen Inkonsistenz synthetischer Verfahren dient den Ganzheitsmethodikern die Modifizierung der Vokalisationsmethode[114] durch eine »novellistische Form der Lauteinführung«, bei der einzelne Laute den Mittelpunkt einer möglichst spannenden Geschichte bilden, um eine Verknüpfung mit der kindlichen Lebenswelt herzustellen.[115] In den Begleitheften zu den synthetisch verfahrenden Fibeln lassen sich für die Einführung des »Juchzers« /j/, des »Fauchers« /f/, des »Windmachers« /w/, des »Schnarchers« /ch/, des »Scheuchers« /sch/ etc. entsprechende didaktische Hinweise finden,[116] z.B. für die Einführung des W-Lautes: »Das schreckhafte Bild des windgeblähten Hemdes läßt […] [den Hund] stutzen (hu) und anhalten (wu wu). – w der ›Windmacher‹«.[117] In ähnlicher Weise sollten auch die Schriftzeichen nicht mechanisch als »zufällige und willkürliche Form[en]« eingeprägt, sondern als graphische Lautrealisierung aus der »phantasievollen zeichnerischen Wiedergabe des

112 Brückl, Lesen 1941, S. 45, 91; vgl. ders., Gesamtunterricht 1933, S. 131.

113 Brückl, Lesen 1941, S. 84.

114 Schulz legt mit Bezug u.a. auf Lange (Begleitwort 1913), Sütterlin (Lehre 1908) und Ruschke (Einführung 1910) die Vorteile der Vokalisations- gegenüber der Lautiermethode dar (vgl. Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 20ff.). Danach werden die »Vokale, Diphthonge und ersten Konsonanten nach der Weise der Phonomimiker (Normallautmethodiker) als Naturlaute oder Interjektionen eingeführt« und, »um die Verbindung zwischen Zeichen und Laut zu erleichtern, verstreute ›Merkbilder‹ für den Merkbilderfreund« benutzt wie z.B. der »Windmacher« /w/ (vgl. ebd., S. 24). Dieses Konzept wird nach 1933 beibehalten. Vgl. dazu ferner die Darlegungen zur Fibel »Gute Kameraden« (o.A., Wegweiser Gute Kameraden 1935, S. 21-30, 32f., 38) und zur »Schlesierfibel« (o.A., Schlesierfibel 1935, S. 19f.).

115 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 14; vgl. Burmeister, Geschichte 1936, S. 5f.; Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 86f.; ders., Lesen 1941, S. 21; Kern, Lesemethode 1931, S. 96ff.

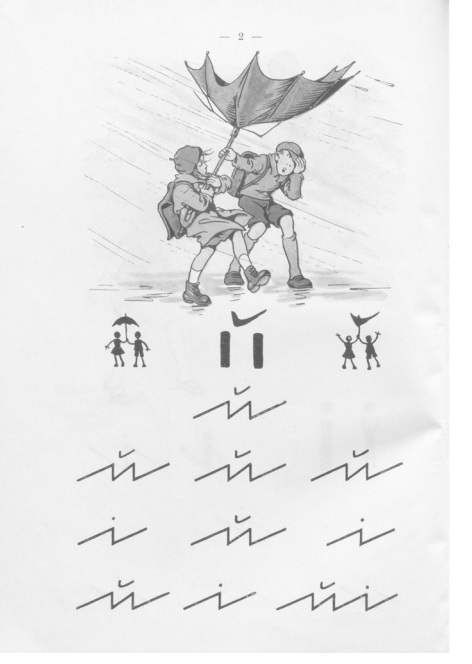
116 Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 35; vgl. ebd., S. 22, 24, 45-53. Als Beispiele können ferner die »Pommernfibel« (F28, F69, F112) (vgl. o.A., Pommernfibel 1935, S. 14ff., 18f., 22, 55-82), die »Jung-Deutschland-Fibel« und die »Westmark-Fibel« (F23, F50, F71, F75) (vgl. Schultze, Leseunterricht 1940, S. 37ff.), die »Schlesierfibel« (F31, F70, F103) (vgl. o.A., Schlesierfibel 1935, S. 19f.), die »Danziger Heimatfibel« (F60) (vgl. o.A., Begleitschrift 1939, S. 4), die Fibel »Fröhliche Fahrt« (F16, F49, F73, F92) (vgl. Bielfeldt, Bemerkungen 1936, S. 4f.), die »Fibel Kinderwelt« (F72) und die Fibel »Wir lernen lesen« (F59) (vgl. Pöschl, Fibel- und Schriftfrage 1927, S. 4ff.) herangezogen werden.

117 Vgl. z.B. F18, S. 6.

im Mittelpunkt der Geschichte stehenden Dinges oder der darin geschilderten Handlung« gewonnen werden (vgl. Abb. 3).[118]

> »[W]ir zeichnen die zwei Kinder, die an einem kalten Regentage mit einem guten Regenschirm ausgerüstet zur Schule gehen und denen der Wind an einer Hausecke plötzlich den aufgespannten Schirm umdreht. (›U, der böse Wind!‹ – ›U, ich bin schon ganz naß!‹) Aus der freien zeichnerischen Darstellung der zwei Kinder mit dem umgedrehten Schirm und aus der nachfolgenden schematischen Skizze […] ergibt sich schließlich die charakteristische Form des Schreibbuchstaben ›u‹. Dieser ist für das Kind zunächst nichts anderes als eine *Zeichnung*, deren Anblick stets die Erinnerung an die vorstehend angedeutete Geschichte wachruft und gleichzeitig auch die damit verbundene Lautvorstellung ›u‹ als Ausruf des Entsetzens und des Unbehagens […].«[119]

Abbildung 3: »u«, Ill.: Ernst Kutzer (orig. farbig). Synthetische Methode, Schreiblesefibel (dt. Schrift), in: F59, S. 2



118 Pöschl, Fibel- und Schriftfrage 1927, S. 4; vgl. z.B. F59, S. 2.
119 Pöschl, Fibel- und Schriftfrage 1927, S. 5 (Herv. i.O.).

Die Ganzheitsmethodiker konstatieren, das sich durch eine Adaption der Vokalisationsmethode die eigentlichen Grundprobleme der synthetischen Methode nicht lösen ließen, sondern vielmehr verschärften, da Sprachelemente als »sprachliche Sinnganze, als selbständige Träger konkreter Bild- und Sachgehalte« beansprucht werden, die mit »ihrem natürlichen Funktions- und Bedeutungsbereich in ihrer wechselnden Klangfärbung und in ihren vielfachen Beziehungen zu den Wortganzen« zumeist nicht übereinstimmten und »beim Lesenlernen nicht als Sinnganze [interessieren], sondern als das, was sie im Leseakt sind, als die Elemente der Sprache, als Glieder der Wörter«.[120] Vermeintlich kindgerechte Verfahren, mit denen über einzelne Laute die »kindliche Lebenswirklichkeit« durch sog. ›Lebensformen‹ repräsentiert werden sollte – so z.B. als Ausdruck des Staunens oder Erschreckens, als Imitation von Tierstimmen, als akustische Versinnbildlichung von Geräuschen oder als Visualisierung von Buchstaben wie bei der Darstellung des kleinen r als Oberkörper eines trommelndes ›Pimpfs‹ (vgl. Abb. 4) – führten ganz im Gegenteil zur »Überbetonung des Elements auf Kosten der Sinnerfassung«.[121]

Dass damit nicht der »sinnvolle Leseakt« und »sinnvolles Sprachgut« im Zentrum stünden, wird an dem Buchstaben o exemplifiziert, der wie die anderen Vokale oft am Beginn synthetisch konzipierter Leselehrgänge zu finden ist: Lerne das Kind nun das Wort ›Tod‹ kennen und dessen Lautbild (Lautbild »Tuter«: ein Kind mit verwunderter Mundstellung), so werde der eigentliche Vorstellungsgehalt des Ausdrucks »geradezu zersetzt« (vgl. Abb. 5).[122] Ferner entstünden durch die fehlende Einbindung der Laute bzw. Lautverbindungen in ganze Wörter und die unzureichende Differenzierung der Phoneme – beispielsweise die Aussprache des kurzen, halboffenen [ɔ] gegenüber dem langen, halbgeschlossenen [o:] – Probleme beim Zusammenlesen von einzelnen Zeichen zu Wörtern und der berüchtigte Effekt eines mechanischen, unverständigen, sinnentstellten und leiernden Lesens.[123]

120 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 14; Burmeister, Geschichte 1936, S. 6. Diese Bedenken werden verschieden diskutiert. So meint Schultze, diesen Schwierigkeiten begegnen zu können, indem die Geschichte nur dazu benutzt wird, »um den Lautnamen für das Kind einsichtig zu machen«, dass dann aber durch »eine Reihe von Veranstaltungen diese ursprünglich vorhandene Situation mehr und mehr verblaßt und schließlich ganz zurücktritt« (Schultze, Leseunterricht 1940, S. 32).

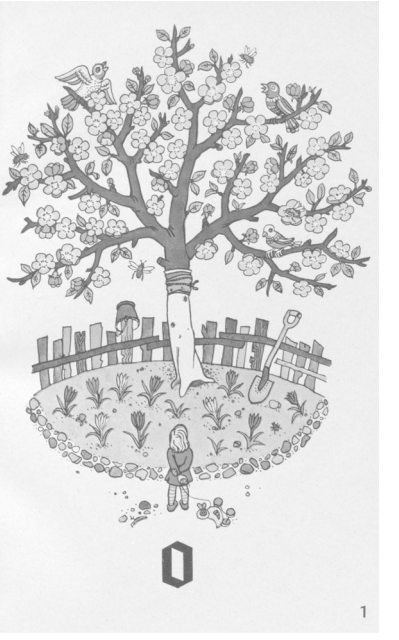
121 Burmeister, Geschichte 1936, S. 6; Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 87, 130f.; ders., Lesen 1941, S. 21; vgl. Plagemann, Grundlegung 1936, S. 14.

122 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 10; Burmeister, Geschichte 1936, S. 6.

123 Burmeister, Geschichte 1936, S. 6; vgl. Plagemann, Grundlegung 1936, S. 10, 16; Brückl, Lesen 1941, S. 21; ders., Gesamtunterricht 1933, S. 88; Kern, Anleitung 1931, S. 5f., 24ff.

Abbildungen 4 und 5: »r«, Ill.: Norbertine von Breßlern-Roth (orig. farbig). Synthetische Methode, Schreiblesefibel (dt. Schrift), in: F72, S. 12 (links); »o«, Ill.: Walter Schröder (orig. farbig). Synthetische Methode, Druckschriftfibel (dt. Schrift), in: F50, S. 1 (rechts)





3.1.3. Theoretische Voraussetzungen des synthetischen Verfahrens

Die neu erarbeitete Ganzheitsmethode fand nur in knapp einem Fünftel der analysierten Fibeln Eingang (vgl. die Tabellen 1 und 2). Die Verlage setzten damit nach wie vor stärker auf das in der Unterrichtspraxis etablierte synthetische Verfahren, dessen Modifikation durch die 1921 beim Fibelwettbewerb der Hamburger »Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens« einstimmig mit dem ersten und einzigen Preis ausgezeichnete »psychologische« »Hansa-Fibel« des Verlages *Westermann* einen wesentlichen Impuls erhalten hatte.[124] Die Einseitigkeit der älteren Generation synthetischer Fibeln wurde dagegen inzwischen von den Synthetikern selbst beanstandet und nun mehrheitlich von einem durch die »neueren Erkenntnisse gelockerten synthetischen Weg« ausgegangen, der eine theoretische wie auch unterrichtspraktische »analytisch-

124 Vgl. Kleinschmidt, Hansa-Fibel 2006.

synthetische Verschmelzung« vorsah aufgrund »des notwendigen inneren Zusammenhangs von Synthese und Analyse«.[125] Überdies waren einige Verlage wie *Westermann* und *Crüwell* mit Ausgaben für Analytiker und Synthetiker bereits länger bestrebt, beiden Konfliktparteien in der Methodenfrage zu genügen und zugleich den Entwicklungsaufwand für die Fibeln überschaubar zu halten.[126]

In der erkenntnistheoretischen Annahme, dass das Kind bis zum zehnten bzw. elften Lebensjahr in »Individualvorstellungen« denke und spreche, nicht verallgemeinere und »seinen Sinn auf die räumlich bestimmte *Einzelerscheinung*« richte, wird bei dem synthetischen Verfahren prinzipiell das Fortschreiten vom Einzelnen zum Ganzen favorisiert.[127] Damit positionierten sich die Synthetiker vor dem Hintergrund der entwicklungspsychologischen »Grenzstellung« des sechsjährigen Kindes »im Übergang von der ganzheitlichen Betrachtung der Umwelt zur aufgliedernden« gegen die seitens der »neueren Gestaltpsychologie« erhobene Forderung, »man müsse dem Kinde Sinnganzheiten im ersten Leseunterricht bieten, ohne dass zunächst eine Aufgliederung der Wörter [erfolgt], die diese Sinnganzheiten stellvertretend darstellen«.[128] Bezüglich dieser Auffassung konnten sich die Synthetiker vor allem auf Meumanns Ausführungen zur »psychologischen Analyse des Lesens« bei Kindern beziehen.[129] Danach habe das Kind »*im Anfang* ebenso viele optisch geteilte Innervationen« wie das zu erkennende Wort Buchstaben, die wiederum »ebensoviele geteilte akustisch-motorische Akte [auslösen]«.[130] Mit

125 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 19, 5; Gansberg, Begleitwort 1940, S. 6; vgl. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 74f.

126 Im Verlag *Westermann* wurde für die Synthetiker zusätzlich eine Art Vorfibel konzipiert, in der die ersten Laute eingeführt werden, bevor der eigentliche Leselehrgang beginnt. Die Fibel sollte dadurch zugleich dem Anspruch des Analytikers gerecht werden (Schreiben des Verlages Westermann an das Braunschweigische Ministerium für Volksbildung v. 31. Oktober 1934, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.). Mit der Bereitstellung von Fibeln für beide methodische Zugänge warb der Verlag bereits 1921 (vgl. Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 25). 1936 wurde durch das Reichserziehungsministerium angeordnet, diese u.a. Mängel zu beseitigen (vgl. Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 3548 II/37 an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung v. 4. Juli 1938 und beigefügte Abschrift des Gutachtens, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.). Die Strategie, mit einer Fibel beide Zugänge zu bedienen, verfolgte auch *Crüwell* (o.A., Wegweiser Gute Kameraden 1935, S. 9, 115). Ferner wurden unter gleichem Titel und für gleiche Absatzgebiete Erstlesewerke produziert und zugelassen, die konzeptionell nach der synthetischen (F74) oder der Ganzheitsmethode (F94) aufgebaut waren.

127 Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 12, 25 (Herv. i.O.); vgl. Ziehen, Ideenassoziation 1898, S. 52.

128 Broermann, Volksschulalter 1935, S. 55, zit.n. Zimmermann im Schreiben an Sandig v. 19. November 1936, WUA 3/25-2, o.P.

129 Meumann, Vorlesungen III 1914, S. 441-530.

130 Ebd., S. 512. (Herv. i.O.). Der Begriff »Innervation« wird bei Meumann in der Bedeutung von »Impuls« verwendet (vgl. ebd., S. 509).

zunehmender Lesefertigkeit würden »die optischen Einzelbilder der Buchstaben dieses Wortes zu einem optischen Gesamtbilde, das nun nicht mehr die akustisch-motorischen *Einzelakte* [reproduziert], sondern *einen* akustisch-motorischen Gesamtakt […], mit dem es als Ganzes fest assoziiert ist«.[131] Entgegen der Interpretation der Ganzheitsmethodiker habe die Leselernmethodik folglich die isolierte Aneignung der »einzelnen Teilprozesse« zu berücksichtigen mit dem Ziel der Entwicklung »fest verschmolzener automatisch verlaufender Gesamtimpulse«, wie sie sich beim »Lesetypus des Erwachsenen« finden lassen.[132] Dass die »Gesamtinnervationen« sich erst durch fortschreitende Übung ausbildeten, sodass zunehmend komplexere Strukturen erfasst werden könnten, bestätigten auch Messmers tachistoskopische Forschungen mit Kindern, der die Entwicklung des Lesens wie folgt beschreibt:

> »Den Ausgangspunkt für das lesenlernende Individuum bilden also die nach Buchstaben geteilten optischen und die nach ihren entsprechenden Lauten geteilten akustisch-motorischen Innervationen. […] Durch fortschreitende Übung bilden sich allmählich die Gesamtinnervationen aus. […] Wir wollen nun den Bildungsprozeß der Gesamtinnervation näher verfolgen. Anfänglich sind eine optische und eine akustisch-motorische Innervation einander koordiniert […]. Dann folgt die Verbindung zweier Buchstaben und ihrer entsprechenden Laute. Sie werden, wenn sie geläufig eingeübt wurden, durch *einen* Willensimpuls oder, physiologisch gesprochen, durch *eine* Innervation ausgelöst. Das sind die ersten und kleinsten Gesamtinnervationen. Dann schreitet ihr Umfang allmählich fort. In kleinen Wörtchen vermögen die beiden Arten von Gesamtinnervation einander Schritt zu halten, Erkennen und Sprechen sind fast eins. Anders wird die Sache bei größeren oder motorisch ungeläufigen Wörtern. […] Hier macht sich der Unterschied in der Schnelligkeit deutlich bemerkbar: Die akustisch-motorische Gesamtinnervation bildet sich nicht mehr so rasch wie die optische, sie braucht mehr Zeit und bedeutet überhaupt einen retardierenden Faktor in der sonst möglichen Raschheit der Lesetätigkeit.«[133]

Auf der Basis dieser Befunde aus der Lesepsychologie wurden allgemeine wahrnehmungsbezogene Entwicklungsaspekte wie die phonematische sowie kinästhetische Differenzierungsfähigkeit ins Zentrum der methodischen Überlegungen zum synthetischen Verfahren gestellt. Dementsprechend sollte zunächst der isolierte Laut, der aus dem Gesamtunterricht heraus aus Empfindungs- und Naturlauten oder analytisch aus dem ›Wortganzen‹ gewonnen werden könne, erkannt und re-

131 Ebd. (Herv. i.O.).
132 Ebd., S. 510, 513.
133 Messmer, Psychologie 1903, S. 27f. (Herv. i.O.).

produziert werden.[134] Zudem sollte dem über die Grenzen der methodologischen Diskussion hinweg anerkannten entwicklungspsychologischen Ansatz einer ganzheitlichen Auffassung auf den frühen Stufen der menschlichen Entwicklung über einen von der Fibel losgelösten Vorkurs Rechnung getragen werden.[135] Ziel war es, bei den Kindern über deren Beschäftigung mit den Schriftsymbolen ganzer Wörter »ein erstes Verständnis für die Symbolerfassung von Gedrucktem« zu entwickeln bzw. über die Schulung der optischen Wahrnehmungsfähigkeit eine »Lesereife« zu erreichen.[136]

In diesem Kontext stuften die Synthetiker mit Verweis auf Meumanns Aussage, dass bedeutungstragende sprachliche Zeichen das Lesenlernen beförderten, das Leselernverfahren als am erfolgversprechendsten ein, das »die schon *bestehende* Verbindung zwischen dem lautmotorischen Worte und seiner Bedeutung am ausgiebigsten benutzt«, denn daran habe das Kind »schon die *bezeichnende* Funktion des Wortes *kennen gelernt*«.[137] Hierfür erschienen ihnen primäre Interjektionen als sinntragende und zugleich einfache sprachliche Formen für Gefühls- oder Bewertungshaltungen geeignet, denn viele dieser nicht flektierbaren und syntaktisch unverbundenen Wörter deckten sich nicht nur mit dem Einzellaut, sondern das Kind sei mit solchen, vor allem in der mündlichen Kommunikation gebrauchten, Gefühlsausdrücken auch seit Langem vertraut. Für die Position, dass der Begriff ›Ganzheit‹ aus den genannten Gründen für das synthetische Leselernverfahren zu beanspruchen und die ›Interjektionsmethode‹ eine kindgemäße Form der Ganzheitsmethode sei, hatten die Synthetiker in dem Reichssachbearbeiter für Schrift, Schreiben und Erstunterricht des NSLB Friedrich Sammer, der im Übrigen einer der Bearbeiter der synthetisch verfahrenden »Sachsen-Fibel« war,[138] einen einflussreichen Unterstützer.[139]

134 Vgl. Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 12, 57; Meier, Bausteine 1934, S. VIf.; Schultze, Leseunterricht 1940, S. 36; o.A., Schlesierfibel 1935, S. 8, 17-22; Beyer, Leseunterricht 1935, S. 12f.; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 41f.; o.A., Pommernfibel 1935, S. 13. (Die Beihefte zu »Hirts Schreiblesefibeln« wurden in weiten Teilen identisch gestaltet; vgl. z.B. o.A., Hirts Berliner Fibel 1935; o.A., Kurmark 1935. Im Folgenden wird vor allem aus den Beiheften zur »Pommernfibel« und zur »Schlesierfibel« zitiert.)

135 Vgl. z.B. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 9; Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 17f.; Leseunterricht 1940, S. 14f.

136 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 31.

137 Meumann, Vorlesungen II 1907, S. 263 (Herv. i.O.); vgl. ebd., 225ff.

138 F102, F113.

139 Sammer, Aufbau 1938, S. 91f.; vgl. ders., Fragen 1936, S. 386 sowie u.a. o.A., Wegweiser Halloren-Fibel 1935, S. 2; o.A., Begleitschrift 1939, S. 2; Häckh, Anleitung 1935, S. 12; Pöschl, Fibel- und Schriftfrage 1927, S. 5; Bemerkungen zur Lesefibel »Wir ABC-Schützen« von Hans Stanglmaier als Beilage zum Schreiben des Verlages Kellerer an das Staatsministerium für Unterricht und Kultus v. 7. Oktober 1937, BayHStA MK 42569, o.P.; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 72f.; Schlegl, Stäbchenschrift 1933, S. 28-31; Wittmann, Lese- und Schreibunterricht 1935, S. 3.

Resümierend wird festgehalten, dass im Unterschied zu der bereits zu Beginn auf den »Lesetypus des Erwachsenen« ausgelegten Ganzheitsmethode durch einen Leselehrgang, der mit der analytisch wenig komplexen Interjektionsmethode beginnt und gemäß der zunehmenden Aufnahmefähigkeit des Kindes fortschreitet, die allgemeinen Grundsätze zur Gestaltung von Erziehung und Unterricht wie das Ausgehen »vom Leichten zum Schweren« und das Bearbeiten »nur einer Schwierigkeit auf einmal« beachtet würden.[140]

> »Die Kernsche Methode, die anfangs weder synthetisiert, noch für den Lehrer kontrollierbar analysiert, *die ferner die für die Rechtschreibung so wichtige Trennung zwischen Gleich- und Andersschreibung, sowie jeden phonetischen Stufengang außer acht läßt*, die schon auf Seite 2 Wortbilder wie z.B. Gertrud, Rudolf und Annelies in einem einzigen Zuge geschrieben haben will, *verstößt gegen die vorstehend genannten Grundregeln und hat sich damit den Zutritt zum Klassen- und Massenunterricht völlig verschlossen*.«[141]

Dem von den Ganzheitsmethodikern erhobenen Vorwurf, dass sich in der synthetischen Leselernmethode ausschließlich die Anschauungen der »wohl als endgültig überholt zu betrachtenden Assoziations- oder Elementenpsychologie« widerspiegelten,[142] begegnen die Verfechter des synthetischen Verfahrens mit einer Replik über die erfolgte Neuausrichtung der synthetischen Methode im Anschluss an Wundt.[143] Werde die »ursprüngliche Form« des synthetischen Leseverfahrens methodisch ungeschickt an der Buchstabiermethode ausgerichtet, so könne dies einem »bloß additiven Aneinanderfügen von Elementen […] sehr nahe kommen«.[144] Schon dem von Wundt geprägten Begriff Synthese liege dagegen eine andere Auffassung über deren »Wesen« zugrunde: Jene sei als »schöpferisch« zu begreifen und daher »stets mehr […] als die bloße Summe der Teile«. Dieser von Wundt intendierte Sachverhalt werde inzwischen aufgrund der Tatsache, »daß jedes Teilstück nicht wahllos in dem Ganzen steht, sondern innerhalb desselben eine bestimmte Funktion zu erfüllen hat, so daß das Ganze ›strukturiert‹ ist, ›Gefüge‹ hat«, anders formuliert und »das Einzelne vom Ganzen her« beschrieben. Demnach werde unter einem Wort nicht die »bloße Summe von Lauten« verstanden, sondern eine »›Gestalt‹ mit eigentümlicher Struktur«, innerhalb derer »die einzelnen Laute eine bestimmte Funktion« besitzen.

---

140 O.A., Wegweiser Halloren-Fibel 1935, S. 2; Beyer, Leseunterricht 1935, S. 7-10, 12, 15; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 11-17; vgl. Meumann, Vorlesungen III 1914, S. 513.

141 O.A., Wegweiser Halloren-Fibel 1935, S. 2 (Herv. i.O.).

142 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 10; vgl. Kern, Lesemethode 1931, S. 60f.

143 Vgl. Schultze, Leseunterricht 1940, S. 12, 36; vgl. ebd., S. 37; o.A., Pommernfibel 1935, S. 38; Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 57; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 73f.; vgl. Wundt, Grundzüge 1874.

144 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 36; vgl. die folgenden Zitate ebd.

Vom disziplinären Standpunkt aus kritisieren die Synthetiker an der Ganzheitsmethode die generalisierende Übertragung ganzheitspsychologischer Ergebnisse auf die Pädagogik und mit Verweis auf die Probleme der experimentellen Pädagogik, die ohne genauere Prüfung die aus anderen Fragestellungen heraus gewonnenen Erkenntnisse aus der allgemeinen Psychologie übernommen habe, die Vernachlässigung der unmittelbaren pädagogischen Handlungszusammenhänge.[145] Diese zeigten, dass das Kind bei der Sprachaneignung unterschiedliche Strategien nutze und anfangs zwar »noch große Schwierigkeiten in der Vergegenständlichung seiner Sprache« habe, aber »nicht mehr so ganzheitsverhaftet ist, wie dies von manchen Ganzheitsmethodikern vorausgesetzt wird«.[146] Folglich gelte es die Resultate der Lesepsychologie abzuwarten, die mit ihrer Forschung erst am Beginn stehe, und ebenso die fragwürdigen Erfahrungen mit der in einigen Regionen und Versuchsschulen administrativ eingeführten Ganzheitsmethode nicht zu verleugnen, wohingegen die synthetische Methode unter unterrichtspraktischem Gesichtspunkt, insbesondere auch im Hinblick auf die Förderung schwächerer Kinder, valide Ergebnisse aufweise.[147]

Ein weiteres Argument gegen die Ganzheitsmethode wird in den strukturellen Gegebenheiten der deutschen Sprache gesehen als einer auf Elementen basierenden Sprache im Unterschied etwa zu ›Bilderschriften‹ und daraus entwickelten Schriftsystemen.[148] Wenngleich das sechs- oder siebenjährige Kind die Regelhaftigkeit des deutschen Sprachbaus nicht überblicke, müsse der Leselehrgang nach den Gesetzen der Phonetik und den »Gestaltgesetzlichkeiten des deutschen Wortes«, der Morphologie, aufgebaut sein und gehe damit im Stufengang sachlogisch und psychologisch begründet ganzheitlich vor.[149] Die Fokussierung auf Wortstämme, wie dies in der »Sachsen-Fibel« praktiziert werde, verhindere obendrein das »Zerhacken« des Wortes in »Sprechsilben« und damit den von den Ganzheitsme-

145 Vgl. Schultze, Leseunterricht 1940, S. 15; vgl. ders., Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 17.

146 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 15; vgl. ebd., S. 11-14; Meier, Bausteine 1934, S. 113, 116, 124; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 71; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 12. Stellvertretend für weitere Ganzheitsmethodiker verweist Schultze auf Berichte von Kern und Wittmann sowie ferner Kramer/Bratfisch (Ganzheitslesemethode 1935) und Rombach (Untersuchung 1936; vgl. Schultze, Leseunterricht 1940, S. 11; ders., Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 16f.). Vgl. außerdem zur Ganzheitsmethodik Bannert, Jahre 1936; Brückl, Gesamtunterricht 1933; Heyde/Märtin, Grundlage 1937; Drenckhahn/Schult, Unterrichtsgestaltung 1937; Märtin, Unterrichtsarbeit 1938; Burmeister/Krüger/Plagemann, Ganzheitsmethode 1936; Grossek, Ganzheitslesen 1940.

147 Vgl. Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 16; ders., Leseunterricht 1940, S. 5, 13ff.; Schlesierfibel 1935, S. 7f.; vgl. ebd., S. 17f.; Pöschl, Fibel- und Schriftfrage 1927, S. 5.

148 Vgl. Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 13, 15; Beyer, Leseunterricht 1935, S. 5, 15; Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 17.

149 Vgl. Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 8, 11, 15.

thodikern bemängelten »leirigen Leseton«.[150] Würden in diesem Zusammenhang verschiedentlich Silbenreihen erarbeitet, so könne diese Vorgehensweise als kindertümlich insofern gelten, als das Kind die Übungen als »Zungensport« auffasse und an deren »Rhythmus« ebenso Freude habe »wie an anderen Bewegungsspielen«.[151]

Unter anthropologischem Aspekt sei den Ganzheitsmethodikern schließlich vorzuwerfen, dass sie nicht danach fragten, was denn eigentlich das Kind wolle: »Will es Bilder als Zeichen für Sinnganzheiten auswendig lernen oder will es so schnell wie möglich instand gesetzt werden, selbständig den Sinn solcher Bilder zu entziffern?«[152] Gansberg etwa kann den Ganzheitsmethodikern bzw. den sog. Analytikern nicht darin zustimmen, dass Kinder »lange Zeit nicht für die Arbeit an den Lauten und Buchstaben zu gewinnen« seien.[153] Vielmehr stelle sich beim Ganzheitsverfahren das wenig anregende, unablässige Wiederholen von Wortbildern als Problem dar, was sich dadurch noch verschärfe, dass es sich um eine nach logischen sowie grammatikalischen Erwägungen konstruierte wirklichkeitsferne Fibelsprache handele. Diese knüpfe gerade nicht an die Vorstellungswelt des Kindes an und verstoße folglich gegen ebenjene Prinzipien ›Lebensnähe‹ und ›Lebenswirklichkeit‹.[154] Stattdessen sollten unter Ausnutzung des kindlichen »Sprachtriebes« wertvolle und inspirierende Inhalte in Form von Geschichten, Phantasiespielen oder Spielen angeboten werden, die das konkrete Erleben des Kindes in den Vordergrund stellen und seinen »natürlichsten Antrieb« auf das Lesen lenken.[155] Dabei ergänzten sich das aufbauende wie auch das zergliedernde Verfahren, wobei Ersteres voranzugehen habe, um den Kindern mit dem Darbieten ganzer Wörter nicht den »Hauptreiz alles Lesens, das Sinnfinden«, zu nehmen.[156]

Für die Auswahl des Sprachmaterials erfassten die synthetisch arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen verschiedentlich reale Sprachhandlungen Sechs- und Siebenjähriger, analysierten diese und bereiteten sie methodisch-didaktisch auf, darunter z.B. in Mädchenklassen geschriebene Aufsätze für die Erstellung eines Textes zum Thema ›Jungmädel‹.[157] Zudem sollten die Texte nicht nur die

150 Vgl. ebd., S. 11.
151 Vgl. Beyer, Leseunterricht 1935, S. 17; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 17.
152 Broermann, Volksschulalter 1935, S. 55, zit.n. Zimmermann im Schreiben an Sandig v. 19. November 1936, WUA 3/25-2, o.P.
153 Gansberg, Begleitwort 1940, S. 5.
154 Vgl. o.A., Schlesierfibel 1935, S. 14; Pommernfibel 1935, S. 29; Gansberg, Begleitwort 1940, S. 7f., 22f.; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 21; Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 13f.
155 Gansberg, Begleitwort 1940, S. 5. Vgl. z.B. auch Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 9, 12.
156 Gansberg, Begleitwort 1940, S. 7.
157 Schreiben des Stadtschuldirektors Freidank an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung betr. Umarbeitung der Fibel »Deutsche Kinderwelt« v. 26. September 1938, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.

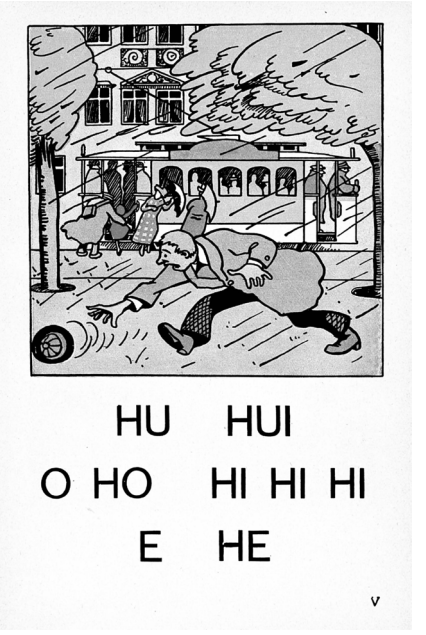
»kindliche Ausdrucksform« widerspiegeln, sondern auch eine unmittelbare Anregung »zum guten Lesen und Nachspielen« schaffen.[158] Als maßgeblich galten wie schon vor 1933 anschauliche, lebendige, den Lebenskreis der Kinder reflektierende Sprachformen und -inhalte, die an dem Sprachniveau der Kinder ansetzten, wobei das gesamtunterrichtliche Konzept der zu pflegenden »Altersmundarten« von Berthold Otto als zu weitgehend abgelehnt wurde, da hier u.a. »Sprechfehler« kultiviert würden.[159] Demnach müsse die Sprache zwar einfach sein, »da die *technische Leistung* die Aufmerksamkeit des kleinen Lesers in einem solchen Maße gefangen [nimmt], daß für begriffliche Arbeit wenig oder keine Kraft verbleibt«, gleichzeitig aber beachtet werden, »daß das Kind spricht und nicht lallt«.[160] Dass dieser konzeptionelle Anspruch nicht leicht umzusetzen war, zeigt die folgende Kritik an der Konzeptualisierung der *Westermann*-Fibeln: »Der Schreib- und Lesetext ist an vielen Stellen kindertümelnd und in der Schreibschrift geradezu verstümmelt und zusammenhanglos. So sprechen und erzählen Kinder nicht.«[161]

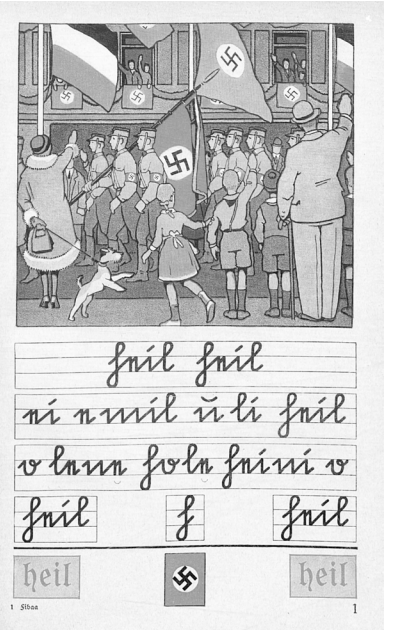
Die Bemühungen des Verlages *Westermann* um eine kindgemäße und lebensnahe sprachliche Gestaltung vor wie auch nach 1933 dokumentieren sich in der Erarbeitung des Konsonanten h. In der 1925 erschienenen »Hansa-Fibel« versucht ein Mann, der seinen Empfindungen mit Interjektionen wie »hu« oder »hui« Ausdruck verleiht, seinen davonfliegenden Hut einzufangen (vgl. Abb. 6). In den nationalsozialistischen Fibeln bleibt das Sprachmaterial ebenfalls »kindertümlich«, wenngleich die sprachlichen Ausdrücke kontextbedingt komplexer sind. Zunächst war hier die Einführung des h »mit Bild Hakenkreuz, Hitler, Hindenburg, heil!)« geplant.[162] Letztlich wurde dann jedoch in der Verbindung mit dem Einüben des Hitlergrußes – dieser konnte, wie der Fibel-Autor Otto Zimmermann gegenüber dem Verlagsdirektor Ernst Sandig betont, »[u]nter Handaufheben auch ohne ›Hitler‹ gesprochen werden«[163] – eine Sprachhandlung konzipiert, die beschreibt, wie ein Kind ein anderes auffordert, schnell Heini zu holen, damit jener die im Zentrum des Bildes platzierte vorbeimarschierende SA nicht verpasse (vgl. Abb. 7).[164]

Der mit dem Hitlergruß verbundene »mimetische Prozess« übte auf Erziehung und Bildung »nachhaltige Wirkungen« aus, da hierdurch sowohl »Vorstellungen,

158 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 24; vgl. ders., Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 10.
159 Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 11; vgl. Pöschl, Fibel- und Schriftfrage 1927, S. 6; Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 6ff.; vgl. Otto, Hauslehrerbestrebungen 1905.
160 Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 13 (Herv. i.O.); o.A., Schlesierfibel 1935, S. 14.
161 Vgl. Schreiben eines Kreisschulrates an den Regierungspräsidenten, Abt. für Kirchen und Schulen in Osnabrück v. 7. November 1934, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.
162 Schreiben Zimmermann an Sandig v. 11. Juni 1933, WUA 3/23, o.P.; vgl. zur Geschichte und Praxis des »deutschen Grußes« Süß, Volk 2017, S. 50-57.
163 Schreiben Zimmermann an Sandig v. 3. Dezember 1933, WUA 3/23-2, o.P.
164 In anderen Bearbeitungen findet sich beispielsweise der Wortlaut: »Heil Heil/ei Emil Uli Lene […]« (F33, S. 1) oder »heil heil/ei Lina Lene heil […]« (z.B. F66, S. 5).

Abbildungen 6 und 7: »HU«, Ill.: Eugen Oßwald (orig. farbig). Synthetische Methode, Druckschriftfibel (lat. Schrift), in: Hansa-Fibel 1925, S. V (links); »heil heil«, Ill.: Eugen Oßwald (orig. farbig). Synthetische Methode, Schreiblesefibel (lat. Schrift), in: F18, S. 1 (rechts)





Einstellungen und Werte« als auch »soziale Lebens- und Handlungsformen« gestaltet und in bestimmter Weise konnotiert werden können.[165] Durch das Vollziehen des seit dem 20. August 1933 in den Schulen eingeführten Hitlergrußes als soziale und körperliche Handlung wird der in ritualisierte Formen gegossene »Schwur auf den ›Führer‹« angesichts des dadurch etablierten Gefolgschaftsverhältnisses zu einem »Teil einer umfassenden Militarisierung der deutschen Gesellschaft, die das Individuum dem Herrschaftsanspruch der neuen Ordnung unterwarf«.[166] Kamen ›würdige‹ Mitglieder der ›Volksgemeinschaft‹ beispielsweise dem Grüßen der Fahne als »Stück praktischer Nationalsozialismus, das jeder vollbringen konnte«,[167]

165 Wulf, Genese 2005, S. 25f.; vgl. ebd., S. 85-96; Süß, Volk 2017.
166 Süß, Volk 2017, S. 52.
167 Völkischer Beobachter (Norddeutsche Ausgabe) v. 21. März 1935, S. 2; zit.n. Süß, Volk 2017, S. 53.

nicht nach, so war es in der Umkehrung der generationalen Ordnung möglich, dass selbst Erwachsene von der HJ in der Öffentlichkeit geohrfeigt werden konnten.[168]

Um das Erleben des Kindes abzubilden, spielten des Weiteren Kinderreime eine große Rolle.[169] Diese galten ebenso wie Kinderlieder, Sagen, Rätsel und Sprüche als Ausdruck eines ›volkhaften‹, ›heimat-‹ und ›bodengebundenen‹ Lebens und dienten der Repräsentation ›völkischen‹ Wesens wie auch der Identitätsbildung.[170] Die in diesem Kontext stehende bildungspolitische Vorgabe, desgleichen die Grimmschen Märchen aufzunehmen, brachte die Synthetiker allerdings in Bedrängnis, da es sich hier um eine Textgattung handelt, die nicht mit einfachen, am Sprachstand der Kinder ansetzenden Sprachformen und -inhalten auskommt[171] und mit Blick auf die ideologische Funktion der ›deutschen‹ Märchen etwa der Forderung gerecht zu werden hatte, das »Ich dem Wir« sowie das »Jetzt dem Dann« gegenüberzustellen mit dem Ziel, die Kinder »[v]om Märchen her, durch die Gemeinschaftsarbeit und durch die tägliche Gewöhnung […] zum dienenden Gliede in der Kindergemeinschaft der Klasse bewußt« zu erziehen.[172]

Die Synthetiker gingen bei der Realisierung dieser Ansprüche unterschiedliche Wege. Während Walter Schultze, federführend bei der Erstellung der bei *Boysen* und später bei *Hartung* erschienenen »Jung-Deutschland-Fibel«, die auch die Vorlage für die »Westmark-Fibel« bildete,[173] als Gausachbearbeiter für Grundschulfragen im NSLB, Gau Hamburg an seinen Prämissen festhielt, das Märchen nicht von den Leseanfängern »zerlesen« zu lassen und so »um seinen wesentlichen Gehalt« zu bringen,[174] entschied sich der Verlag *Westermann*, der die Eignung von Märchen für den Leselehrgang vor 1933 noch höchst kritisch hinterfragt hatte, für die Einbindung von »*Kernsätzen*«.[175] Der Verlag *Hirt* vertrat bereits 1935 die rassenanthropologische Position, dass die Kinder des ersten Schuljahres freilich »den tiefen Sinn der

168 Vgl. Süß, Volk 2017, S. 57.

169 Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 11; vgl. z.B. Häckh, Anleitung 1935, S. 11; Schultze, Leseunterricht 1940, S. 23; o.A., Schlesierfibel 1935, S. 20; o.A., Begleitschrift 1939, S. 6, 8; Gansberg, Begleitwort 1940, S. 22; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 21.

170 Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 205, E II a 485 v. 10. April 1937 zur Einführung der Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule, Deutsche Wissenschaft 1937, S. 199-203, hier S. 201; vgl. ebd., S. 200. Zum Kontext vgl. u.a. Hopster, Heimat 2005.

171 Vgl. Hopster, Heimat 2005, Sp. 369f., 374ff.

172 Erziehungs- und Unterrichtsplan des Gaues Westfalen-Süd im NSLB, zit.n. o.A., Schiff o.J. [1936], S. 10; vgl. ebd., S. 14; Abschrift des Gutachtens zur Fibel »Gute Kameraden« zur Abschrift des Erlasses des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 578/38 an den Regierungspräsidenten von Arnsberg v. 8. März 1938, LAV NRW OWL, L 80 III, Nr. 2444, o.P.

173 F23, F50, F71, F75.

174 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 21.

175 Vgl. Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 13f.; Zimmermann/Westermann, Fibel 1939, o.S. (Herv. i.O.).

Märchen noch nicht erfassen«, sich ihnen aber in diesem ›deutschen‹ »Geistesgut volkstümlichen, volkskundlichen Inhalts« das »deutsche Seelenleben« offenbare.[176] Vor dem Hintergrund der angestrebten emotionalen Bindung des ›deutschen‹ Kindes an die ›Volksgemeinschaft‹ seien die Märchen deshalb als »deutsches Erbgut« und »Erbgut« der ›deutschen‹ Familie im Unterricht »in angemessener Form zu benutzen, zu gestalten und dadurch zu erhalten«.[177]

Zusammenfassend lässt sich im Hinblick auf die theoretischen Grundlagen der synthetischen Methode feststellen, dass sich die Synthetiker insgesamt schwer taten, auf die Vorwürfe des fehlenden Rückbezugs auf ›Ganzheiten‹ und des Fehlens von ›Sinnganzen‹ eine ebenso adäquate Antwort wie die Ganzheitsmethodiker zu finden, was auch die mittlerweile nur noch spärlich erschienenen Beiträge zum synthetischen Verfahren bezeugen. Zwar wehrten sie sich dagegen, wissenschaftlich und methodisch als reaktionär gebrandmarkt zu werden und waren bestrebt, der Fibel in ihrer »Gesamthaltung« und »Ganzheit aus völlig neuausgerichtetem völkischen Wollen heraus […] in Bild, Schrift und Gedankengut eine einheitliche, in sich gebundene Prägung« zu geben.[178] Dazu verweisen sie in ihren Konzeptionen auf die neuen Erziehungsaufgaben im Nationalsozialismus und zitieren in diesem Zusammenhang u.a. auch aus Hitlers »Mein Kampf« die dort dargelegten »Erziehungsgrundsätze des völkischen Staates«.[179] Methodologisch indes werfen die Versuche, das synthetische Verfahren als ganzheitliches zu beschreiben und die sprachlichen Elemente als Sinnträger zu bestimmen, etliche Fragen auf. Insbesondere bleiben die Begründungen für die Laut- bzw. Buchstabeneinführung widersprüchlich, aber es zeigen sich ebenso Diskrepanzen bezüglich der Lösungen für die Einbindung sprachlich und inhaltlich komplexerer Stoffe.

In Erklärungsnot gekommen, begrüßten die Synthetiker daher die 1938 im Namen der Reichswaltung des NSLB in dem zentralen Verbandsorgan, dem »Nationalsozialistischen Bildungswesen«,[180] ergangene Aufforderung Sammers, die Diskussion über die Methodik nicht auf der weltanschaulichen Ebene auszutragen.[181] So meint Karl Eckhardt, Mitautor der Fibel »Fröhlicher Anfang«,[182] in Richtung der »begeisterten Freunde der Ganzheitsmethode«, dass selbst »in der Zeit der politischen Totalität und völkischen Ganzheit« es als »Überschwänglichkeit und Phrase« zu bezeichnen sei, allein der Ganzheitsmethode eine »Daseinsberechtigung«

176 O.A., Pommernfibel 1935, S. 12.
177 Ebd.
178 O.A., Schlesierfibel 1935, S. 5; vgl. z.B. o.A., Pommernfibel 1935, S. 29, 13; Begleitschrift 1939, S. 16; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 4.
179 Vgl. z.B. o.A., Schlesierfibel 1935, S. 5; vgl. Hitler, Kampf 2016, S. 1041-1047.
180 Die Zeitschrift wurde vom Reichswalter des NSLB, Fritz Wächtler, begründet und trägt den Untertitel: »Einzige erziehungswissenschaftliche Zeitschrift der Bewegung«.
181 Sammer, Aufbau 1938, S. 92.
182 F6, F55, F63, F93.

im ersten Leseunterricht zuzusprechen.[183] Vielmehr sei das »*Weltanschauliche der Bildungsarbeit*« nicht an der Methode festzumachen, sondern an »*der geistigen Haltung des Bildners*« und dem »*Wertgehalt des Bildungsgutes*«, an einer Erziehung also, »die zuerst dem Volk und seiner Blutsgemeinschaft, nicht dem Einzelnen« gelte, und einer Bildung, die die »verantwortungsbewußte Eingliederung in die Volksgemeinschaft« zum Ziel habe, »denn der Einzelne« sei »das Vergängliche, das Volk das Dauernde«.[184]

Angesichts der ›Gleichschaltung‹ auf anderen Ebenen war die Unentschlossenheit der Kultusadministration in der Entscheidung über die Methode des Lesenlernens für viele unverständlich.[185] Die Begründung dafür dürfte ganz entscheidend in der Unvereinbarkeit der Zugänge gelegen haben, an deren Verschmelzung nicht zu denken war. So war die Entscheidung für oder gegen die Einführung einer Methode auf regionaler Ebene sehr stark von den örtlichen Gegebenheiten abhängig, so etwa der Verankerung des jeweiligen Verfahrens in der Unterrichtspraxis.[186] Der Konflikt um die Leselernmethode war so grundsätzlicher Natur, dass selbst die Reichswaltung des NSLB, von der eine Klarstellung erwartet wurde, davon absah, eine reichseinheitliche Regelung vorzuschreiben oder zu empfehlen. Zum einen wurde befürchtet, dass durch den Methodenstreit »das große, gemeinsame Ziel aus dem Auge verloren« werde, sodass »sich keine Behörde für einen auf breiter Grundlage zu gehenden Weg« einsetzen konnte.[187] Zum anderen wäre eine Entscheidung für eine der beiden Methoden mit der »Verurteilung« der jeweils anderen verbunden gewesen bzw. es wären mit der Privilegierung der synthetischen Methode »die zweifellos vorhandenen Fortschritte der auf die Ganzheitspsychologie begründeten Pädagogik verneint« worden.[188]

Beide Motive mögen eine Rolle dafür gespielt haben, dass sich Sammer in seiner Funktion als Reichssachbearbeiter für Schrift, Schreiben und Erstunterricht im NSLB genötigt sah, den Lehrerinnen und Lehrern mitzuteilen, »daß die Reichswaltung keineswegs daran denkt, Aussprachen nach der einen oder anderen Sei-

183 Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 71; vgl. Schultze, Leseunterricht 1940, S. 12.
184 Ebd., S. 12, 45 (Herv. i.O.).
185 Häckh, Anleitung 1935, S. 4.
186 Vgl. z.B. Schreiben des Kreisschulrates Valentin an den Regierungspräsidenten, Abt. für Kirchen und Schulen in Osnabrück v. 17. Oktober 1934 und v. 18. Mai 1936, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.; Schreiben eines Stadtschulrates an den Regierungspräsidenten, Abt. für Kirchen und Schulen in Osnabrück v. 24. Oktober 1934, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.; Ausfertigungsentwurf des Regierungspräsidenten, Abt. für Kirchen und Schulen in Osnabrück, Berichterstatter Kreisschulrat Gresbrand, an den Reichs- und Preuß. Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zum Erlass E II a 714/36 v. 4. Juli 1936, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.
187 Harsche, Gestaltung 1939, S. 111.
188 Ebd.

te hin zu unterbinden«.[189] Allerdings war Sammer im Methodenstreit keineswegs unparteiisch, sondern beeinflusste in seiner politischen Funktion den Diskurs um die Leselernmethode maßgeblich, indem er die methodischen Unterschiede beider Verfahren nicht nur dadurch relativierte, dass er einen sehr weitgefassten Begriff von ›Sprachganzen‹ etablierte, sondern zur Verbreitung der Ansicht beitrug, dass die Vertreter der Ganzheitsmethode letztlich ebenfalls synthetisch arbeiteten:

> »Wenn die Anhänger der Ganzheitsmethode am Anfang aus einem gegebenen Schriftganzen das Sprachganze wiedererkennen lassen, so ist das noch nicht Lesen im vollen Sinne des Wortes, sondern nur Vorbereitung dazu. Einmal muß auch bei ihnen das Erfassen des Lautes und des Buchstabens als des Bausteins des deutschen Wortes erfolgen. Ferner: Aus diesen Bausteinen muß das deutsche Wort aufgebaut werden. Das bleibt uns nicht erspart. Das heißt aber nichts anderes, als *synthetisch* arbeiten. Es muß auch gefordert werden, daß diese Synthese so sauber wie möglich betrieben, und daß sie nicht irgendwelchen methodischen Prinzipien zuliebe verwischt wird.«[190]

Trotz der anderslautenden ›Richtlinie‹ unterstützte Sammer damit eine weitere Verankerung des synthetischen Verfahrens in der Unterrichtspraxis, was dadurch begünstigt wurde, dass ein großer Teil der Lehrerschaft noch nicht auf das neue Verfahren der Ganzheitsmethode vorbereitet war.

Auch die Ganzheitsmethode fand in dem Nebeneinander konkurrierender Machtpositionen ihren Platz, indem auf regionaler Ebene Tatsachen geschaffen wurden. So erfuhren die Versuche zur Verbreitung der Ganzheitsmethode durch das Reichserziehungsministerium zwar bereits 1936 insofern Beschränkungen, als auf der »Ganzwortmethode« aufbauende Fibeln nur in »Versuchsschulen« zugelassen waren.[191] Regionale Initiativen zur flächendeckenden Einführung der Ganzheitsmethode wurden in der Umsetzung zumindest partiell gebremst und die Einführung der »Ganzwortmethode« für das Lesenlernen als alleiniger Grund für die Einrichtung einer Versuchsschule ab Februar 1937 ausgeschlossen.[192] Über diese Erlasse des Reichserziehungsministeriums setzte sich etwa Bayern mit der Einführung der Brückl-Fibel hinweg, aber auch das Mecklenburgische Staatsministerium mit dem Erstlesewerk »Unsere Fibel«[193] von Rudolf

189 Sammer, Aufbau 1938, S. 92.

190 Ebd., S. 91 (Herv. i.O.).

191 Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 191, E II a 356 E II c v. 25. Februar 1936, Genehmigung von Fibeln, Deutsche Wissenschaft 1936, S. 140.

192 Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 111, E II a 197 v. 13. Februar 1937, Volksschulen als Versuchsschulen, Deutsche Wissenschaft 1937, S. 90.

193 F45, F104.

Krüger, Otto Burmeister und Adolf Plagemann, weshalb der Verlag *Westermann* befürchtete, auf der Fibel »Heini und Lene«[194] sitzenzubleiben, und sich genötigt sah, beim Reichserziehungsministerium Beschwerde gegen die Verordnung des Mecklenburgischen Staatsministeriums einzureichen.[195]

Zur Begründung der dekretierten Ganzheitsmethode führt das Mecklenburgische Staatsministerium an, dass der »unerwünschte Zustand« der gleichzeitigen Verwendung zweier Methoden zum Lesenlernen zu beheben sei und mit der Einführung einer »Einheitsfibel« auch die »Anwendung einer einheitlichen Methode« vorgeschrieben werden solle. Die Entscheidung für die Ganzheitsmethode folge der Auffassung, dass es dieser »in besonderem Maße« gelinge, »dem allgemeinen Weg des kindlichen Erlebens und kindlichen seelischen Erwerbs zu folgen«.[196]

> »Sie fügt sich voll dem allein kindgemäßen Ganzheitsunterricht ein. Auf dem Wesen der Sprache und den psychologischen Grundlagen des Sprechens baut sie auf. Sie löst, richtige Anwendung vorausgesetzt, das Lesen aus seiner Vereinzelung als einer bloßen Fertigkeit und schließt in und mit dem Lesen und Schreiben das seelische Leben des Schulanfängers auf. Das häufig gegen die Methode geltend gemachte Bedenken, sie sei schwierig, gilt, soweit es überhaupt gilt, nur für die Übergangszeit. Schwierigkeiten, die sich auf dem Wege zu einem fruchtbareren Unterricht etwa finden, sind von der Schule noch immer überwunden worden.«[197]

In der Auseinandersetzung um die Durchsetzung und Legitimation der erfolgversprechenderen Leselernmethode gab es auch nach Sammers Statement zur Berechtigung der verschiedenen methodischen Zugänge keine Entspannung. Zudem spitzte sich die Situation in der Folge weiter zu, da die Verlage mit gutem Grund eine Zentralisierung der Fibel-Produktion im *Deutschen Schulverlag* vermuteten, der im Auftrag der Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum u.a. den Druck der ab 1944 reichseinheitlich zu benutzenden synthetisch verfahrenden »Fibel für die deutsche Jugend« übernahm.[198] Eine Entscheidung für eine der beiden Methoden war damit allerdings noch nicht gefallen. Vielmehr stellte

194 Vgl. F96.

195 Vgl. Schreiben Sandig an das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Abt. Volksschulen v. 19. August 1942, WUA 30-2, o.P.

196 Bekanntmachung des Mecklenb. Staatsministeriums, Abt. Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, G. Nr. 5 U. 2825 a. v. 27. Mai 1942, LHAS 5.12-7/1, 2915, Bl. 65. Vgl. die Abschrift aus dem Mitteilungsblatt des NSLB, Gauwaltung Mecklenb., Jg. 1942, Nr. 7 als Anlage zum Schreiben Sandig an das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Abt. Volksschulen v. 19. August 1942, WUA 3/30-2, o.P.

197 Ebd.

198 F115. Vgl. die Liste der Lernbücher im Vertraulichen Rundschreiben Nr. 175 der Fachgruppe VIII: Schule und Unterricht in der Reichsschrifttumskammer – Gruppe Buchhandel, Fachschaft Verlag, 44/1, betr. Versorgung der allgemeinbildenden Schulen mit Lernmitteln für das Schuljahr 1944/45, S. 15, BArch R 2/12578, o.P.

der Leiter der ›Reichsstelle‹ Philipp Bouhler in Aussicht, für das Schuljahr 1945/46 eine »reichseinheitliche Fibel« bereitzustellen, »die auch in der Hand des Ganzheitsmethodikers mit Erfolg verwendet werden kann.«[199] Zugleich wurde bzgl. der Problematik gegensätzlicher Positionen innerhalb der Fächer deutlich gemacht, dass mit der Frage reichseinheitlicher Lehrbücher keine negativen Auswirkungen für die »freie Schöpferkraft des einzelnen Pädagogen« verbunden seien und »selbstverständlich […] neue Lehrbücher, die anderen Methoden entsprechen«, weiterhin erprobt würden und ggf. alte Verfahren ersetzten.[200]

Auf der Tagung der Reichsarbeitsgemeinschaft für deutschkundliches Schrifttum am 25. August 1944 zeigte sich jedoch nach Ansicht des Gauleiters und Reichsstatthalters in Sachsen sowie Sächsischen Ministerpräsidenten Martin Mutschmann, dass die ›Reichsstelle‹ und das Reichserziehungsministerium zwar zum Ausdruck gebracht hätten, »grundsätzlich an der Gebietsfibel festhalten […] und die Schlesierfibel nur für die Dauer des Krieges« gebrauchen zu wollen, wenn es zu Engpässen bei der Versorgung mit Lehrmitteln komme.[201] Allerdings überrasche ihn die »Mitteilung, daß eine Reichsfibel in Bearbeitung ist, die für die Dauer des Krieges eingeführt werden soll«, weshalb zu vermuten stehe, dass »die neu zu schaffende Reichsfibel schließlich doch auch für die Zeit nach dem Kriege als einzige Fibel im ganzen Reiche« eingesetzt würde. Auf die damit verbundenen methodologischen Probleme hätten Hans Brückl als Vertreter der Ganzheitsmethode wie auch Friedrich Sammer, der eine Fortschreibung bereits revidierter Fehler der älteren Generation synthetischer Fibeln befürchtete, hingewiesen und sich gegen den vom Reichsfibelausschuss vorgelegten Entwurf für eine ›Reichsfibel‹ gewendet.

199 Schreiben Hederich an den Gauleiter des Gaues Oberschlesien, Bracht, v. 10. August 1944, NS 51/182, Bl. 10f., hier Bl. 10.

200 Schreiben Hederich an den Hauptschriftleiter der Zeitschrift »Das Reich« Sparing [im Original falsch »Sparring«] v. 31. März 1944, NS 51/182, Bl. 246-253, hier Bl. 250. Vgl. Schreiben Hederich an den Verlagsdirektor [des Zentralverlags der NSDAP, Franz Eher Nachf.] Baur v. 11. Juli 1944, NS 51/182, Bl. 89-93, hier Bl. 92.

201 Abschrift des Schreibens des Reichsstatthalters in Sachsen, Mutschmann, an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 12. Oktober 1944 zum Schreiben des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an die Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum v. 24. Oktober 1944, NS 51/184, Bl. 59f.; die folgenden Zitate ebd. Zur Diskussion um die geplante ›Reichsfibel‹ vgl. Kapitel 2.3.2.

Tabelle 1: Leselernmethode, Schriftart

Erscheinungsjahr	Synthetische Methode		Ganzheitsmethode	
	Druckschriftfibel	Schreiblesefibel	Druckschriftfibel	Schreiblesefibel
1933	F1 (dt. Schrift)			
			F2 (dt. Schrift)	
1934			F3 (dt. Schrift)	
		F4 (dt. Schrift)		
	F5 (dt. Schrift)			
	F6 (dt. Schrift)			
			F7 (dt. Schrift)	
			F8 (dt. Schrift)	
			F9 (dt. Schrift)	
				F10 (dt. Schrift)
1935		F11 (dt. Schrift)		
	F12 (dt. Schrift)			
		F13 (dt. Schrift)		
	F14 (dt. Schrift)			
	F15 (dt. Schrift)			
		F16 (dt. Schrift)		
		F17 (dt. Schrift)		
		F18 (dt. Schrift)		
		F19 (dt. Schrift)		
		F20 (dt. Schrift)		
		F21 (dt. Schrift)		
		F22 (dt. Schrift)		
	F23 (dt. Schrift)			
		F24 (dt. Schrift)		
			F25 (dt. Schrift)	
	F26 (dt. Schrift)			
		F27 (dt. Schrift)		
		F28 (dt. Schrift)		
		F29 (dt. Schrift)		
		F30 (dt. Schrift)		
		F31 (dt. Schrift)		
		F32 (dt. Schrift)		
	F33 (dt. Schrift)			
			F34 (dt. Schrift)	
			F35 (dt. Schrift)	
		F36 (dt. Schrift)		
		F37 (dt. Schrift)		
				F38 (dt. Schrift)[a]

Erscheinungsjahr	Synthetische Methode		Ganzheitsmethode	
	Druckschriftfibel	Schreiblesefibel	Druckschriftfibel	Schreiblesefibel
1936		F39 (dt. Schrift)		
		F40 (dt. Schrift)		
		F41 (dt. Schrift)		
				F42 (dt. Schrift)
		F43 (dt. Schrift)		
		F44 (dt. Schrift)		
				F45 (dt. Schrift)
		F46 (dt. Schrift)		
1937		F47 (dt. Schrift)		
		F48 (dt. Schrift)		
		F49 (dt. Schrift)		
	F50 (dt. Schrift)			
			F51 (dt. Schrift)	
			F52 (dt. Schrift)	
1938	F53 (dt. Schrift)			
		F54 (dt. Schrift)		
		F55 (dt. Schrift)		
				F56 (dt. Schrift)
		F57 (dt. Schrift)		
			F58 (dt. Schrift)	
1939		F59 (dt. Schrift)		
	F60 (dt. Schrift)[b]			
		F61 (dt. Schrift)		
	F62 (dt. Schrift)			
		F63 (dt. Schrift)		
		F64 (dt. Schrift)		
		F65 (dt. Schrift)		
		F66 (dt. Schrift)		
		F67 (dt. Schrift)		
		F68 (dt. Schrift)		
		F69 (dt. Schrift)		
		F70 (dt. Schrift)		
1940	F71 (dt. Schrift)			
		F72 (dt. Schrift)		
		F73 (dt. Schrift)		
		F74 (dt. Schrift)		
	F75 (dt. Schrift)			
		F76 (dt. Schrift)		
			F77 (dt. Schrift)	
		F78 (dt. Schrift)		

Erscheinungsjahr	Synthetische Methode		Ganzheitsmethode	
	Druckschriftfibel	Schreiblesefibel	Druckschriftfibel	Schreiblesefibel
1941		F79 (dt. Schrift)		
	F80 (lat. Schrift)			
		F81 (lat. Schrift)		
				F82 (lat. Schrift)
			F83 (lat. Schrift)	
		F84 (dt. Schrift)		
	F85 (lat. Schrift)			
		F86 (lat. Schrift)		
1942	F87 (lat. Schrift)[c]			
		F88 (lat. Schrift)		
		F89 (lat. Schrift)		
		F90 (lat. Schrift)		
		F91 (lat. Schrift)		
		F92 (lat. Schrift)		
		F93 (lat. Schrift)		
				F94 (lat. Schrift)
		F95 (lat. Schrift)		
		F96 (lat. Schrift)		
		F97 (lat. Schrift)		
		F98 (lat. Schrift)		
			F99 (lat. Schrift)	
		F100 (lat. Schrift)		
		F101 (lat. Schrift)		
	F102 (lat. Schrift)			
		F103 (lat. Schrift)		
				F104 (lat. Schrift)
1943	F105 (lat. Schrift)[d]			
		F106 (lat. Schrift)		
	F107 (lat. Schrift)			
		F108 (lat. Schrift)		
		F109 (lat. Schrift)		
	F110 (lat. Schrift)[e]			
		F111 (lat. Schrift)		
		F112 (lat. Schrift)		
	F113 (lat. Schrift)			
		F114 (lat. Schrift)		
1944		F115 (lat. Schrift)		

a) Diese »auf der *Stufe der Anwendung*« stehende Fibel sei auch für die Synthetiker geeignet, wenn ihr ebenso wie bei der Arbeit nach der Ganzheitsmethode bestimmte Vorarbeiten vorausgingen (vgl. o.A., Wegweiser Gute Kameraden 1935, S. 9, Herv. i.O.).
b) In die mit Druckschrift startende Fibel wird ein ab Seite 8 beginnender Schriftlehrgang integriert. Der Fibel-Arbeitskreis hat damit nach eigenen Angaben konzeptionell von den »beiden Hauptrichtungen das Günstigste und für die Weiterentwicklung des Kindes Natürlichste herausgegriffen« (o.A., Begleitschrift 1939, S. 1; vgl. auch F62).
c) Beginn mit Steinschrift.
d) Es handelt sich hier um den II. Teil der synthetisch verfahrenden Fibel »Bei uns in Wien« (vgl. F87).
e) Beginn mit Steinschrift.

Tabelle 2: Erarbeitung/Bearbeitung

Erarbeitung/Bearbeitung[a]	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944
Auer, I. (Bearb.)					F52							
Ausschuss Wiesb. (Hg.)			F26									
Ausschuss Württ. (Vorarb.)											F107	
Behrendt, A. F. (Hg.)			F31				F70			F103		
Beier, E. (Mitarb.)									F82			
Beyer, C. (Bearb.)										F102	F113	
Bielfeldt, H.			F16		F49			F73		F92		
Book, P. (Hg.)		F10	F32	F46								
Born, K.											F114	
Brauner, F.								F72				
Brückl, A. (Bearb.)		F3		F35		F58						
Brückl, H.									F83	F99		
Burmeister, O.				F45						F104		
Dalchow, M. (Bearb.)			F22				F66					
Dieterich, J.		F4		F36	F48							
Eckhardt, K.		F6				F55	F63			F93		
Effenberger, F.									F85			
Ernst, E. (Hg.)			F31				F70					
Fach-AG dt. Erz. (Hg.)												F115
Fischer, H. (Bearb.)		F9			F51 F52							
Frank, E. (Bearb.)						F55						
Freidank, W. (Bearb.)										F88		
Gansberg, F.								F78				
Gärtner, E. (Hg.)			F24					F76				
Gerweck, E. (Bearb.)			F24					F76				
Gosselck, J. (Bearb./Hg.)			F18	F41						F96		
Grossek, L.									F82			
Heide, W. (Bearb.)										F97		

Erarbeitung/Bearbeitung	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944
Heil, K. (Bearb.)		F3		F35								
Heintel, F. (Mitarb.)										F87	F105	
Hemprich, B. (Bearb.)			F22				F66					
Hennigs, G. (Bearb./Hg.)									F84			
Hermens, P.										F94		
Heuler, R. (Bearb.)		F8	F25					F77				
Hoffmann, G. (Hg.)			F31				F70					
Irmer, G. (Hg.)			F31				F70					
Jendrike, P.[b]									F86			
Kanth, F. (Bearb.)										F91		
Kaufmann, G.											F110	
Kausel, E. (Mitarb.)										F87		
Keller, C. (Bearb.)	F2		F34									
Kern, A.				F42								
Kobolt, E.									F86			
Köhlhoff, F.										F94		
König, G. (Mitarb.)									F82			
Kolar, H.						F59						
Kordina, L. (Mitarb.)										F87	F105	
Krüger, R.				F45								
Kuhne, F.										F94		
Kühnhold, K.			F15									
Langer, F. X. (Hg.)										F87	F105	
Lehmann, K. (Hg.)			F31				F70			F103		
Linder, G.											F110	
Linke, M. (Mitarb.)										F87	F105	
Löckel, H. (Bearb.)		F7										
Löscher, W. (Bearb.)										F102	F113	
Lüllwitz, A.		F6				F55	F63			F93		
LV Nürnb.-Stadt (Hg.)		F3										

Erarbeitung/Bearbeitung	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944
Mansfeld, H.									F81	F89 F90 F101	F112	
Markert, K. (Bearb.)		F3 F8	F25	F35				F77				
Matejka, R. (Hg.)			F31				F70			F103		
Meckl. Schulm. (Mitarb.)										F104		
Meil, W. (Bearb.)							F66					
Metelmann, G. (Bearb./Hg.)			F18	F41						F96		
Metzker, O. (Hg.)		F10	F32	F46								
Moldenhauer, E. (Bearb.)										F91		
Müller, E. (Hg.)										F103		
Müller, O. (Bearb.)										F91		
Münch./Augsb. L. (Bearb.)		F9			F51							
Nasty, T. (Mitarb.)										F87	F105	
Niedoba, G. (Mitarb.)									F82			
Nowak, F. (Mitarb.)									F82			
NSLB Anhalt (Bearb.)			F33									
NSLB Frankfurt		F10										
NSLB Gau Danzig							F60 F62					
[NSLB Gau Halle-Merseburg]				F39								
NSLB Gau Hamburg (AG)			F23		F50		F71	F75				
NSLB Gau Kurh. (Beauftr.)			F20									

Erarbeitung/Bearbeitung	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944
NSLB Gau Osthannover			F15									
NSLB Kärnten (Hg.)											F110	
NSLB Kreis Nürnberg (Hg.)				F35								
NSLB Kreis Osnabrück-Stadt (Hg.)			F21							F98		
NSLB Reichsgau Wien										F87	F105	
O.A.	F1[c]		F12[d] F13 F14 F19[e] F28 F30	F37[f] F38 F43		F54[g] F56	F61 F69	F74	F80		F106 F111[h]	
Pfälzischer Gau-LV (Hg.)		F7										
Plagemann, A.				F45						F104		
Pöschl, J. F.						F59						
Reimold, W. (Hg.)		F10	F32	F46								
Reinlein, B. (Bearb.)	F2		F34									
Reisch, M. (Mitarb.)									F82			
Richter, W. R.							F64		F85			
Sammer, F. (Bearb.)										F102	F113	
Schander, K. (Bearb.)		F3 F8	F25	F35				F77				
Schlegl, M.							F67					
Schmidt, W.									F86			
Schreier, J. (Bearb.)										F102	F113	
Schultze, W.			F23		F50		F71	F75				
Schulz, H. (Bearb./Hg.)			F27	F44								

Erarbeitung/Bearbeitung	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944
Siebrandt, K. (Bearb./Hg.)										F91		
Sprenger, J.										F94		
Stanglmaier, H. (Bearb.)	F2		F34		F53							
Streit, M. (Mitarb.)									F82			
Suhr, O. (Hg.)			F31				F70			F103		
Tex, F. (Mitarb.)										F87	F105	
Till, A. (Mitarb.)									F82			
Urhahn, J. (Bearb.)			F29		F47			F79			F109	
Wamser, E. (Hg.)		F10	F32	F46								
Weitkamp, F. (Bearb.)			F21							F98		
Wittmann, H. (Bearb./Hg./Autor)		F10	F32	F46		F57					F114	
Worreschk, G. (Bearb./Hg.)									F84			
Wößner, G. (Hg.)											F107	
Zimmermann, O.		F5	F11 F17 F18 F20 F22 F27 F33	F40 F41 F44			F65 F66 F68		F84	F88 F95 F96 F97 F100	F108	

a) Die bibliografischen Angaben entstammen den Originalen und werden in dieser Tabelle z.T. abgekürzt (vgl. Anhang, Fibel-Korpus: A) Chronologische Ordnung). Es ist davon auszugehen, dass die Unterscheidung des Status der einzelnen Personen und Organisationen als Herausgeber/-innen, Autor/-innen oder Bearbeiter/-innen nicht trennscharf erfolgte und sich die zugewiesenen Funktionen ggf. überschnitten haben.
b) In der Liste »Deutsche Fibeln in Normalschrift 1943« werden als Autoren zudem Erich Kobolt und Willi Schmidt genannt (WUA 3/30-2, o.P.).
c) Zimmermann vermutet in einem Schreiben an den Verlagsdirektor von *Westermann*, dass der Autor der Fibel Reinhard Heuer ist. Vgl. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 11. Juni 1933, WUA 3/23, o.P.
d) Das Begleitheft zur Fähnlein-Fibel (Beyer, Leseunterricht 1935) wurde im Auftrag einer Arbeitsgemeinschaft von Curt Beyer herausgegeben. Es ist davon auszugehen, dass Beyer einer der Verfasser ist. Auf die Beteiligung Friedrich Sammers lässt sein persönlicher Einsatz für die »Fähnlein-Fibel« in Vorträgen und seiner Funktion als Reichssachbearbeiter für Schrift, Schreiben und Erstunterricht schließen (vgl. den Schriftwechsel von Sammer mit der Schriftleitung des »Deutschen Bildungswesens« v. Dezember 1935, BArch NS 12/1341, o.P. sowie Sammer, Fragen 1936, S. 384f.).
e) In einem Schreiben an Sandig v. 31. Juli 1935 schreibt Zimmermann, dass es sich bei den Autoren »selbstverständlich« um »massgebliche Berliner Herren« handele, »die sich hüten, ihren Namen preiszugeben« (WUA 3/24, o.P.).
f) In der Liste »Deutsche Fibeln in Normalschrift 1943« wird als Autor Herbert Göbels angegeben (WUA 3/30-2, o.P.).
g) In der Liste »Deutsche Fibeln in Normalschrift 1943« werden als Autor/Autorin Käthe Seuzel und W. Steinmetzger angegeben (WUA 3/30-2, o.P.).
h) In der Liste »Deutsche Fibeln in Normalschrift 1943« werden als Autor/Autorin Broich, Koch, Seidenfaden angegeben (WUA 3/30-2, o.P.).

3.2. Der erziehungs- und bildungstheoretische Diskurs zur Ästhetik der ›deutschen‹ Druck- und Schreibschriften

In vergleichbarer Weise wie bei der Auseinandersetzung um den Einsatz eher synthetischer oder ganzheitlicher Verfahren im Schriftspracherwerb wurde um das Verhältnis von Lesen- und Schreibenlernen gestritten und damit zusammenhängend um die Frage, ob das 6-jährige Kind auf seiner Entwicklungsstufe eher zur Formauffassung oder zur Formdarstellung befähigt ist. Bevor die Einzelheiten der Debatte um das ›Schreibleseverfahren‹ erläutert werden, soll zunächst der hiervon nicht zu trennende Diskurs zur Ästhetik der deutschen Druck- und Schreibschriften bzw. der Antiqua-Fraktur-Streit im Nationalsozialismus rekonstruiert werden.

Die erziehungs- und bildungstheoretischen Auseinandersetzungen machen zugleich deutlich, dass die Schrift als ikonisches und nicht allein phonographisches Medium der Manifestation von Sprache ganz entscheidend mit der diskursiven Konstruktion kultureller Zugehörigkeit verknüpft wurde.[202] Die im Zusammenhang mit den Schriftarten ausgetragenen Kämpfe richteten sich dabei nicht nur auf einen methodologisch zu bearbeitenden Gegenstand, sondern die Ästhetik des deutschen Schriftbildes wurde in Anbetracht der ihr unterstellten Funktion als Ausdruck deutsch-nationaler Haltung und rassenanthropologischer Vorannahmen zu einer »Frage von tiefster deutschvölkiger Bedeutung« erhoben.[203]

Die Kontroverse um die Schriften Antiqua vs. Fraktur reicht bis in die frühe Schriftgeschichte zurück und erlangte Ende des 19. sowie zu Beginn des 20. Jahrhunderts einen neuen Höhepunkt, bis die Fraktur nach »ihrer letzten großen Apotheose« von Hitler fallengelassen wurde.[204] Bereits unter Otto von Bismarck sowie während der Weimarer Republik wurde über beide Schriften intensiv diskutiert, sowohl bezogen auf die Aufeinanderfolge beider Schriften und die Problematik einer guten Les- und Schreibbarkeit der jeweiligen Schriftart im Kontext des Schriftspracherwerbs,[205] aber auch im Hinblick auf nationalistische Begründungsmuster bis hin zu nationalistisch-antisemitischen Positionen.[206] So setzte sich allen voran der Rassenideologe Adolf Reinecke, der u.a. 1890 in Berlin den »Allgemeinen Deutschen Schriftverein« gegründet und in verschiedenen Aufsätzen den Antiqua-Fraktur-Streit vorangetrieben hatte, mit der deutschen Buchstabenschrift auseinander, die als »*germanische Stammes-Schrift*«, »*völkische und vaterländische Schrift*« und »*germanisches Erbgut*« anzusehen sei,[207] und will diese nicht als »Streitfrage«, sondern als »eine *völkisch-vaterländische Angelegenheit von hoher Wichtigkeit*«[208] behandelt wissen. Dass überhaupt so viel lateinisch geschrieben und gedruckt werde, führt Reinecke auf die »nicht *genügend deutsch-bewußte Erziehung und Ausbildung auf den Schulen*« zurück sowie die seit Jahrzehnten praktizierte, planmäßige »*Irreführung der öffentlichen Meinung über die deutsche Schrift*«.[209] Damit werde dem »wahren Fortschritt der Menschheit« entgegengearbeitet, der nach Reinecke in der »schärferen *Sonderung* der Völker-Stämme, in der eigentümlichen Ausprägung der Volkstümer«

202 Vgl. Krämer, ›Schriftbildlichkeit‹ 2003, S. 158ff.
203 Dieterich, Unterricht 1934, S. 20; vgl. ebd., S. 22.
204 Heiderhoff, Antiqua 1971, S. 25. Während sich die europäischen Nachbarn in der Zeit vom 16. bis zum 19. Jahrhundert nach und nach von der »Fraktur-Drucktype als Leseschrift« trennten, behielten die deutschsprachigen Staaten die Zweischriftigkeit bei »mit deutlicher Bevorzugung der Fraktur« (Andree, Judenlettern 1998, S. 72; vgl. Heiderhoff, Antiqua 1971, S. 15f., 19; Rück, Sprache 1993, S. 234; Beck, Zweischriftigkeit 2000, S. 47-60).
205 Vgl. Arndt, Richtlinien 1931/32.
206 Vgl. Rück, Sprache 1993, S. 239-251; Beck, Judenlettern 2006, S. 257f.
207 Reinecke, Buchstabenschrift 1910, S. 270 (Herv. i.O.).
208 Ebd., S. 3 (Herv. i.O.).
209 Ebd., S. 1 (Herv. i.O.).

bestehe und nicht darin, »die Völker mit ihren Stammes-Eigentümlichkeiten auszulöschen und dafür eine öde Gleichmacherei, eine Art Völker-Brei, zu schaffen«.[210]

> »Die deutsche Schrift ist *ein* Unterscheidungs-Merkmal für das Deutschtum gegen die übrigen Völker, *ein* Ausdrucksmittel für deutsche Art und Wesenheit, […] *ein* schützender Damm, *ein* Bollwerk gegen noch weiter ausartende Verwüstung und Verwälschung unserer Muttersprache durch wildeste *Fremdwörter-Einfuhr*; sie ist *eine* schützende Wehr gegen noch weitere *Abbröckelung und Entvolklichung des Deutschtums an den Sprach-Grenzen*, besonders der außerhalb des Reichsgebiets gelegenen ganz oder teilweise deutschsprachigen Grenzländer; sie ist *ein* schützender Damm gegen die *Entdeutschung unserer im Auslande lebenden Volksgenossen*.«[211]

Da die Antiqua-Schriften seit den 20er-Jahren immer mehr Befürworter gefunden hatten, startete der 1918 gegründete »Deutsche Schriftbund« 1927 gemeinsam mit dem »Bund für deutsche Schrift« und den »Deutschen Schriftvereinen Wien und Graz« auf Anregung von Reinecke über eine »Einspruchs-Unterschriften-Sammlung« einen Aufruf an die Unterrichtsverwaltungen in der Weimarer Republik und der Republik Österreich mit dem Ziel, sich der »Ausrottung der deutschen Schrift« durch die »deutschschriftfeindlichen Fibeln« und den »Lateinschriftzwang« entgegenzustellen.[212] In ihrem Aufruf warben die Schriftvereine um Stimmen dafür, »daß *die lateinischen Fibeln entfernt* werden und *im Schreib- und Leseunterricht der ersten Schuljahre wieder die deutsche Schrift zuerst gelehrt werde*, wie sich dies seit vielen Jahrhunderten aufs beste bewährt hat«.[213] Die gesammelten Unterschriften wurden 1928 mit einer »Eingabe des Bundes für deutsche Schrift an den Reichstag« weitergeleitet und der Reichsminister des Innern sowie die Regierungen der deutschen Bundesstaaten erhielten Abschriften. An diesem Schreiben, das auch in den Verlagen für Furore gesorgt haben dürfte,[214] ist bemerkenswert, dass die Unterrichtsverwaltungen der Länder über einen Beschluss des Reichstages dazu angehalten werden sollten, mit der deutschen Schrift als Ausgangsschrift zu beginnen und »Erstlesebücher (Fibeln), die mit der Lateinschrift anfangen bzw.

---

210 Ebd., S. 6. (Herv. i.O.).

211 Ebd., S. 3f. (Herv. i.O.).

212 Einspruchs-Unterschriften-Sammlung 1927; vgl. u.a. die Vereinsmitteilungen in: Die deutsche Schrift 1927, H. 2, S. 25f., H. 3, S. 25f., H. 4, S. 25f.; Die deutsche Schrift 1928, H. 1, S. 23, H. 3, S. 20; Die deutsche Schrift 1929, H. 2, S. 21f.

213 Einspruchs-Unterschriften-Sammlung 1927 (Herv. i.O.).

214 Vgl. z.B. Schreiben des Verlegers Oldenbourg an Richard Seyfert v. 12. Juni 1929, BWA F 5/329, o.P. Die Rede ist hier von »eine[r] mächtige[n] Gruppe von Lehrkräften, die vom alten Schimmel nicht absteigen will. Sie hat sich verbündet mit dem Bund für deutsche Schrift, dessen Eingabe an den Reichstag Ihnen ja wohl bekannt sein dürfte«.

nur Lateinschrift enthalten, […] außer Gebrauch zu setzen«.[215] Der Reichstag wies Ende 1929 das Begehren ab.[216]

In der Eingabe wurden darüber hinaus alle methodischen Entwicklungen im Erstunterricht, die über Antiqua-Formen zu den deutschen Schreib- und Druckschriften führen, für untauglich erklärt. Namentlich wird Ludwig Sütterlin genannt, der den Erstunterricht mit lateinischen Großbuchstaben (Steinschrift) begonnen hatte, die etwa aus Stäbchen zusammenzulegen oder in Tonmasse zu formen waren, um den »Formensinn« der Kinder zu entfalten, bevor die deutschen Buchstaben geschrieben und gelesen werden sollten und schließlich die lateinischen.[217] Für die »neuzeitlichen Unterrichtsreformer« wurden stellvertretend Otto Zimmermann sowie Fritz Kuhlmann angegriffen, der bei *Westermann* 1925 die Abhandlung »Schreiben in neuem Geiste« herausgebracht hatte.[218] Diese beiden Autoren würden noch weiter als Sütterlin gehen, indem nach dem Beginn mit den lateinischen Großbuchstaben zuerst die lateinische Schreib- und Druckschrift und erst danach die deutsche Schrift erlernt und die methodischen Erklärungen nicht den »höheren Interessen« untergeordnet würden im Verkennen der »unbestrittenen Tatsache, daß das zuerst Gelernte am festesten« hafte.[219] Selbst wenn Kuhlmann und Zimmermann betonten, dass sie »durchaus nicht beabsichtigen, die deutsche Schrift zu verdrängen«, sondern »für sie die deutsche Schrift ›die Krone des Schriftbaumes‹ sei«, hätten ihre Schriften eine »sich entwickelnde Bewegung in einem Teil der Lehrerschaft ausgelöst, die darauf ausgeht, die deutsche Schrift im Schulunterricht allmählich zu verdrängen«.[220]

Als paradigmatisch für die Fehlentwicklung galten dem »Bund für deutsche Schrift« der Freistaat Sachsen und Frankfurt a.M., wo Fibeln in Benutzung seien oder eingeführt werden sollten, »die keinen einzigen deutschen Buchstaben aufweisen«, und auch in Preußen werde »entsprechend der Einstellung örtlicher Schulbehörden, ja einzelner Lehrer zur Schriftfrage« die Verfügung des Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 20. April 1926 unterlaufen, mit deutscher Schrift zu beginnen.[221] Zugleich sprach der Bund für bestimmte Fibeln

215 Die deutsche Schrift 1928, H. 3, S. 4.

216 Die deutsche Schrift 1930, H. 1, S. 29; vgl. Hartmann, Fraktur 1999, S. 111f.

217 Die deutsche Schrift 1928, H. 3, S. 2.

218 Ebd. Im Verlag Oldenbourg wurde davon ausgegangen, dass die bildungspolitische Abkehr von dem Brücklschen Verfahren nach 1933 insbesondere auf den »Vorstößen des Bundes für deutsche Schrift« beruhte. Vgl. Schreiben des Verlegers Oldenbourg an Benno Kracke v. 27. Februar 1941, BWA F 5/329, o.P.

219 Die deutsche Schrift 1928, H. 3, S. 2f. Vgl. z.B. die 1925 bei *Westermann* erschienene »Hansa-Fibel« (1925), in der nach dem Beginn mit lateinischen Großbuchstaben (Steinschrift) die lateinische Druckschrift und erst danach die deutsche Druckschrift vermittelt wird (vgl. Abb. 6).

220 Die deutsche Schrift 1928, H. 3, S. 2f.

221 Ebd., S. 3. Vgl. dazu Hartmann, Fraktur 1999, S. 166f.

Empfehlungen aus, darunter für »Ferdinand Hirts neue Schreib-Lese-Fibel«,[222] die »rein deutsche« Fibel »Lernfreude« von Maximilian Schlegl[223] sowie die steirische Fibel des Vorstandsmitgliedes im »Deutschen Schriftverein Graz« Franz Brauner.[224]

In seinem Artikel »Abwehr und Anklage gegen die Vorstandschaft des Bundes für deutsche Schrift« in der Zeitschrift »Erwachen« verwahrt sich Zimmermann gegen den Vorwurf, über die Erstellung von Antiqua-Fibeln die Abschaffung der ›deutschen Schrift‹ vorantreiben zu wollen.[225] Er bezieht sich dabei auf seinen Lehrer und »Mitstreiter« Kuhlmann, der die lateinische Schrift als eine »Durchgangsstufe zu der höherstehenden, ausdrucksreicheren und entwickelteren deutschen Schrift« charakterisiert und die These aufgestellt hatte, dass der »*bisherige Erfolg der Lateinschrift, ihr Ansehen als etwas Besseres und Höheres,* […] *mit darauf zurückzuführen* [*ist*]*, daß sie den Schülern bisher erst in reiferem Alter, auf höherer Schulstufe als etwas Besonderes, Höheres entgegentrat*«.[226] »*Naturgemäß*« habe ihnen daher die ›deutsche Schrift‹ »*als etwas Niederes, als eine Schrift für kleine Kinder und ungebildete Leute*« vorkommen müssen.[227]

> »Niemals wird ein Schüler geneigt sein, die ihm im Anfang des Unterrichts, auf der Kleinkinderstufe dargebotene Sache besonders hoch für seinen wirklichen praktischen, höheren Lebensgang einzuschätzen. Viel höher wertet er, viel vollendeter und wichtiger dünkt ihn das, was ihm auf den oberen Stufen und zur Zeit eigener Reife zugeführt wird, besonders aber dann, wenn er […] die deutsche Schrift als die höhere und reifere Stufe der Entwicklung der Urform in selbstschöpferischer Arbeit erlebt […].«[228]

Nachdem der spätere Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Bernhard Rust im Februar 1933 zunächst kommissarisch das Amt des Preußischen Kultusministers übernommen hatte und zu befürchten stand, dass die Antiqua als Ausgangsschrift abgelehnt wird, verteidigte Zimmermann in einem Schreiben an den Verlag *Westermann* seine methodische Vorgehensweise und spielte mit dem Gedanken, »die Steinschriftfibel«, die auf einem »kindertümlichen Weg *zur*

---

222 Vgl. Die deutsche Schrift, 1927, H. 2, S. 30. »Hirts Schreiblesefibel« erschien in vielen Auflagen und für verschiedene Regionen (vgl. zu den Ausgaben Teistler, Fibel-Findbuch 2003, S. 317ff.).

223 Vgl. Die deutsche Schrift, 1928, H. 1, S. 26. Diese zunächst im Selbstverlag des Verfassers und später bei *Leitmeritz* erschienene Fibel war schon 1928 im Gebiet der tschechoslowakischen Republik weit verbreitet und wurde später für den Reichsgau Sudetenland zugelassen (F67).

224 Vgl. Die deutsche Schrift, 1929, H. 2, S. 21f. Es handelt sich um die »Fibel Kinderwelt«, die zunächst bei *Leykam* und später beim *NS-Gauverlag Steiermark* verlegt wurde (vgl. Abb. 4).

225 Zimmermann, Abwehr 1927, S. 439f., 443ff.; vgl. Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 115.

226 Kuhlmann, Schreiben 1925, S. 16, zit.n. Zimmermann, Abwehr 1927, S. 440. Vgl. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 1. Februar 1941, WUA 3/29-1, o.P. (Herv. i.O.).

227 Kuhlmann, Schreiben 1925, S. 16, zit.n. Zimmermann, Abwehr 1927, S. 440 (Herv. i.O.).

228 Ebd.

Fraktur« führe, gegenüber Rust »mit pädagogischen Gründen zu vertreten«, ihm aber gleichzeitig mitzuteilen, dass eine Schriftumstellung grundsätzlich natürlich möglich wäre.[229] Um sich mit seiner Fibel in Hamburg behaupten zu können, überlegte er ferner, hier »vielleicht mit gleichen Gründen Gleiches [zu] erreichen, zumal jetzt alle Gegner der bisherigen Form in der politischen Versenkung verschwunden sind. Damit haben wir einen Trumpf in der Hand, dass wir *mit der Fraktur* das ›Nationale‹ wollten.«[230] Auch Bayern erschien Zimmermann nach dem sich abzeichnenden Aus der Brückl-Fibel als Absatzgebiet interessant. In diesem Sinne schreibt er an Sandig, dass es doch schön wäre, wenn dem Verlag »eine bayerische Wurst zufallen sollte«, es aber die Hauptsache sei, »die eroberten Provinzen uns zu erhalten«.[231]

Der Erhalt der Fraktur-Schriften und damit der Zweischriftigkeit wurde auch in der 1925 in München gegründeten »Akademie zur wissenschaftlichen Erforschung und zur Pflege des Deutschtums« thematisiert.[232] In der Sachverständigen-Aussprache über Fraktur und Antiqua vertrat Hans Brückl gegenüber den Verfechtern der Fraktur 1926 und noch einmal 1927 ähnlich wie Zimmermann die Auffassung, dass Auge und Hand der Kinder erst für die ›deutsche Schrift‹, »dieses höhere Ausdrucksmittel«, vorzubilden seien, weshalb letztlich aus »*Liebe zur deutschen Schrift*« zunächst mit der Antiqua als der »*Schrift der kleinen Kinder*« zu beginnen sei.[233] Dieser Gedanke hätte »allgemeine Zustimmung [gefunden], selbst bei den anwesenden Vorstandsmitgliedern des ›Bundes für

229 Schreiben Zimmermann an den Verlag Westermann, Ladewig, v. 22. April 1933, WUA 3/23, o.P. (Herv. i.O.). Vgl. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 11. Juni 1933, WUA 3/23, o.P. Sandig teilt Zimmermann nach seinem Gespräch mit dem Ministerialdirektor im Reichsministerium des Innern Rudolf Buttmann mit Schreiben v. 19. Juni 1933 mit, dass es für »die Behandlung der Schriftfrage wohl empfehlende Richtlinien geben wird, daß es jedoch den Ländern überlassen bleiben wird, die Entscheidungen selbst zu treffen« (WUA 3/23, o.P.). Dass die »pädagogische« Begründung in der Schriftfrage für *Westermann* allerdings nachrangig ist, kommt u.a. in einem Schreiben von Sandig an Zimmermann v. 2. November 1933 mit Bezug auf die Bearbeitung der für Berlin konzipierten »Bärenfibel« deutlich zum Ausdruck: »Unter dem Führerprinzip hat die nachgeordnete Stelle das auszuführen, was die vorgesetzte Stelle anordnet, selbst wenn die erstere Stelle der Ansicht sein sollte, daß die vorgesetzte Stelle in ihrer Entscheidung fehlgeht.« (WUA 3/23-2, o.P.; vgl. auch Schreiben Sandig an Zimmermann v. 9. Dezember 1933, WUA 3/23-2, o.P.).

230 Schreiben Zimmermann an den Verlag Westermann, Ladewig, v. 22. April 1933, WUA 3/23, o.P. (Herv. i.O.).

231 Schreiben Zimmermann an Sandig v. 11. Juni 1933, WUA 3/23, o.P.; vgl. auch die Abschrift des Schreibens von Vitense an Zimmermann v. 15. Mai 1933, in dem es um die Möglichkeiten der Zulassung der *Westermannschen* »Greifenfibel« in der Hansestadt Lübeck geht, nachdem die Fibel von Brückl dort »sang- und klanglos bestattet« worden sei (WUA 3/23, o.P.).

232 Vgl. Andree, Judenlettern 1998, S. 79; Heiderhoff, Antiqua 1971, S. 26.

233 Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 114 (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 161-165; vgl. Dieterich, Unterricht 1934, S. 21. Ähnlich Fischer, der ebenfalls mit der Antiqua beginnen möchte, für diesen

deutsche Schrift«.[234] In einem Schreiben an den »Bund für deutsche Schrift« vom 30. Mai 1927 bezeichnete sich Brückl »als Verehrer der deutschen Schrift« und wehrte sich gegen die Kritik, »eine Schriftpflege zu unterstützen, die die deutsche Schrift gefährden könnte«.[235]

> »Durch den Beginn mit der Antiqua wird die deutsche Schrift in keiner Weise zurückgedrängt oder geringer geschätzt. Der Satz: ›*Alles erste bleibt ewig im Kinde*, also wird es auch die zuerst gelernte Schrift am höchsten werten‹, ist hier fehl am Orte. Gerade das Gegenteil ist der Fall. Der Übergang von der Ausgangsschrift zur deutschen Schrift ist für das Kind ein derartig starkes inneres Erlebnis, daß es, von dem Reiz des Neuen erfüllt und durch die reichen und leichten Verbindungsmöglichkeiten aufs höchste überrascht, die deutsche Schrift gewissermaßen als Offenbarung, als etwas ganz Wichtiges aufnimmt, das den kleinen Schreiber nun in die Reihe der Erwachsenen stellt.«[236]

Im Rahmen seiner Bemühungen um die Einführung der von ihm konzipierten Fibel warb Brückl 1933 für seine Position, mit der »gemischten Antiqua« als Ausgangsschrift zu beginnen, da die im Anschluss vermittelte deutsche Schrift »von den Kindern nun in ihrem wahren Wesen erkannt und auch weit mehr geschätzt [wird] als von der heutigen Generation, die *ihre* zuletzt erlernte Schrift, d.i. die lateinische Schrift über die ihr von Anfang an übermittelte deutsche Schrift [stellt]«.[237] Brückl schrieb diesbezüglich an den Reichsminister des Innern Wilhelm Frick:

> »Wie verlautet, soll in der ersten Januarhälfte 1934 im Reichsinnenministerium die Entscheidung über die Schriftfrage herbeigeführt werden. […] Der Totalitätsgedanke erfordert vor allem eine Umgestaltung des ersten Lese- und *Schreibunterrichtes*. Alle ernsthaften Methodiker erkannten, daß die künstlerisch hochstehenden Formen der deutschen Schrift für die Kleinen so schwierig sind, daß sie einen systematischen Aufbau erfordern […]. Deshalb wurde in Norddeutschland als Erstschrift hauptsächlich die aus Großbuchstaben bestehende *Steinschrift* eingeführt, die zwar Vorteile für das Schreiben, nicht aber für das elementare Lesen gewährt. […] Die in neuerer Zeit vertretene sog. *Stäbchenschrift* von M. Schle-

---

Standpunkt immer gekämpft habe und daran keine »Versündigung am Deutschtum« finden kann (Fischer/Auer, Formalismus 1937, S. 10).

234 Abschrift (o.D.), Schreiben Brückl an Reichsinnenminister Frick v. 27. Dezember 1933, StdA München, NL-BRUE, Ordner BayHStA MK 42571, o.P.

235 Brückl, Bund 1927, S. 202.

236 Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 115 (Herv. i.O.). Relevanz besäße der Satz Jean Pauls hingegen für den ersten Schultag (ebd., S. 210; vgl. dazu Brückl, Lesen 1941, S. 77f. und die didaktische Umsetzung in den Fibeln F83 und F99 mit dem Porträt Hitlers als Frontispiz sowie dem Fahnenschwur auf dem Schulhof auf S. 4).

237 Abschrift (o.D.), Schreiben Brückl an Reichsinnenminister Frick v. 27. Dezember 1933, StdA München, NL-BRUE, Ordner BayHStA MK 42571, o.P. (Herv. i.O.).

> gel [scil. Maximilian Schlegl; KS[238]] ist weder als deutsche Schrift noch als kindertümliches Darstellungsmittel anzusprechen. […] Als die beste Lösung wurde vom Unterzeichneten seit genau 20 Jahren in Wort und Schrift die aus Groß- und Kleinbuchstaben zusammengesetzte sog. *gemischte Antiqua* für die vorbereitenden Schreib-Übungen empfohlen […].«[239]

Am Schluss des fünfseitigen Briefes appelliert Brückl noch einmal eindringlich an den Reichsinnenminister, sich für einen entwicklungspsychologisch und methodisch begründeten Schriftspracherwerb einzusetzen, der den »*Totalitätsgedanken* der neuen Zeit schon im ersten Schulunterricht zu verwirklichen suche«, und die »heilige Verpflichtung dem wehrlosen Kinde« gegenüber wahrzunehmen, das »ein Recht darauf hat, in einer seiner Entwicklungsstufe entsprechenden Weise gebildet und in die Kulturgüter eingeführt zu werden, ohne in seiner ihm von Natur aus verliehenen Schaffensfreude Schaden zu leiden«.[240] Zugleich verwahrt er sich gegen den möglicherweise entstehenden Eindruck, dass seine Einwände gegen die Ostern 1933 getroffene Entscheidung des Bayerischen Ministeriums für Unterricht und Kultus dahingehend ausgelegt werden, ihm gehe es allein um seine nun »vernichtete« »Lebensarbeit, die […] in allen pädagogischen Kreisen uneingeschränkte Anerkennung gefunden hat« und die er, »wenn damit dem Vaterlande und der vaterländischen Bildung der Jugend gedient wäre, zum Opfer bringen [würde]«.[241]

Die Auffassung, dass der Beginn mit der Antiqua die Aneignung des »hohe[n] Kulturgut[s] der deutschen Schrift«[242] nach psychologischen und pädagogischen Gesichtspunkten zum Ziel habe, vertrat ferner Kimmich, wenn er das Üben der Lateinschrift bereits in der Grundschule abschließen möchte, um dann genügend Zeit zu haben, »alle deutschen Kinder in den Gebrauch der schönen deutschen Kurrentschrift, etwa nach den von Sütterlin eingeschlagenen Formen […] einzuführen«.[243] Er hebt die Ästhetik der ›deutschen Schrift‹ hervor, während die lateinische »ihrem Wesen nach als primitive und weniger wertvolle Schrift« einzustufen sei und deren Verwendung als einer der Gründe einer auszumachenden Überfremdung der deutschen Kultur und Schule gelten könne.[244]

---

238 Vgl. zu der von Maximilian Schlegl entworfenen ›Stäbchenschrift‹ die Ausführungen weiter unten. Schlegl publizierte basierend auf den Tagungsergebnissen der Münchener Sachverständigen-Aussprache von 1927 einen Aufsatz, der als Beilage 1928 in das Heft 3 der Vereinszeitschrift des Bundes für deutsche Schrift und des Deutschen Schriftvereins Wien aufgenommen wurde (vgl. Hartmann, Fraktur 1999, S. 106f.).

239 Abschrift (o.D.), Schreiben Brückl an Reichsinnenminister Frick v. 27. Dezember 1933, StdA München, NL-BRUE, Ordner BayHStA MK 42571, o.P. (Herv. i.O.).

240 Ebd. (Herv. i.O.).

241 Ebd.

242 Ebd.

243 Kimmich, Einführung 1933, S. 25.

244 Ebd., S. 14.

> »*Außer uns Deutschen hat kein anderes Volk über die lateinische Schrift hinaus seine volkseigene Schrift entwickelt. Deswegen wollen wir sie als ein köstliches Gut schützen und pflegen und ihr innerhalb Deutschlands wieder zur alleinigen Herrschaft verhelfen.* Die lateinische Schrift aber soll in ihrem Wesen als primitive und weniger wertvolle Schrift erkannt und nur noch da angewendet werden, wo man sie notwendig braucht (im fremdsprachlichen Unterricht, im Verkehr mit dem Ausland usw.).«[245]

Noch weiter gingen Sammer u.a., die die Antiqua vor dem Hintergrund rassistischer, rassenideologischer und antisemitischer Argumentationsmuster per se zur »Gefahr für die Erziehung zum Deutschtum« erklärten und das Fraktur-Schriftbild im »Kampf um die deutsche Schrift«[246] »zu einem Gegenbild der ›Kulturbolschewisten‹ (Marxisten, Pazifisten, Juden und Kosmopoliten)« stilisierten.[247] 1933 formulierte der »Bund für deutsche Schrift« angesichts des von 1928 bis 1932 gestiegenen Anteils der in Antiqua gesetzten Bücher von 43 auf 56 Prozent, bei den Schulbüchern allein von 30 auf 50 Prozent, schließlich erneut die Erwartung, »daß die Reichsregierung auch hier umgehend Wandel schafft«.[248]

Nachdem die Fraktur als alleinige sprachliche Ausdrucksform der ›nordischen Rasse‹ und ›deutscher Sprachkultur‹ schließlich am Ende der Weimarer Republik durch einige Wissenschaftler und führende Nationalsozialisten »gänzlich in die Arme der Nationalsozialisten [getrieben] und […] damit der Willkür nationalsozialistischer Imagebildung aus[gesetzt]« worden war,[249] gab Frick am 9. Mai 1933 auf der Konferenz der Kultusminister die Richtung vor: Die ›deutsche Schrift‹ dürfe »ihren unbedingten Vorrang« vor der lateinischen niemals verlieren.[250] Die Lösung der Schriftfrage war zudem durch eigene Verordnungen in den Ländern angebahnt worden.[251] Dieser Kurs wurde beibehalten, obgleich sich Hitler im Grunde weder die Fraktur noch die Antiqua herbeisehnte (Letztere ggf. sogar bevorzugt haben soll[252]), sondern ihm die »kantig-schnörkellose Klarheit der Runen« vorschwebte.[253] Dies brachte Hitler im September 1934 auf dem Reichsparteitag dezidiert zum Ausdruck, indem er auf die »sichtbare Übereinstimmung in der großen Stilempfindung« hinweist »zwischen den Schriftzeichen eines Griechentums und den Runen

245 Ebd., S. 15 (Herv. i.O.).
246 Sammer, Kampf 1932, S. 19.
247 Andree, Judenlettern 1998, S. 80; vgl. Rück, Sprache 1993, S. 248.
248 Die deutsche Schrift 1933, H. 3, S. 21; vgl. Keunecke, Schrift 1993, S. B122; Hartmann, Fraktur 1999, S. 93-108.
249 Andree, Judenlettern 1998, S. 79f.
250 Frick, Erziehung 1933, S. 12f.
251 Vgl. dazu Kapitel 2.1.1.
252 Nach Keunecke sprechen verschiedene Indizien für die Bevorzugung der Antiqua vonseiten Hitlers (Keunecke, Schrift 1993, S. B125f.). So wurde das Signet des »Völkischen Beobachters« in Antiqua gesetzt und auch nach 1933 nicht verändert (vgl. ebd. sowie Kruse, Judenlettern 1989, S. 189; Hartmann, Fraktur 1999, S. 185-189).
253 Rück, Sprache 1993, S. 254.

unserer Vorfahren« und davor warnt, die »Neuzeit zugunsten des Mittelalters zu vergewaltigen«.[254]

Am 16. Juli 1934 verfügte Rust in Personalunion als Preußischer Kultusminister und Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, dass die Antiqua ab Ostern 1935 in den Fibeln nicht mehr benutzt werden darf,[255] bevor er am 7. September 1934 abschließend den Gebrauch der ›deutschen Schrift‹ als Ausgangs- und Verkehrsschrift mit einer reichseinheitlichen Bestimmung zum Schreibunterricht vorgab.[256] Bildungspolitisch war damit »eine Entscheidung gefallen, die jede Diskussion über die Vor- und Nachteile der Antiqua als Leseausgangsschrift überflüssig machte«, zumal die als »Ausfluß des Arbeitsschulgedankens« im Erstleseunterricht eingeführte Schriftart »lesemethodisch keinen Fortschritt« gebracht habe, selbst wenn »einige lesepsychologische Untersuchungen« die Abschaffung der Antiqua bedauerten.[257] Für die Autorinnen und Autoren sowie die Verleger bedeutete diese Verordnung in Abhängigkeit von der jeweiligen methodischen Ausrichtung, entweder eine eng an die Ausgangsformen nach Sütterlin angelehnte deutsche Schreibschrift zu verwenden (Schreiblesefibeln)[258] oder eine deutsche Druckschrift (Druckschriftfibeln).[259] Dabei war dem Anspruch Rechnung zu tragen, über die Schriftästhetik eine deutsch-nationale Haltung auszubilden. In der Begleitschrift zur »Schlesierfibel«[260] heißt es dazu in Anlehnung an den ersten und zehnten der »Vierzehn Leitsätze für die deutsche Schrift« im Flugblatt Nr. 17 des »Bundes für deutsche Schrift«, das »eine Ergänzung und Neubearbeitung des zwei Jahre früher erschienenen Flugblatts Nr. 16« von Schlegl darstellt[261]: »Unsere völkische Grundhaltung erfordert auch als erste Fibelschrift die deutsche Schreibschrift und die Fraktur; denn diese Schriften sind ›in ihrer eigenartigen Gestaltung ein Ausdruck

254 Hitler, »Kulturrede« 1934, S. 168, 171. Vgl. dazu das Kapitel 4.3.1.

255 Vgl. Erlass Nr. 253, U II C 7822/33 v. 16. Juli 1934, Verwendung der Antiquaschrift in den Fibeln, Zentralblatt 1934, S. 231.

256 Vgl. Erlass Nr. 314, R U II C 227 v. 7. September 1934, Schreibunterricht, Zentralblatt 1934, S. 279f.

257 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 26; ders., Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 6.

258 Bezüglich der Schriftstilvariante ließ der Erlass damit Spielräume offen, wodurch es zur Kreation eigener Schriftformen kam (vgl. Thies, Schreibunterricht 1941, S. 343ff.).

259 An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Aussage von Götz, Fibeln seien seit diesem Erlass in deutscher Druckschrift abzufassen (vgl. Götz, Grundschule 1997, S. 81), nicht korrekt ist, da Erstlesebücher von dem Erlass ausgenommen waren. Demgemäß sind Schreiblesefibeln weiterhin gestattet und wurden sogar überwiegend verlegt.

260 F31, F70, F103.

261 Hartmann, Fraktur 1999, S. 202. Vgl. zu den Flugschriften des Bundes ebd., S. 104-108, 202-205.

deutschen Volkstums‹ und bilden ›neben der deutschen Sprache das wertvollste Band, das alle Deutschen der Welt umschlingt‹.«[262]

Die Neuregelung der Schriftfrage bedeutete allerdings für jene Fibeln das Aus, die den Schriftspracherwerb mit Antiqua-Schriftformen verbunden hatten und ihren methodischen Zugang nicht modifizieren konnten. Dies betrifft vor allem die an die Arbeitsschul- und Kunsterziehungsbewegung anknüpfende Brückl-Fibel, in der das Lernen nach der »Ganzwortmethode« gestaltpsychologisch auf die vier Formen Ball, Spazierstock, Schlange, Reck gegründet wird, aus denen sich die ›gemischte Antiqua‹ zusammensetzt, bevor in einem kindgemäßen Gesamtunterricht kreativ und selbsttätig die »ausdrucksreichere« ›deutsche Schrift‹ gelernt werden sollte.[263] Noch 1931 konnte nach den bayerischen Richtlinien nach Ziffer 8 neben dem Beginn mit ›deutschen‹ Schriftformen der von Hans Brückl eingeschlagene Weg von der ›Gemischtantiqua‹ über die lateinische Schreibschrift (Kursive) und die deutsche Druckschrift (Fraktur) zur deutschen Schreibschrift gegangen werden (vgl. Abb. 8),[264] ehe es 1933 dann zu einer Einschränkung der Forderungen dahingehend kam, dass mit der ›deutschen Schrift‹ anzufangen und das Nachmalen von Wörtern in der ›gemischten Antiqua‹ nur noch ausnahmsweise gestattet – jedoch noch nicht verboten – war.[265] Zugleich wurde es für unzulässig erklärt, »nach der Steinschrift die gemischte Antiqua noch als Leseschrift einzuschalten«.[266] Damit zeichnete sich schon jetzt ab, dass sich der Schriftspracherwerb nach Brückl

262 O.A., Schlesierfibel 1935, S. 46; vgl. ebd., S. 17; Flugblätter des Bundes für deutsche Schrift Nr. 17 (1934) (BArch NS 12/976e, o.P.). Vgl. zu den Flugschriften des Bundes Hartmann, Fraktur 1999, S. 202-205.

263 Vgl. dazu u.a. Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 54, 99f., 107-117, 156.

264 Vgl. Bekanntmachung Nr. IV 39611 v. 29. Oktober 1931 über Richtlinien für den Schreibunterricht in den Volksschulen und für den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen, Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 8 v. 31. Oktober 1931, S. 199-205. Für Brückl ergab sich allerdings das Problem, dass in Bayern im Anschluss an den Lehrgang zum Schriftspracherwerb als erstes Buch ein Lesebuch eingeführt werden sollte. Da Brückl das erste Buch für die Kinder als Arbeitsbuch konzipiert hatte, war dessen Benutzung schon jetzt eigentlich nicht mehr möglich. Im Zulassungsverfahren erhielt der Verlag am 2. März 1933 eine entsprechende Rückmeldung (vgl. Bescheid des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 647, BayHStA MK 42569, o.P.).

265 Bekanntmachung Nr. IV 13885 v. 5. April 1933 über die Durchführung der Richtlinien für den Schreibunterricht und für den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen v. 29. Oktober 1931, Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 4 v. 12. Mai 1933, S. 40f.; Bekanntmachung Nr. IV 29262 v. 22. Juni 1933 über Richtlinien für den Schreibunterricht in den Volksschulen, Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 7 v. 1. Juli 1933, S. 205-209. Vgl. dazu Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 27f.

266 Erlass des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 18022 v. 5. Mai 1933 betr. Richtlinien für den Schreibunterricht und den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen, BayHStA MK 42571, o.P.

nicht würde durchsetzen können.[267] Für andere Autorinnen und Autoren wie Zimmermann war die Umstellung auf die deutsche Schrift dagegen methodologisch weniger problematisch.

Abbildung 8: »Natürliche Schriftenfolge: Antiqua, lateinische Schreibschrift, Fraktur, deutsche Schreibschrift«, in: Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 164



Mit dem Machtantritt Hitlers kamen bis 1935 gleich 46 Schriftschnitte heraus mit Namen wie ›National‹, ›Deutschland‹, ›Großdeutsch‹, ›Standarte‹, ›Kurmark‹, ›Tannenberg‹, ›Deutschmeister‹, ›Gotenburg‹, ›Potsdam‹, ›Nürnberg‹, ›Staufia‹,

267 Die endgültige Ablehnung der Zulassung für die Brückl-Fibel erfolgte am 30. Mai 1934 (Schreiben des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 13856, gez. Schemm, v. 30. Mai 1934 an die Verlagsbuchhandlung Oldenbourg, BWA F 5/329, o.P.). Mit dem Erlass des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 15849 v. 3. April 1936 über den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen in den Volksschulen (Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 3 v. 25. April 1936, S. 44) wurde die »malende Wiedergabe der Steinschriftformen« letztlich verboten. Die Fibel von Brückl wurde dann erst wieder nach dem sog. ›Normalschrifterlass‹ Hitlers von 1941 für ganz Bayern sowie für weitere Gebiete zugelassen (vgl. dazu die Ausführungen weiter unten).

›Sachsenwald‹ etc., die »ein deutliches Bekenntnis zur neuen Schriftästhetik« waren und für den »nationalsozialistischen Zeitgeist [standen], der auch seine eigene Schriftform, seine Handschrift« brauchte, um die deutsche ›Volksgemeinschaft‹ gegenüber anderen Nationen zu einen.[268] Von 1936 bis 1937 entstanden im Zuge des »Fraktur-Rauschs« weitere 29 Schnittvarianten.[269] Der »Bund für deutsche Schrift« erreichte zwar laut Hans-Otto Keunecke nicht sein Ziel, die gesamte deutschsprachige Literatur in deutscher Schrift zu drucken, »aber er sah seine Unternehmungen durch die Nationalsozialisten gefördert, besonders wirkungsvoll auf dem Schulsektor.«[270]

Die Begründung und Stilisierung einer neuen Schriftästhetik, durch die das »Tausendjährige Reich« seinen »elementaren Ausdruck« finden sollte[271] und die damit für die Erziehung des Kindes zur ›Volksgemeinschaft‹ als außerordentlich bedeutsames ›deutsches Kulturgut‹ erachtet wurde, gab Anlass zu diversen Publikationen über die ›deutschen Schriften‹, denen im Anschluss an Reinecke u.a. in aufwendigen Vergleichen eine ›nordische Gestaltungskraft‹ attestiert wurde.

> »Die Vorbilder der Runen und der alten Heimkunst, wie die Verästelungen der deutschen Eichen, flossen zusammen mit der sinnigen Veranlagung und dem Schönheits-Drange unserer Ahnen. Die Haken, Krausen und Ecken, das Rankige, Knorrige, Verästelte, Reiche, das die Humanisten später schmälend ›Verschnörkelung‹ nannten, ist *gerade das Deutsche*. Es ist der nämliche Kunst-Geschmack, der im gothischen Bau-Stile zu so herrlichem Ausdrucke gelangte. Es ist die in anschaubare Formen gebannte *deutsche Wesenheit*, die sich auch geistig in unserem Volksleben wieder und wieder geltend macht. Das Verschlungene, Reiche, das Gehäufte, Gewirrartige, das im deutschen Grübeln und Sinnen über Weltweisheits- und Weltanschauungs-Fragen, im deutschen ›faustischen‹ Drange erkennbar hervortritt, es findet in der verschlungenen Linien-Fülle des gothischen Bau- und Schrift-Stiles nur ein sinnlich wahrnehmbares Abbild.«[272]

Die Apologie der ›deutschen Schrift‹ als Schöpfung der »germanischen Urkunst«, der »echtest arischen Kunst-Auffassungs-Gebilde«,[273] wurde dabei auf Argumente gestützt, die Menschen der »rundschädeligen Rasse« als minderwertig und undeutsch kennzeichnen, als nicht empfänglich für »den Zauber der gebrochenen und verästelten Linien-Führung, der Bildhaftigkeit unserer Schrift«.[274] Ihre

268 Andree, Judenlettern 1998, S. 81, 85.
269 Ebd., S. 80, 85.
270 Keunecke, Schrift 1993, S. B123.
271 Andree, Judenlettern 1998, S. 85.
272 Reinecke, Buchstabenschrift 1910, S. 267f. (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 7f.; Kunze, Antiqua 1933, S. 529.
273 Reinecke, Buchstabenschrift 1910, S. 268f.
274 Ebd., S. 268, 270.

»rassenhaften«, »geistig-seelisch-leibliche[n] Zusammensetzungs-Verhältnisse« hinderten diese Menschen »an dem Erfassen und Verstehen der in Linien-Führung und Formgebung sich offenbarenden nordisch-germanischen Schönheits-Anschauung«.[275]

Erneuert wurde diese rassenanthropologisch gegründete Schriftästhetik u.a. durch Herman Wirth.[276] Dessen These, die »*urnordischen Runen*« seien die »*heilige Urschrift der Menschheit*«, war etwa für Schlegl und seine seit den 30er-Jahren unternommenen Anstrengungen zur Beachtung der ›deutsche Stäbchenschrift‹ maßgeblich,[277] die allerdings als Ausgangsschrift eher umstritten war (vgl. Abb. 9, 10).[278] In dem Pamphlet zur methodischen Einführung der Stäbchenschrift, an dem auch der Reichssachbearbeiter für Schrift, Schreiben und Erstunterricht im NSLB Sammer mitwirkte, wird dargestellt, wie in spielerischer Tätigkeit Stäbchen zu gebrochenen Buchstabenformen zusammenzulegen oder zu malen sind. In ihrer Ähnlichkeit zu den altgermanischen Runen, die in Anlehnung an Wirth als die »*Urmutterschrift aller anderen Schriften*« betrachtet werden und die »schon der *nordischen* Menschheit, den Ariern, den Urgermanen« bekannt gewesen seien, wird die Stäbchenschrift als der »*jüngste Sproß der urdeutschen Rune*« bezeichnet und ihr Wert damit begründet, dass sie das »angeborene« und damit »im Blute liegende« Empfinden des »*deutschen Kindes*« ausdrücke und seinem »deutschen Formensinn« entgegenkomme.[279]

Die Stäbchenschrift sei zugleich »*die denkbar einfachste Ausführung der deutschen Druckschrift*«, da sich jede der Buchstabenformen der gebrochenen Schrift durch »gerade Stäbchen« darstellen lasse, »ohne daß dabei die Formen der deutschen Druckschrift irgendwie entstellt würden«.[280] Ihre »*kinderleichte Darstellbarkeit*«, die entweder auf »›*werktätigem*‹ Wege« mit »Stäbchen, Streifen, Plastilin usw.« erfolgen könne, oder »*malend* durch Schreib- oder Malgerät auf einer Schreibfläche«, mache »*die welschen Formen als Erstschrift für deutsche Schulrekruten vollständig überflüssig*«.[281] Daneben werden weitere Vorteile herausgestellt wie das sofortige Heranführen der

275 Ebd., S. 269.

276 Wirth, Aufgang 1928; ders., Urschrift 1931. Wirth war gemeinsam mit Heinrich Himmler und Richard Walther Darré Mitbegründer der »Forschungsgemeinschaft Ahnenerbe e.V.«.

277 Schlegl, Stäbchenschrift 1933, S. 9, 11 (Herv. i.O.); ders., Wissenswertes 1931. Kimmich gibt zu bedenken, dass sich die deutschen Buchstaben »eben leider nicht aus den germanischen Runen […] entwickelt haben« (Einführung 1933, S. 14).

278 Vgl. z.B. Schreiben des Kreisschulrates Valentin an den Regierungspräsidenten, Abt. für Kirchen und Schulen in Osnabrück v. 17. Oktober 1934, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.; Abschrift (o.D.), Schreiben Brückl an Reichsinnenminister Frick v. 27. Dezember 1933, StdA München, NL-BRUE, Ordner BayHStA MK 42571, o.P.

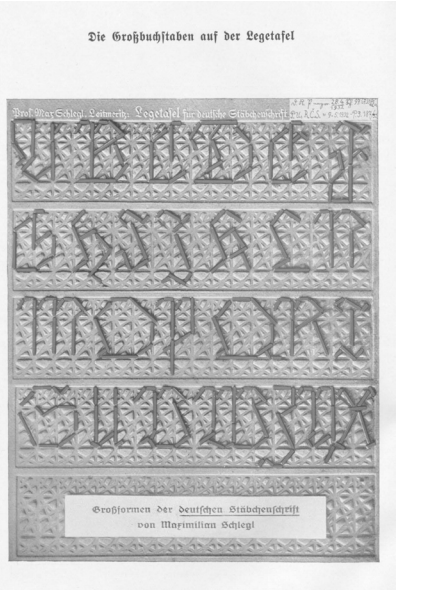
279 Schlegl, Stäbchenschrift 1933, S. 9, 11, 14, 18 (Herv. i.O.).

280 Ebd., S. 15 (Herv. i.O.).

281 Ebd., S. 17 (Herv. i.O.).

Abbildungen 9 und 10: Entwicklung der Fraktur aus den »urnordischen«/»gemeingermanischen Runen«, in: Schlegl, Stäbchenschrift 1933, o.S. (links); »Die Großbuchstaben auf der Legetafel«, in: Schlegl, Stäbchenschrift 1933, o.S. (rechts)





»deutschen Schüler« an die »deutsche Schrift«, das Bewahren der Kinder »*vor verwirrender Überfütterung mit Alphabeten*« und die unverzügliche Gewöhnung »an die *Leselinien* der *deutschen* Druckschrift«.[282]

Für Lorenz Reinhard Spitzenpfeil, der als Gebrauchsgrafiker verschiedene Fraktur-Schriften entwickelt hatte und auf der 1938 stattfindenden Besprechung des NSLB die »Schriftfrage in der Fibel« thematisieren sollte,[283] bestand das Spezifikum der ›deutschen‹ Schrift mit ihren »eckigen«, »knorrigen«, »gebrochenen«, »spitzen« und »spitzwinkligen« Formen in ihrer »nordischen Gestaltungskraft« im Gegensatz zu dem »Glatten«, »Rechtwinkligen« und »Knappen« der »römischen Ganzschrift«.[284] »Stärke und Anzahl eckiger Formen« machten aber nicht allein das »Deutschförmige« in der Schriftästhetik aus, denn »[s]onst müsste die doppeltgebrochene, jede Rundung vermeidende ›gotische‹ Schrift die deutscheste

282 Ebd., S. 18 (Herv. i.O.).

283 Schreiben des Leiters der Abt. Erziehung und Unterricht in der Reichswaltung des NSLB Hans Stricker an den Reichssachbearbeiter für Schrift, Schreiben und Erstunterricht Friedrich Sammer v. 24. August 1937, BArch NS 12/1341, o.P.

284 Spitzenpfeil, Fibel 1938, S. 100.

sein«.[285] Stattdessen würden die »herbe Schwabacher und die bewegtere Fraktur als *deutsche* Druckschrift empfunden«, weshalb »[ü]ber das Gebrochene hinaus […] die größere Lebendigkeit als Merkmal des Deutschmäßigen gelten« müsse.[286] Unter diesem Blickwinkel verlangt Jakob Dieterich, Autor der Fibel »Deutsche Jugend«,[287] aus der Gruppe der gebrochenen Schriften die ›Fraktur‹-Type[288] und greift zur Beschreibung ihrer Ästhetik auf die von Wilhelm Niemeyer 1927 auf der Münchener Sachverständigen-Aussprache getroffenen Aussagen zurück.[289] So funkelten die »spitzen, geeckten, gereckten Gefüge« dieser Schriftart, blitzten »die Häkchen und Schlitzungen«, oszillierten die »flach gebogenen oder weit ausladenden, überraschend und kühn gewendeten Krümmen« und entfalteten als »lebens- und ausdrucksvolle« Glieder »*in der Einung zum Wort*«, der Verschmelzung »zu einem reich und stark erfüllten Gestaltsganzen«, ihre »Formschönheit«.[290]

Als Fraktur-Schrift der bei *Boysen* bzw. *Hartung* erschienenen »Jung-Deutschland-Fibel« und »Westmark-Fibel«[291] erschien Schultze hingegen die ›National‹ besonders geeignet, die ebenso wie die ›Tannenberg‹ und die ›Element‹ für Plakate, Handzettel, Formulare, die Stationstafeln der ›Reichsbahn‹ und die Schlagzeilen der Tageszeitungen benutzt wurde. Diese Schriften gingen »in ihren Formen auf die gotische Schrift mit ihren klaren, gebrochenen Zügen zurück und sind somit in ihren Grundformen älteren Ursprungs als z.B. die Schwabacher- und Frakturschriften«.[292] Die Ästhetik der ›National‹ beschreibt Schultze wie folgt:

> »Sie ist klar und stilrein in den Einzelformen […], zeigt eine wohl ausgewogene Verteilung von Licht und Dunkel und gibt ein ästhetisch außerordentlich befriedigendes Gesamtbild. […] [I]m öffentlichen Leben, wo man vor wenigen Jahren noch glaubte, die Antiqua wegen ihrer Reklamewirkung auf weite Sicht hin nicht entbehren zu können, [ist man] mehr und mehr dazu übergegangen, deutsche Schriften anzuwenden, die weitgehend mit der von uns verwendeten übereinstimmen.«[293]

Der Fibel-Arbeitskreis des NSLB, Gau Danzig bevorzugt in der bei *Kafemann* verlegten »Danziger Heimatfibel«[294] hingegen die ›Tannenberg‹-Type, die an den in

285 Ebd.
286 Ebd., S. 100f. (Herv. i.O.).
287 F4, F36, F48.
288 Vgl. o.A., Handbuch o.J. [1926], S. 35-38.
289 Dieterich, Unterricht 1934, S. 21.
290 Niemeyer, Sprachaufbau 1927, S. 613, zit.n. Dieterich, Unterricht 1934, S. 22 (Herv. i.O.).
291 F23, F50, F71, F75.
292 Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 25f.; ders., Leseunterricht 1940, S. 27; vgl. Spitzenpfeil, Fibel 1938, S. 100.
293 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 27; ders., Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 26.
294 F60.

Ostpreußen errungenen Sieg Hindenburgs gegen die russische Armee Ende August 1914 erinnern sollte. Als Begründung für diese Entscheidung wird angegeben, dass deren Formen nicht nur »klar«, sondern durch die Entsprechung vieler Groß- und Kleinbuchstaben auch »einfach« und dadurch »für das Kind leicht erfaßbar« seien, was den Vorteil habe, schon bald mit der Einführung der Substantive beginnen zu können.[295] Zur Ästhetik dieser Schriftart heißt es in einer Schriftprobe: »[Die ›Tannenberg‹] setzt die Linie des gotischen Schriftstiles, in dem Gutenberg und Dürer Hochformen geschaffen haben, in unsere Zeit fort.«[296] Auf den letzten Seiten der Fibel findet schließlich die ›Offenbacher Schwabacher‹ Verwendung, die Schrift des Lesebuches der zweiten Grundschulklasse.[297]

Im Unterschied zu den genannten Verlagen favorisierte *Hirt* bis zur Umstellung auf die Antiqua 1941 die ›Offenbacher Fraktur‹,[298] die mit ihren »einfachen« und dabei »geschmackvollen« Formen »allen Anforderungen an die Brauchbarkeit einer guten Leseschrift« genüge: Bei den Kleinbuchstaben der ›Offenbacher Fraktur‹ handele es sich um »die gleichen wie in der bekannten Offenbacher Schwabacher Druckschrift«, während die Großbuchstaben der ›Offenbacher Fraktur‹ gegenüber der ›Offenbacher Schwabacher‹, die sich stärker an die Antiqua anlehne, »einen ausgesprochenen Fraktur-, also deutschen Charakter« aufweise.[299]

Mit der Propagierung der Fraktur-Schriften verband sich oft zugleich eine Abwertung der Bedeutung der Antiqua für das Lesenlernen. Während Kern den Erfolg der Ganzheitsmethode nicht von der Schriftart abhängig machen wollte und er die Antiqua zwar nicht für den Anfangsunterricht im Lesen, aber im Schreiben als förderlich betrachtete, befanden Benjamin Drenckhahn, Werner Schult und Walter Kramer die Antiqua aus ganzheitsmethodischer Sicht insgesamt als völlig wertlos für den Schriftspracherwerb und nutzten deren massive Ablehnung sowie die neuen Regelungen zu den anzuwendenden Schriftarten diskursiv dafür, die synthetische Methode aufgrund ihres interdependenten Verhältnisses zur Antiqua insgesamt zu diskreditieren.[300] Häufig wurde das Argument bemüht, dass die Antiqua keine »prägnanten Wortgestalten« ergebe, sodass die Erfassung dieser schwieriger sei und das Lesenlernen folglich mühsamer.[301] Dieses bereits vor 1933 mit dem Hinweis auf die Zweckmäßigkeit der ›deutschen Schrift‹ etwa von Reinecke und

295 O.A., Begleitschrift 1939, S. 2; vgl. o.A., Reichsgau Danzig-Westpreußen 1940. Tannenberg steht für den zum Mythos verklärten Sieg Hindenburgs gegen die russische Armee im August 1914 in Ostpreußen.

296 Aus einer Schriftprobe der ›Tannenberg‹, zit.n. Andree, Judenlettern 1998, S. 85.

297 Vgl. o.A., Begleitschrift 1939, S. 2.

298 Vgl. z.B. F13, F28, F70.

299 O.A., Pommernfibel 1935, S. 26f.

300 Vgl. Kramer, Stellung 1933, S. 489; Kramer/Bratfisch 1935, S. 22ff.

301 Kern, Anleitung 1931, S. 27f.; vgl. auch Drenckhahn/Schult, Unterrichtsgestaltung 1937, S. 18; vgl. Kramer, Stellung 1933, S. 489; Spitzenpfeil, Fibel 1938, S. 102f.

Niemeyer eingesetzte Begründungsmuster sollte die »innige Verbundenheit der Fraktur-Wort-Bilder mit der deutschen Sprache« aufzeigen und die größere Eindrücklichkeit der Fraktur-Wortbilder aufgrund der »›zusammengewachsenen‹ Verbindungen der schlanken Formen der Kleinbuchstaben mit den ausladenden Formen der Großbuchstaben«.[302] Demgemäß sollten »einprägsame Wortgestalten«, die im »*Wortumriß*« ein »leichtes Wiedererkennen durch belebende Gliederung mittels der Ober- und Unterlängen« gewährleisten und im »*Wortinneren*« die »größte Klarheit und Eindeutigkeit« aufweisen, das Lesenlernen bestimmen.[303]

Argumentativ schwierig war allerdings zu widerlegen, inwiefern die Begründung der offensichtlich einfacheren Les- und Schreibbarkeit der Antiqua-Buchstaben, die z.B. auch Messmers Forschungsergebnisse bestätigten,[304] nicht mehr zutreffen sollte, denn die ›Großantiqua‹[305] stellte ja gerade die Antwort auf diese Problematik dar und versprach überdies, den reformpädagogischen Anspruch der Selbsttätigkeit einzulösen, da die Buchstaben leicht zu reproduzieren waren.[306] Vereinzelt auffindbare Beiträge der Ganzheitsmethodiker greifen pikanterweise auf die von Hans Brückl u.a. geführten Legitimationsdiskurse zugunsten der ›Gemischtantiqua‹ zurück und seine Kritik an der Unübersichtlichkeit der ›Großantiqua‹-Wortbilder aufgrund der hier fehlenden Ober- und Unterlängen und der gleichförmigen Linienführung.[307] Umstandslos stellt hingegen der Synthetiker Sammer, dessen Angriff sich gegen das als »Antiqua-Methode« abgewertete ›Schreibleseverfahren‹ richtete, die Unzulänglichkeit der Antiqua fest, die »das deutsche Wort nur mangelhaft wiederzugeben vermag« und »zu einem stolpernden, stotternden Lesen« erzogen habe,[308] während Spitzenpfeil u.a. die Überlegenheit der ›deutschen Schrift‹ vornehmlich aus der nationalsozialistischen Rassenideologie ableiten und die »Diskussion auf der existentiellen Ebene des ›Volkstodes‹« führen.[309]

---

302 Andree, Judenlettern 1998, S. 75; vgl. Niemeyer, Sprachaufbau 1927, S. 613. Vgl. zu den vermeintlichen Vorteilen der ›deutschen Schrift‹ gegenüber lateinischen Formen auch Reinecke, Buchstabenschrift 1910, S. 38-70.

303 Spitzenpfeil, Fibel 1938, S. 101 (Herv. i.O.); vgl. z.B. Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 19.

304 Vgl. Messmer, Psychologie 1903, S. 41; vgl. dazu Kapitel 3.1.

305 Steinschrift (Antiqua-Großbuchstaben), auch Versalgroteske, Blockschrift oder Kapitalschrift genannt.

306 Diese Beweisführung wird dann erst wieder 1941 im Zusammenhang mit dem sog. ›Normalschrifterlass‹ der Causa »Schwabacher Judenlettern« gebraucht (vgl. dazu die Ausführungen weiter unten).

307 Vgl. Drenckhahn/Schult, Unterrichtsgestaltung 1937, S. 18; vgl. Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 100f., 109.

308 Sammer, Aufbau 1938, S. 90.

309 Heinze, Kinder 2011, S. 140. Die Abkehr von der Bruchschrift verglich Reinecke schon 1910 mit dem »Ausstreichen« bzw. »Ausrotten« der ›deutschen Kultur‹ und verweist an dieser Stelle u.a. auf einen Brünner Gymnasial-Professor, der erklärt habe: »Für uns Deutsche der halbsla-

Dass die ›deutsche Schrift‹ Vorrang vor der lateinischen habe, wurde den Schülerinnen und Schülern auch vermittelt. So ist im Übungsteil der »Jung-Deutschland-Fibel« in Antiqua zu lesen (»Hamburger Ausgangsschrift. Lateinische Formen«): »Deutsche Bücher in lateinischen Buchstaben lese ich nicht (Otto von Bismarck)« (vgl. Abb. 11).[310] In ›deutscher Schrift‹ (»Hamburger Ausgangsschrift. Deutsche Formen«) wird formuliert: »Haltet fest an der deutschen Schrift; ihr gebt ein Bestes von euch preis, wenn ihr sie preisgebt! (Joh. Gottsched)« (vgl. Abb. 12).

Abbildungen 11 und 12: »Hamburger Ausgangsschrift. Lateinische Formen«, in: F75, o.S. (links); »Hamburger Ausgangsschrift. Deutsche Formen« (»Hamburger Schreibweise«), in: F75, o.S. (rechts)



Die Antiqua, deren Rechtfertigung sich zunächst vor allem aus ihrer werblichen Funktion ergeben hatte, besonders im Hinblick auf die Platzierung von Reklame über Deutschland hinaus, wurde im öffentlichen Raum weitgehend durch ›deutsche Schriften‹ ersetzt und sollte damit auch für die Lektüre nationaler Bücher fortan ausgeschlossen werden.[311] Gleichzeitig konnte auf die Antiqua nicht

wischen Länder ist die deutsche Schrift eine sehr gute Waffe. Die Abschaffung unserer Schrift wäre *völkischer Selbstmord*« (Reinecke, Buchstabenschrift 1910, S. 272f. (Herv. i.O.)).

310 F75, o.S. Bismarck hatte es abgelehnt, in Antiqua-Schrift gesetzte deutschsprachige Drucksachen zu lesen (vgl. Andree, Judenlettern 1998, S. 77).

311 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 27.

verzichtet werden, da diese die wesentliche Grundlage für den fremdsprachlichen Unterricht bzw. die internationale Kommunikation überhaupt bildete.[312]

Am 3. Januar 1941 gab Martin Bormann an die obersten Reichsinstanzen jedoch einen sog. »Schriftbefehl« Hitlers weiter, der in einem Gespräch zwischen dem Präsidenten der Reichspressekammer Max Amann, dem Drucker des »Völkischen Beobachters« Adolf Müller und Hitler auf dem Obersalzberg zustande gekommen war und regelte, dass künftig nur noch die »Altschrift« – gemeint ist die Antiqua – gebraucht werden sollte.[313]

> »Zur allgemeinen Beachtung teile ich im Auftrage des Führers mit: Die sogenannte gotische Schrift als eine deutsche Schrift anzusehen oder zu bezeichnen, ist falsch. In Wirklichkeit besteht die sogenannte gotische Schrift aus Schwabacher Judenlettern. Genau wie sie sich später in den Besitz der Zeitungen setzten, setzten sich die in Deutschland ansässigen Juden bei Einführung des Buchdrucks in den Besitz der Buchdruckereien und dadurch kam es in Deutschland zu der starken Einführung der Schwabacher Judenlettern. Am heutigen Tage hat der Führer in einer Besprechung mit Herrn Reichsleiter Amann und Herrn Buchdruckereibesitzer Adolf Müller entschieden, daß die Antiqua-Schrift künftig als Normalschrift zu bezeichnen sei. Nach und nach sollen sämtliche Druckerzeugnisse auf diese Normalschrift umgestellt werden. Sobald dies schulbuchmässig möglich ist, wird in den Dorfschulen und Volksschulen nur mehr die Normal-Schrift gelehrt werden. Die Verwendung der Schwabacher Judenlettern durch Behörden wird künftig unterbleiben […].«[314]

Diese Anordnung und speziell die Ansicht, dass die »sogenannte gotische Schrift aus Schwabacher Judenlettern« bestehe, musste »unter den überzeugten Anhängern des NS-Regimes einen Aufschrei des Entsetzens« auslösen, da Hitler mit der Begründung, die ›deutsche Schrift‹ sei im Grunde »als undeutsche, jüdische Schrift« anzusehen, »nun das genaue Gegenteil der bisherigen Behauptungen dekretierte«[315], was auch durch die neue Bezeichnung ›(Deutsche) Normalschrift‹ statt Antiqua-Schrift nicht zu vertuschen war.[316]

Der Grund für die Kehrtwendung wird vor allem darin gesehen, dass die »›Artdirektoren‹ Hitler, Goebbels und Bormann« Anfang der 40er-Jahre »Probleme mit

312 Vgl. Erlass RU II C 227 v. 7. September 1934, Schreibunterricht, Zentralblatt 1934, S. 279f.
313 Vgl. Rück, Sprache 1993, S. 232, 263.
314 Bormann, zit.n. Rück, Sprache 1993, S. 263; vgl. dazu ebd., S. 256f.; Andree, Judenlettern 1998, S. 90.
315 Heinze, Kinder 2011, S. 142; Schreiben Bormann an Lammers v. 7. November 1941 (BArch R 43-II/953, Bl. 23). Vgl. Beck, Judenlettern 2006, S. 260; Niehr, Frakturschrift 2009, S. 189.
316 Erlass des Reichsministers und Chefs der Reichskanzlei v. 13. Januar 1941, Rk. 237 B (BArch R 58/9056, o.P.).

der Fraktur« bekommen hatten, da die Bevölkerung in den von Deutschland besetzten Gebieten nicht oder nur mühsam deren Befehle, Verordnungen und Mitteilungen lesen konnte.[317] So hatte Joseph Goebbels bereits im März 1940 verschiedentlich angeordnet, dass das gesamte für das Ausland erscheinende Propagandamaterial nur noch in Antiqua-Schrift gedruckt werden dürfe.[318] Des Weiteren sollte die militärisch-politische Herrschaft durch eine sprachlich-kulturelle gesichert werden, d.h., der Schriftwechsel »sollte mithelfen, das Deutsche als Herrschaftssprache Europas und als Weltsprache durchzusetzen«.[319] Mit dem Argument, dass »die Verwendung der fälschlicherweise als gotische Schrift bezeichneten Schriftzeichen den deutschen Interessen im In- und Auslande schade, weil Ausländer, die die deutsche Sprache beherrschen, diese Schrift meist nicht lesen können«, wurde der Beschluss dann am 13. Januar 1941 von Hans Heinrich Lammers, Chef der Reichskanzlei, an die obersten Reichsbehörden weitergeleitet.[320] Obgleich die Verlage, für die die Neubearbeitung der Fibeln entsprechend dem sog. ›Normalschrifterlass‹ erneut einen weitgehenden Eingriff darstellen sollte, auf eine amtliche Bestätigung noch warten mussten, konnten sie sich bereits im Januar 1941 darauf einstellen. So erhielt etwa *Westermann* eine streng vertraulich zu behandelnde »Bekanntmachung« des Leiters des Deutschen Buchhandels und Vizepräsidenten der Reichsschrifttumskammer Wilhelm Baur, die Zimmermann mit den Worten kommentierte: »Wieder mit der Steinschrift malend beginnen, wäre für mich ein Sieg Heil!«[321]

> »Das deutsche Buch ist eine Brücke zur Welt. Wenn wir durch unser Schriftgut zur Welt sprechen wollen, so sollten alle erschwerenden Hindernisse vermieden werden. Besondere Schwierigkeiten macht anderen Nationen bekanntlich unsere Schrift. Es ist deshalb schon aus politischen Gründen notwendig, eine Schrift zu verwenden, die allen Völkern das Studium der deutschen Sprache und das Lesen deutscher Literatur ermöglicht. Die Antiqua ist daher in Zukunft als deutsche Normalschrift anzusehen. Auch die deutsche Presse wird sich, vor allem soweit ihr Auslandsbedeutung zukommt, darauf einstellen.
>
> In gleicher Weise gilt dies für das Buch. Bei Neuerscheinungen ist diesen Voraussetzungen, die die Weltgeltung des deutschen Buches begründen, Rechnung zu

317 Andree, Judenlettern 1998, S. 90. Vgl. Keunecke, Schrift 1993, S. B124-126; Heiderhoff, Antiqua 1971, S. 25; Rück, Sprache 1993, S. 255f.

318 Vgl. Keunecke, Schrift 1993, S. B123.

319 Kruse, Judenlettern 1989, S. 186f.

320 »Der Führer hat schließlich bestimmt, daß die Antiqua-Schrift künftig als ›Normalschrift‹ bezeichnet und, sobald dies schulbuchmäßig möglich ist, allein in den Volksschulen gelehrt wird.« (Erlass des Reichsministers und Chefs der Reichskanzlei v. 13. Januar 1941, Rk. 237 B (BArch R 58/9056, o.P.); vgl. zur »Beendigung des Schriftstreits« ausführlich Hartmann, Fraktur 1999, S. 245-302.

321 Schreiben Zimmermann an Sandig v. 1. Februar 1941, WUA 3/29-1, o.P.

tragen und die Normalschrift zu verwenden.
Im übrigen sei in diesem Zusammenhang bemerkt, daß sich die Fraktur aus der Antiqua entwickelt hat.«[322]

Nicht bekannt ist, so Peter Rück, »wem in Bormanns Umgebung im Winter 1940/41 der Kunstgriff mit den ›Schwabacher Judenlettern‹ eingefallen war«,[323] und »selbst in NS-Kreisen glaubte niemand an das Judenlettern-Argument«.[324] Nachdem verschiedentlich Zweifel angemeldet worden sind, wurde dieses nicht mehr gebraucht.[325] In den Erlassen für die Umstellung auf die ›Normalschrift‹ im Schreib- und Leseunterricht wird lediglich darauf hingewiesen, dass mit der alleinigen Benutzung der Antiqua bzw. dem Ausscheiden der ›deutschen Alphabete‹ grundsätzlich eine wesentliche Vereinfachung insofern eintrete, als im Lesen und Schreiben statt vormals acht einzelner Alphabete[326] bzw. der vier Paare nach einer Zeit des Übergangs nunmehr nur noch die Hälfte bewältigt werden müsse.[327] Ferner habe die Reformierung der deutschen Schreibschrift durch Ludwig Sütterlin nicht die erhofften Erfolge gezeitigt, und die im Schreiberlass 1934 getroffene Anordnung, dass die Ausgangsschrift eng an die Sütterlinformen angelehnt werden müsse, zu Fehlinterpretationen geführt.[328] »Es konnte nicht in Frage kommen, in den Lehrbüchern eine Buntscheckigkeit in der Ausgangsschrift zuzulassen«, so Wilhelm Thies, Schriftreferent im Reichserziehungsministerium, der am Beispiel mehrerer, von Rust zugelassener Ausgangsschriften (»Hamburger Schreibweise«, »Bayerische Schrift«, »Wiener Ausgangsrichtformen«) rückblickend feststellt, »daß

322 Bekanntmachung des Leiters des Deutschen Buchhandels v. 20. Januar 1941, Vertrauliche Mitteilungen für die Fachschaft Verlag, hg. von der Reichsschrifttumskammer, Abt. III (Gruppe Buchhandel), Nr. 60 v. 23. Januar 1941, SächsStA-L 21765, Nr. 585, o.P.; vgl. Abschrift der Bekanntmachung des Leiters des Deutschen Buchhandels Wilhelm Baur v. 20. Januar 1941 zum Schreiben Sandig an Zimmermann v. 31. Januar 1941, WUA 3/29-1, o.P.

323 Rück, Sprache 1993, S. 256.

324 Ebd., S. 258; vgl. Keunecke, Schrift 1993, S. B123f., B128; Kruse, Judenlettern 1989, S. 185, 187ff.

325 Vgl. Rück, Sprache 1993, S. 258f.

326 Unter den ›acht Alphabeten‹ wurden die Klein- und Großbuchstaben der Fraktur-Schriften und der deutschen Schreibschriften sowie die Klein- und Großbuchstaben der Druck- und Schreibformen der Antiqua-Schriften verstanden.

327 Thies, Schreibunterricht 1941, S. 342. Schon für Jacob Grimm war der Umstand, dass jedes Kind für ein Zeichen acht lernen müsse ein Grund, die Fraktur abzulehnen, neben Einwänden, die sich ökonomischen und kosmopolitischen Überlegungen verdanken (vgl. Andree, Judenlettern 1998, S. 77; Heiderhoff, Antiqua 1971, S. 24f.; Killius, Antiqua-Fraktur-Debatte 1999, S. 431f.). Von Reinecke wird Grimm dagegen als »in der Schrift-Meinung Verirrte[r]« bezeichnet, »der durch seine beklagenswerte Vorliebe für die wälsche Schrift unerhörtes Unheil angerichtet und unzähligen Deutschen die Köpfe verdreht hat« (Reinecke, Buchstabenschrift 1910, S. 2).

328 Thies, Schreibunterricht 1941, S. 342f.

der künstlerische Schnitt der Schriften nirgends vollends erreicht oder gewahrt geblieben ist und daß eine befriedigende Lösung nicht erzielt werden konnte«.[329]

Friedrich Sammer, Curt Beyer, Walter Löscher und Johannes Schreier interpretieren den ›Schriftbefehl‹ hingegen als eine »nicht von irgendwelchen schulischen Gesichtspunkten aus« gefällte Entscheidung, sondern als eine Bestimmung, die sich aus den »weitschauenden weltpolitischen Planungen« des ›Führers‹ ergeben habe.[330] Dass dabei manches verlorengehe, was dem deutschen Volk »lieb geworden war, was wir als zum deutschen Wesen unbedingt gehörig ansahen«, sei im Dienste der strategischen Überlegungen Hitlers zu betrachten, »denen sich die Schule um der Führungsaufgaben willen, die unserem Volke obliegen, anzupassen« habe.[331]

3.3. Psychologische und physiologische Aspekte zur kindlichen Formauffassung vs. Formdarstellung im Kontext der Diskussion um das ›Schreibleseverfahren‹

Die Diskussion um das ›Schreibleseverfahren‹, die nach dem Erlass Hitlers von 1941 auf der Grundlage der Antiqua (›Normalschrift‹) weitergeführt wurde, galt der Frage, ob das Kind gleichzeitig lesen und schreiben lernen sollte (unter Benutzung einer den Sütterlinschen Ausgangsformen angenäherten deutschen Schreibschrift) oder der ›reinen Lesemethode‹ (unter Verwendung der deutschen Druckschrift) der Vorzug zu geben war.[332] Diese Debatte liegt insofern quer zur Kontroverse um das synthetische vs. Ganzheitsverfahren, als die Vertreter der konkurrierenden Methoden sich hier keineswegs einig waren und es vielmehr Unstimmigkeiten gab zwischen dem Reichserziehungsministerium, das die Schreiblesefibel favorisierte, und dem NSLB, der die reine Lesefibel protegierte.[333] Dazu waren die administrativen Vorgaben zu beachten, die z.B. für Bayern 1933 vorsahen, das Schreibenlernen

329 Ebd., S. 343ff.

330 Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 4.

331 Ebd.

332 Vgl. Schultze, Leseunterricht 1940, S. 16; ders., Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 19; Abschrift der Fragen und Anregungen zur Neugestaltung der Volksschullesefibeln des Verlages Schwann v. 3. März 1941 zum Schreiben Zimmermann an Sandig v. 29. März 1941, WUA 3/29-1, o.P. Die Bezeichnungen ›Schreibleseverfahren‹ vs. ›reine Lesemethode‹ bzw. ›Schreiblesefibel‹ vs. ›reine Lesefibel‹ werden auch in anderen Begleitschriften in dieser Bedeutung verwendet. Teilweise werden die Ausdrücke ›Schreibleseverfahren‹ und ›Schreiblesemethode‹ im Diskurs synonym gebraucht.

333 Vgl. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 29. März 1941, WUA 3/29-1, o.P.; Sammer, Aufbau 1938.

bis zum Anfang des zweiten Schuljahresdrittels hinauszuschieben.[334] Diese Forderung gründete auf unterschiedlichen »schreib- und lesetechnischen Gesichtspunkten« und dabei insbesondere auf dem »Umstand, daß beide ein unterschiedliches Zeitmaß haben.« Noch 1939 formuliert Joh. Harsche die Problemstellung für die Autorinnen und Autoren von Fibelwerken sowie die Verlage in der Zeitschrift »Die neue deutsche Schule: Monatsschrift für alle Fragen der Volksschule/Reichsfachschaft 4, Volksschule des Nationalsozialistischen Lehrerbundes« wie folgt:

> »Bei der Form des Lesetextes ist für die Verwendung der deutschen Schrift eine ministerielle Entscheidung getroffen. Ungeklärt bleibt, ob die deutsche Schreibschrift oder die deutsche Druckschrift verwendet wird, oder sogar beide Schriften zugleich gegeben werden sollen, ob Groß- oder Kleinbuchstaben von Anfang an zu wählen sind oder nur Kleinbuchstaben, bei deren ausschließlichem Gebrauche einige Fibelverfasser auch Dingwörter mit kleinen Anfangsbuchstaben schreiben.«[335]

Nachstehend werden die Standpunkte der Verfechter der ›reinen Lesemethode‹ und der Befürworter des ›Schreibleseverfahrens‹ auf der Basis der Fibel-Begleitschriften rekonstruiert.

(1) Ein erster Vorwurf, der gegen das ›Schreibleseverfahren‹ geltend gemacht wird, betrifft die fehlende Rücksichtnahme auf die physiologischen Gegebenheiten und Vorgänge im kindlichen Organismus. In Anbetracht des noch in der Entwicklung befindlichen Knochengerüsts der Hand und der Komplexität der Bewegungsabläufe sei es bei einem Fibelaufbau nach schreib- und nicht nach lesetechnischen Erfordernissen schlechterdings nicht möglich, die notwendigen Fertigkeiten zur Darstellung von Schriftformen zu erlangen, ohne eine Verzögerung des Lesenlernens insgesamt in Kauf nehmen zu müssen.[336]

> »Die Hand des Schulneulings ist noch nicht vollständig ausgebildet, was an jedem Röntgenbild ohne anatomische Kenntnisse festzustellen ist. Da auch die Muskelzüge, die die feinen Fingerbewegungen bewirken, noch ausgiebiger Übung bedürfen, ehe sie wunschgemäß funktionieren, können wir bei vielen Schulneulingen eine ausgesprochene Ungeschicklichkeit der Hand feststellen. Diese Kinder haben beim sofort mit Schulbeginn einsetzenden Schreibunterricht große Schwie-

334 Vgl. Abschrift der Weisung des Bayer. Kultusministers Schemm an die Regierungen, Kammern des Innern betr. Richtlinien für den Schreibunterricht und für den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen v. 5. Mai 1933; BayHStA MK 42571, o.P.; vgl. das folgende Zitat ebd.

335 Harsche, Gestaltung 1939, S. 105. Die Kleinschreibung auch von Nomen wird in einigen Fibeln in unterschiedlichem Maß praktiziert. Vgl. z.B. F16 und F49 (dazu Bielfeldt, Bemerkungen 1936, S. 23); F78 (dazu Gansberg, Begleitwort 1940, S. 12f.).

336 Vgl. Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 20; ders., Leseunterricht 1940, S. 16; Brückl, Lesen 1941, S. 28-31; Sammer, Aufbau 1938, S. 91; o.A., Begleitschrift 1939, S. 18; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 5f., 71f.

> rigkeiten, die noch durch den Zwang der Umgebung und die Erkenntnis der eigenen Ungeschicklichkeit vergrößert werden und zu einer Schulunlust führen können.«[337]

Dass Kinder insbesondere die kleinen deutschen Schreibbuchstaben nicht darstellen könnten, weil die Kleinmuskulatur ihrer Finger und Hände noch nicht ausgebildet sei, wird von den Befürwortern des ›Schreibleseverfahrens‹ relativiert. Hier böten die Vorgaben bzgl. des Gangs und der Gestaltung des Anfangsunterrichts im Lesen und Schreiben einen großen Spielraum, weshalb das Schreiben der Buchstaben keine Probleme bereite, sofern die Kinder durch eine spezifische Unterrichtsorganisation und Didaktik, etwa durch »Schreibturnübungen«, richtig angeleitet würden.[338] Zugleich wird angemahnt, die Ergebnisse seitens der Pädologie stärker einzubeziehen und der Anatomie des Kindes mehr Beachtung zu schenken. Hier wird u.a. auf das medizinische Standardwerk von Josef von Mering verwiesen.[339] Die Ausführungen in den Lehrerhandreichungen umfassen z.T. sehr ausführliche Darstellungen zu den anatomischen Unterschieden des Knochengerüsts von Erwachsenen und Kindern, den Sprachzentren im Gehirn und der korrekten Handhaltung beim Schreiben einschließlich der Empfehlung einer Schreibfeder und der Darstellung verschiedener »Strichspuren« bei einzelnen Schreibbewegungen.

(2) Zum Zweiten betonen die Gegner des ›Schreibleseverfahrens‹ die neuen Erkenntnisse in der Entwicklungs- und Lernpsychologie zur Form- bzw. Gestaltauffassung von Kindern.[340] Die Ergebnisse in der experimentellen Kinderpsychologie beziehen sich einerseits auf die Fähigkeiten des Kindes zur Formauffassung, die gegenüber der Formdarstellung weitaus stärker entwickelt sei, und andererseits darauf, dass das Auffassen der Formen positiv beeinflusst werden könne, indem nach deren ›Ganzqualität‹ gefragt werde bzw. danach, inwiefern eine einprägsame ›Wortgestalt‹ dem Erkennen sprachlicher Zeichen zuarbeite.[341] In diesem Zusammenhang legt Hans Volkelt dar, der u.a. mit Arnulf Rüssel Experimente mit Kin-

337 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 17; vgl. Abschrift der Weisung des Bayer. Kultusministers Schemm an die Regierungen, Kammern des Innern betr. Richtlinien für den Schreibunterricht und für den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen v. 5. Mai 1933, BayHStA MK 42571, o.P.; Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 97f., 171; Sammer, Aufbau 1938, S. 90f.; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 71f.

338 Vgl. o.A., Pommernfibel 1935, S. 45.

339 Vgl. Mering, Lehrbuch 1915; o.A., Wegweiser Gute Kameraden 1935, S. 149; Burmeister/Krüger/Plagemann, Ganzheitsmethode 1936, S. 18. Vgl. zur pädologischen Bewegung seit dem Ende des 19. Jahrhunderts v.a. Depaepe, Wohl 1993; ders., Pedologist 1998; Teutenberg, Unterweisung 2019, S. 124f.

340 Vgl. z.B. Schultze, Leseunterricht 1940, S. 16.

341 Während es schon etliche Untersuchungen zur Tierpsychologie gab, konnte zu diesem Zeitpunkt nur auf wenige empirische Studien mit Kindern zurückgegriffen werden. Letztere entstanden insbesondere im Umfeld der sog. ›Zweiten Leipziger Schule‹ (vgl. z.B. Volkelt, Untersuchungen 1929; ders., Versuche 1932; Krueger, Wesen 1937; Rüssel, Formauffassung 1931).

dern durchgeführt hatte, dass bereits Säuglinge und Kleinkinder trotz ihres »primitiven Seelenlebens« bei der Wahrnehmung von Formen erstaunliche Transpositionsleistungen vollbringen würden,[342] die nicht zuletzt in dem von Felix Krueger beschriebenen »Gesamtganzen« des kindlichen Erlebens wurzelten.[343] Die Formdarstellung hingegen berge bestimmte »technische und darstellerische Schwierigkeiten«.[344] Bezogen auf die Wiedergabe von Formen in der frühen Kindheit konstatiert Volkelt des Weiteren, dass jene »in ihren charakteristischen Hauptzügen *nicht Abbildung des Gegenstandes, sondern Ausdruck für den mannigfachen, individuell und situationsbedingt stark variierenden lebendigen Umgang des Kindes mit ihm* [ist], ja oft geradezu Ausdruck für die Prozesse dieser Auseinandersetzung bis in ihre aktuellsten, privatesten Gesamtcharaktere oder Einzelzüge hinein«, dass also das »Erlebnis der Stellungnahme« und nicht das Gegenständliche selbst das »Gesamterleben« des Kindes dominiere.[345]

Die Gegner des ›Schreibleseverfahrens‹ schlussfolgern auf der Basis dieser Erkenntnisse für die Didaktik des Lesen- und Schreibenlernens, zunächst mit dem Lesen der Druckschrift zu beginnen, da diese aufgrund »ihrer einprägsamen Gestalt und gleichzeitigen deutlichen Gliederung« leichter als die Schreibschrift aufgefasst werden könne und folglich die »geeignetere Grundlage für die erste Lesearbeit« sei.[346] Im Gegensatz dazu verlange die Schreibschrift von den Kindern Leistungen, die ihrem »unentwickelten Formensinn« entgegenstünden,[347] weshalb das gleichzeitige Erlernen von Lesen und Schreiben selbst unter dem Aspekt des Gesamtunterrichts, wie dies Leo Grossek sowie Rudolf Krüger, Otto Burmeister und Adolf Plagemann vorschlagen,[348] als »Selbsttäuschung«[349] und als Ursache für »Verfrühungen, die für die Entwickelung des kindlichen Körpers immer gefährlich sind«,[350] kritisiert wird.

Dass die Fibel eine Druckschriftfibel zu sein habe, während das Schreiben dem »Pestalozzischen Grundsatz« gemäß »als natürliche Fortsetzung des Zeichnens zu

342 Vgl. Volkelt, Untersuchungen 1929, S. 21.

343 Vgl. Krueger, Ganzheit 1926, S. 26f., 76ff., 118-121; ders., Wesen 1937, S. 27ff.; Volkelt, Untersuchungen 1929, S. 23-28; 44f. Vgl. zu Volkelts Ganzheitsbegriff Heinze, Ganzheitspsychologie 2017.

344 Volkelt, Untersuchungen 1929, S. 48.

345 Ebd., S. 59f. (Herv. i.O.); ders., Versuche 1932, S. 435f.

346 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 17.

347 Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 97; vgl. ebd., S. 110; ders., Lesen 1941, S. 29f.; Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 6; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 30; Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 17.

348 Vgl. Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 10; Burmeister/Krüger/Plagemann, Ganzheitsmethode 1936, S. 19; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 74. Vgl. dazu auch Harsche, Gestaltung 1939, S. 108.

349 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 16, 18.

350 Sammer, Aufbau 1938, S. 91.

betrachten« und damit als dem schwierigeren Gegenstand erst später zu beginnen sei,[351] entspricht gleichfalls der Ansicht des Reichssachbearbeiters des NSLB Sammer, der sich argumentativ auf die bayerischen Richtlinien von 1933 bezieht, an denen er als Kommissionsmitglied selbst mitgearbeitet hatte, und der seinen von der Reichsleitung des NSLB übernommenen Standpunkt bereits 1933 in der »Reichszeitung der deutschen Erzieher« herausstreicht.[352]

> »Die Fähigkeit der *Formauffassung* ist beim Schulneuling unverhältnismäßig viel besser entwickelt als die der *Formdarstellung*. Die ganze Entwickelung des vorschulpflichtigen Kindes bringt es mit sich, daß sein optisches Unterscheidungsvermögen in der Vorschulzeit viel besser entwickelt wird, als das zum Schreiben nötige Zusammenspiel von Nerven und Muskeln in Hand und Fingern. Es ist vielmehr Aufgabe der Schule, dieses Zusammenspiel vor dem Einsetzen des Schreibens planmäßig zu üben. Daraus ergibt sich, daß das Lesen viel schneller vorwärtsschreiten kann als das Schreiben. Koppelt man beide, so wird das Tempo des Lesenlernens gehemmt und anderseits das des Schreibens unnatürlich beschleunigt.«[353]

Sammer vertrat seine Position auch offensiv in einem Gutachten für die »Jung-Deutschland-Fibel«, wo er anerkennend den Standpunkt der Verfasser hervorhebt, Lesen und Schreiben im Erstunterricht getrennt zu lehren. Er sieht »in der klaren Herausstellung dieser Tatsache einen wesentlichen Fortschritt gegenüber der Systemzeit mit ihren *Antiqua*-Fibeln, die letzten Endes doch auch nur der Schreiblesemethode huldigten.«[354] Als einer der Bearbeiter der »Sachsen-Fibel« bekräftigte er zudem, dass sich durch die anfängliche Trennung und das Erlernen von Lesen und Schreiben »nach *facheigenen* Gegebenheiten« das Ziel einer »auf *Leistungssteigerung* gerichteten Grundschulpädagogik« besser umsetzen lasse, da beide Lernprozesse davon profitierten.[355]

Für die Befürworter des ›Schreibleseverfahrens‹ scheitert die Behauptung, dass die Fähigkeit des Kindes zur Formdarstellung weitaus weniger entwickelt sei als dessen Fähigkeit zur Formauffassung, hingegen an der Plausibilität. Zum einen bezeuge die unterrichtliche Praxis die zur Formdarstellung genutzte ›Gestaltungskraft‹ des Kindes und zum anderen die kulturgeschichtliche Entwicklung, dass

---

351 Brückl, Lesen 1941, S. 30; vgl. ebd., S. 29-32; Schultze, Leseunterricht 1940, S. 17.

352 Vgl. Sammer, Richtlinien 1933; Grundsätzliches zum Erstunterricht 1933.

353 Sammer, Aufbau 1938, S. 90f. (Herv. i.O.); vgl. ders., Fragen 1936, S. 384f.; Schultze, Leseunterricht 1940, S. 17. Ähnlich Brückl, Lesen 1941, S. 30; o.A., Begleitschrift 1939, S. 1, 18f.; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 6.

354 Gutachten Jung-Deutschland-Fibel, Anlage zum Schreiben Sammers an Reg.-Rat Max Kolb v. 29. April 1935, BArch NS 12/1341, o.P.

355 Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 71 (Herv. i.O.).

die Menschheit »nicht erst den Lesekasten erfand und danach zum Griffel überging«.[356]

> »Wie sind nun die tatsächlichen Fähigkeiten des Kindes beim Eintritt in die Schule hinsichtlich der Formauffassung und der Formdarstellung? Beobachten wir das Kind im Sandkasten, oder beim Kneten, dann wundern wir uns oft über die Gestaltungskraft des Kindes. Wie fein ein Kind unterscheiden kann, sehen wir bei seinem Umgange mit den Personen seiner Umgebung. Beim Lesen und Schreiben müssen sich beide Fähigkeiten auf einem völlig neuen Gebiete auswirken. Es ist Täuschung zu glauben, die Formauffassung für die Buchstaben oder Wörter sei besser als die Fähigkeit zur Darstellung der Schrift. Wie schwer hält [sic!] es bei vielen Kindern, bis sie die einzelnen Buchstaben voneinander unterscheiden können!«[357]

Ferner könnten die korrekten Schreibbewegungen nur an der Schreibschrift erlernt werden, die nicht als »bloße Technik, sondern als Sinndarstellung« anzusehen sei.[358] Dementsprechend wurden von einigen Vertretern der Ganzheitsmethode für den Schreibleselehrgang ganze Texte und Sätze bzw. Worteinheiten ausgewählt, anfangs mit der Maßgabe, dass sie »eine gut gegliederte und darum leicht schreibbare Gestalt bieten«.[359] Als Vorübungen für das Schreiben (»Luftmalen« und »rhythmisches Zeichnen«) wurden ›Gestalten‹ verwendet, jedoch im Unterschied zu Hans Brückls Ansatz keine Schriftelemente,[360] sondern ›Bildgestalten‹ wie z.B. Dreiecke für einen Kreisel und geschwungene Linien zur Darstellung der Bahnen eines sich bewegenden Kreisels.[361] Bei einem solchen ganzheitlichen Schreibleseunterricht gehe es darum, »im Kinde wirklich das Kind« zu sehen und seine Erstleistungen demgemäß einzuordnen.[362] In die gleiche Kerbe schlägt der Synthetiker Gansberg, wenn er meint, dass das Schreiben nicht schwieriger als das Erfassen der Druckbuchstaben sei, solange »zunächst auf alle Feinheiten, auf das Schreiben zwischen den Doppellinien, auf gleichmäßige Größe usw.« verzichtet werde.[363]

> »Entscheidend für den Erfolg ist allerdings, daß der Lehrer sich darüber klar ist, daß das sechsjährige Kind zunächst auf *seine Weise* schreibt, auf *seine Weise* die Schriftformen sieht und darstellt. Die kindlichen Kräfte sind noch schwach und

356 Gansberg, Begleitwort 1940, S. 14.
357 Harsche, Gestaltung 1939, S. 108.
358 Vgl. Burmeister/Krüger/Plagemann, Ganzheitsmethode 1936, S. 19; Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 10; Pöschl, Fibel- und Schriftfrage 1927, S. 5. Vgl. dazu Harsche, Gestaltung 1939, S. 108.
359 Burmeister/Krüger/Plagemann, Ganzheitsmethode 1936, S. 19; Kern, Anleitung 1931, S. 27-31.
360 Vgl. dazu weiter unten.
361 Burmeister/Krüger/Plagemann, Ganzheitsmethode 1936, S. 27; vgl. ebd., S. 21f., 26, 36.
362 Ebd., S. 18; vgl. Harsche, Gestaltung 1939, S. 108; o.A., Wegweiser Gute Kameraden 1935, S. 149.
363 Gansberg, Begleitwort 1940, S. 14.

> die kindlichen Erfahrungen gering, das Auge ist im Formsehen noch ungeschult, die Hand ungelenk und in der Führung des Schreibgeräts unsicher. Nur wer dies weiß und berücksichtigt, wird in seinem Verhalten gegenüber dem mit Eifer und gutem Willen an die neuen Aufgaben herangehenden Kinde mit der gebotenen Vorsicht zu Werke gehen, die kindlichen Anfangsleistungen als solche gerecht und mit Nachsicht beurteilen, im Kinde das Gefühl des Könnens erzeugen und so die Schreibentwicklung in gesunde, natürliche Bahnen lenken.«[364]

(3) Ein dritter Punkt gegen das ›Schreibleseverfahren‹ resultiert aus der Ansicht, dass die Druckschrift »eine frühzeitige Einführung der Großbuchstaben« zulasse und damit »einen die Rechtschreiberegeln befolgenden Lesetext mit vorzüglich durchgegliederten Wortgestalten«.[365] Um aber der Kritik ihrer Gegnerschaft begegnen zu können, dass es für den Lehrer außerordentlich schwer sei, schnell Tafeltexte anzuschreiben resp. zu ›drucken‹, und die Nachbildung von Frakturschriften übermäßig aufhalte, wurden u.a. in Hamburg und Bayern leicht schreib- bzw. nachmalbare Schriften erarbeitet. So entwickelte der Arbeitskreis für Schreiben im NSLB, Gau Hamburg für die ca. 1933 erstmalig erschienene, in Hamburg zugelassene *Jung-Deutschland-Fibel* eine »Grundschrift«, bei der der Bandzug der Schriftart ›National‹ in einen Schnurzug transformiert wurde, sodass beim Anschreiben an die Tafel nicht die für einen Bandzug notwendige Breite gehalten werden muss und das Nachbilden der Buchstabenformen, das als Vorübung zum Schreiben galt, erleichtert wird (vgl. Abb. 13).[366]

Auch die Verfechter der Druckschriftfibeln in Bayern behalfen sich mit einer leicht und schnell schreibbaren gebrochenen Druckschrift für den Erstleseunterricht, da seit Mai 1933 das Nachmalen von Wörtern in der von Hans Brückl entwickelten ›Gemischtantiqua‹ nur noch ausnahmsweise gestattet war.[367] Dazu griffen die maßgeblich für die Erarbeitung der Fibel »Bei uns in Nürnberg«[368] verantwortlichen Ganzheitsmethodiker Adolf Brückl und Karl Heil auf eine gebrochene Schrift zurück, die ihrem Anspruch einer gleichzeitig klaren Gliederung und einer guten Gestaltung des Ganzheitsbildes gerecht werden sollte. Außerdem sollten die Kinder aus entwicklungspsychologischen Gründen die Gliedwerte eines Wortes nicht nur optisch und akustisch, sondern überdies motorisch erfassen, also von Beginn

364 Burmeister/Krüger/Plagemann, Ganzheitsmethode 1936, S. 18 (Herv. i.O.); vgl. Gansberg, Begleitwort 1940, S. 14.

365 Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 19; vgl. ders., Leseunterricht 1940, S. 16.

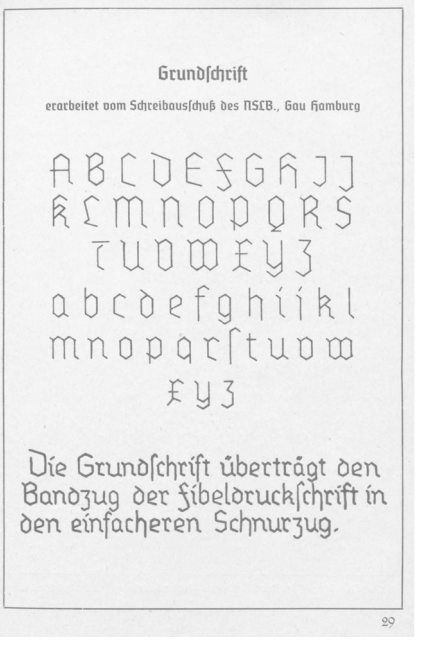
366 Vgl. ders., Leseunterricht 1940, S. 28.

367 Erlass des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 18022 v. 5. Mai 1933 betr. Richtlinien für den Schreibunterricht und den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen, BayHStA MK 42571, o.P. Vgl. Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 14ff.; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 28ff., 54.

368 F3, F35.

des Leselernprozesses an deutsche Druckschrift ›malen‹.[369] Sie befanden die ›Offenbacher Neue Schwabacher‹, die im kindlichen Erleben vielfältig vorkomme – in Märchen- und Bilderbüchern, den Jugendzeitschriften älterer Geschwister, in Zeitungen und auf Plakatsäulen – und daher als »natürliche Leseschrift« des Kindes gelten könne, für geeignet, vereinfachten diese Type aber noch.[370] Hans Brückl erkannte in einer solchen Vereinfachung ebenfalls eine praktikable Lösung, stellte allerdings heraus, dass dieses Problem durch die »*Forderung, die gemischte Antiqua als Ausgangsschrift zu wählen*«, weitaus besser gelöst werden könne.[371]

Abbildung 13: »Grundschrift« (›National‹), erarb. vom Schreibausschuss des NSLB, Gau Hamburg, in: Schultze, Leseunterricht 1940, S. 29



369 Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 27. Da Brückl und Heil Wortbilder malen lassen und sie diese Übungen zu den Schreibvorübungen bzw. der »Malschrift« rechnen, sehen sie sich hier nicht im Widerspruch zu Rusts Erlass über die Neugestaltung des Schreibunterrichts v. 7. September 1934, wonach für den Schriftspracherwerb eine an Sütterlin angelehnte deutsche Schreibschrift zu verwenden ist (Erlass Nr. 314, R U II C 227 v. 7. September 1934, Schreibunterricht, Zentralblatt 1934, S. 279f.; vgl. Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 54).

370 Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 30; vgl. ebd., S. 28ff., 54.

371 Vgl. Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 166 (Herv. i.O.).

Nach dem ›Normalschrifterlass‹ von 1941 wurde die Argumentation für die Vertreter von Druckschriftfibeln insofern leichter, als das Nachmalen der Fraktur-Schriften entfiel. Hans Brückl konnte mit Verweis auf ganzheits- und gestaltpsychologische Begründungen sowie die von ihm selbst durchgeführten tachistoskopischen Versuche mit der ›gemischten Antiqua‹ an seine methodologischen Überlegungen von 1933 und davor anknüpfen und wies darauf hin, dass die ›Normal(druck)schrift‹ schon »nach wenigen Vorübungen von den Kindern geschrieben werden kann«, da sie »*gut erkennbare, leicht einprägsame und auf den ersten Blick wiedererkennbare Wortganze* bietet und dadurch den psychologischen Anforderungen des Leselernprozesses voll entspricht.«[372] Des Weiteren sei die leicht schreib- und lesbare und damit die Grundforderungen erfüllende Ausgangsschrift eine wesentliche Stütze für das Rechtschreiben.[373]

In der Begleitschrift zur Fibel »Mein Buch« legt Brückl mit Bezug auf die Antiqua dar, dass deren Buchstaben, und zwar sowohl die Groß- als auch die Kleinbuchstaben, gewissermaßen »aus zwei Grundformen bestünden, nämlich dem Kreis (bzw. dessen Teilen) und der Gerade«, die »deshalb von den Kindern ohne weiteres nachgebildet werden« könnten.[374] Daraus ließen sich »als wichtige Bestandteile der Schrift« folgende vier immer wieder auftretende Formen ableiten: »Ball und Spielreifen, letzterer auch geöffnet (zerbrochen)«; »Spazierstock in verschiedenen Größen und Lagen (=Vereinigung der Geraden mit dem Halbkreis)«; »Schlange oder Blindschleiche (=Vereinigung von zwei Kreisteilen), mangels unmittelbarer Beobachtung evtl. das gewundene Seil am Heuwagen, der Gartenschlauch oder die ›Staubsaugerschlange‹«; »Reck (die Turnstange) oder Formähnliches, wie Leiter, Tor am Sportplatz, Fensterkreuz usw.« (vgl. Abb. 8, Antiqua).[375]

Brückls Konzept macht zugleich deutlich, dass die Vertreter der synthetischen und der Ganzheitsmethode in der praktischen Ausgestaltung der Fibeln nicht so weit auseinanderlagen, wie es deren Kontroverse vermuten ließe. Letztlich geht auch Brückl von Elementen aus, die der Entwicklung des Formensinns sowie einer natürlichen Schreibhaltung dienen sollten und in zeichnerischen Übungen als Grundlage des eigentlichen Schreibens zu trainieren waren, wenngleich diese – ebenso wie die als ›Ganzheiten‹ aufgefassten Interjektionen im Konzept der Synthetiker – nicht als sprachliche Zeichen interpretiert werden, sondern als ›Lebensformen‹.[376] Um einem Vorwurf solcherart zuvorzukommen, hob Brückl hervor,

372 Ebd., S. 107 (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 121; ders., Lesen 1941, S. 28. Fischer teilt diese Ansicht Brückls (vgl. Fischer/Auer, Formalismus 1937, S. 9f.).

373 Vgl. Brückl, Lesen 1941, S. 28f.

374 Ebd., S. 30; vgl. ders., Gesamtunterricht 1933, S. 225-309.

375 Brückl, Lesen 1941, S. 30; vgl. dazu ausführlich ders., Gesamtunterricht 1933, S. 111-116.

376 Brückl, Lesen 1941, S. 31. Im Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus wird Brückls Methode dahingehend interpretiert, dass »sich das Kind zunächst nur vier Elemente, vier ganz einfache Zeichen an[eignet] […] und jedes Wort nur aus den genannten Elementen zu-

dass die Zeichenübungen keine »Vorübungen alten Stils« seien, sondern diese vielmehr ganzheitlich und gefühlsbetont an das kindliche Erleben anknüpften bzw. auf die ›Lebenswirklichkeit‹ des Kindes zurückgriffen, »seine häuslichen Erfahrungen, seine Spiele und Spielsachen«.[377] Der Idee des Gesamtunterrichts werde insofern Rechnung getragen, als das Kind die Wörter bei deren Betrachtung als Ganze auffasse und nur beim Schreiben merke, dass es sich hier um lauter bekannte Formen handelt.[378]

Dass tatsächlich von dem Erleben des Kindes ausgegangen werde, war allerdings schon bei der Erprobung der Brückl-Fibel bezweifelt worden. So vermeldete z.B. der Bezirkslehrer-Verein Kulmbach 1927, dass das »selbsttätige« Erklären des Wortes »Hans« als »eine Zusammensetzung aus einer Reckstange, einem Reif, verbunden mit einem verkehrten Spazierstock, aus zwei richtigen Spazierstöcken und einer Schlange« geradezu »ungeheuerlich« sei, die Formen »Reckstange« und »Schlange« wohl eher nicht auf den »vorschulischen Wissenserwerb« abheben würden, es keine Verbindung gebe zwischen den »Vorübungen zum Schreiben« und der »Lautentwicklung« und die »Nachbildung einer streng regelmäßig aufgebauten Schrift […] große Schwierigkeiten« bereite.[379] Diese Einwände werden nach der ideologischen Neuausrichtung der Fibel umso deutlicher, die nun mit den beiden Wörtern des Hitlergrußes »Sieg Heil!« beginnt (vgl. Abb. 2), deren Anfangsbuchstaben reformpädagogisch verbrämt aus den Schriftelementen Schlange und Reck bestehen (vgl. Abb. 14, 15).

(4) Ein vierter Diskussionspunkt zwischen den Verfechtern einer ›reinen Lesemethode‹ und des ›Schreibleseverfahrens‹ betraf die vor allem für Landschulen als notwendig befundene Option der Stillbeschäftigung, die nach Ansicht der Befürworter des ›Schreibleseverfahrens‹ bei der ›reinen Lesemethode‹ kaum gegeben sei. Neben der »sinnvollen Stillbeschäftigung« biete das ›Schreibleseverfahren‹ den Vorteil, sowohl das Lesen als auch das Schreiben zunächst anhand der Schreibschrift einzuüben und damit das Lernen insgesamt zu erleichtern, da die Druckschrift erst später hinzukomme.[380] Schulz und Zimmermann legen sich hinsichtlich einer Verwendung der Schreiblese- oder Druckschriftfibel nicht fest, da mit

---

sammengesetzt ist […]. Das Kind merkt sich nicht irgendeine Wortgestalt, sondern sieht in jedem Worte nur vertraute Zeichen. Es sieht das Ganze und zugleich schon die Teile« (Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, i.A. Kolb, an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zu den Erlassen E II a 22 a Fi (bay.) 2 und E II a 5677 v. 27. April 1942, BayHStA MK 42572, o.P.).

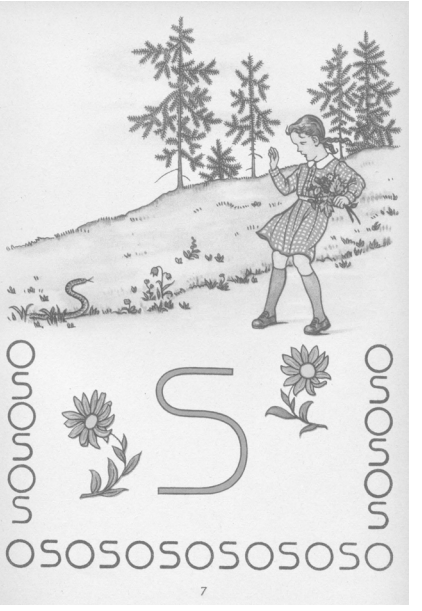
377 Brückl, Lesen 1941, S. 32.

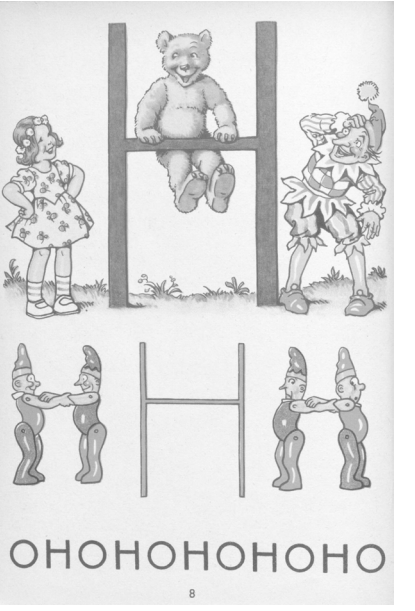
378 Ebd., S. 31.

379 Entschließung des Bezirkslehrer-Vereins Kulmbach zur Versammlung v. 17. Dezember 1927, BWA F 5/329, o.P.

380 O.A., Pommernfibel 1935, S. 7; vgl. o.A., Schlesierfibel 1935, S. 17; Dieterich, Unterricht 1934, S. 23; ders., Handbuch 1935, S. 21.

Abbildungen 14 und 15: »Schlange oder Blindschleiche«, Ill.: Ernst Kutzer (orig. farbig). Schriftelement für die ›Normalschrift‹, in: F83, S. 7 (links); »Reck«, Ill.: Ernst Kutzer (orig. farbig). Schriftelement für die ›Normalschrift‹, in: F83, S. 8 (rechts)





jeder der Methoden das Ziel des richtigen Lesens und Schreibens zu erreichen sei und die Persönlichkeit des Lehrers über der Methode stehe. Gleichzeitig bringen sie den Aspekt der Verschiedenheit von Stadt- und Landkindern ein und argumentieren, dass es in einklassigen Volksschulen notwendig sei, die Kleinen »so schnell wie möglich zum Schreiben zu führen«, um durch dieses ›Mittel‹ den Unterricht der Größeren sicherstellen zu können.[381] Darüber hinaus begegne den Kindern auf dem Land die Druckschrift allenfalls in der Zeitung, während die Kinder in der Großstadt sehr viel häufiger sowohl mit der Fraktur in der Presse als auch mit der Antiqua bzw. der Steinschrift auf Firmenschildern, in Schaufenstern, an den Straßenbahnen usw. konfrontiert würden.[382] Für »die wenig gegliederten Schulen des

381 Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 16. Demgemäß wurde z.B. in der für Großstadtkinder konzipierten »Hansa-« (Hamburg) oder der »Bärenfibel« (Berlin) ursprünglich ein anderer Weg eingeschlagen (ausgehend von der Steinschrift über die Antiqua zur Fraktur-Schrift) als in der für den ländlichen Raum vorgesehenen »Mühlenfibel«, die mit Schreibschrift beginnt (vgl. zu den Auflagen Teistler, Fibel-Findbuch 2003, S. 321ff., 329.)

382 Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 16.

Landes und der Kleinstadt« wird das ›Schreibleseverfahren‹ daher zunächst noch als die bessere Lernmethode erachtet. Daran hält der Verlag *Westermann* auch nach dem Erlass vom 7. September 1934, mit dem die Abschaffung der Antiqua als Ausgangsschrift festgelegt worden war, weitgehend fest[383] und benutzt fortan die im Verlag Albrecht-Dürer-Haus in Berlin erstellte deutsche Schreibschrift in den Ausgangsformen nach Sütterlin.[384]

Die Kritiker des ›Schreibleseverfahrens‹ räumen demgegenüber ein, dass methodisch-didaktisch kein Unterschied zwischen Stadt- und Landkindern gemacht werden solle, zumal das Schreiben nur eine – nicht unbedingt gewinnbringende – Form der Stillbeschäftigung neben anderen sei.[385] Zudem wird darauf hingewiesen, dass die Kulturtechnik des Lesens gegenüber der des Schreibens zu priorisieren sei und die Trennung von Lesen und Schreiben obendrein eine »stärkere *Berücksichtigung der Sprecherziehung*« erlaube.[386]

> »[D]ie Kunst des Lesens ist geradezu eine Lebensnotwendigkeit geworden, man denke nur an öffentliche Warnungsaufschriften; die Kunst des Schreibens dagegen ist für das Kind zunächst noch keine absolute Notwendigkeit, wir erachten sie nur als wünschenswert für unsere schulischen Belange und für die sprachliche Entwicklung des Kindes. […] Wir lehnen es auch grundsätzlich ab, das Kind im ersten Jahresdrittel Wortbilder nachmalen zu lassen, mit denen es sich lesetechnisch überhaupt noch nicht beschäftigt hat; vom Kinde her erfolgt in diesen Dingen keine Korrektur, weil es den Wert oder Unwert nicht beurteilen kann, mit gleicher Liebe würde es im Sand spielen.«[387]

Ein Blick auf das Fibel-Korpus zeigt, dass trotz der Divergenzen und vieler stichhaltiger Gründe gegen das ›Schreibleseverfahren‹ in überwiegender Mehrzahl Schreiblesefibeln verlegt wurden (vgl. Tabelle 1). Insofern setzten die meisten Verlage, insbesondere die Marktführer *Hirt* und *Westermann*, aber auch z.B. *Schroedel*, in der Diskussion um das ›Schreibleseverfahren‹ mit Verweis auf die Methodenfreiheit und die Ablehnung einer »reichseinheitlichen Lösung« auf ein in der Unterrichtspraxis erprobtes und bei einem sehr großen Teil der Lehrerschaft auf Zustimmung stoßendes Verfahren und bewegten sich damit auf einer Linie mit der Kultusadministration sowohl auf Reichsebene als auch auf Ebene der Länder,

383 Ebd. Entsprechend gering ist der Anteil an Druckschriftfibeln (vgl. Tabelle 1).
384 Vgl. z.B. F18, Titelei.
385 Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 20; ders., Leseunterricht 1940, S. 17f.; vgl. Brückl, Lesen 1941, S. 29f.
386 Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 6 (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 17.
387 Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 331.

die Konflikte und Lagerbildungen hinsichtlich methodischer Fragen grundsätzlich vermeiden wollte.[388]

3.4. Literatur- und Quellenverzeichnis

Unveröffentlichte Quellen

Bayerisches Hauptstaatsarchiv (BayHStA)
MK (Kultusministerium): 42569, 42571, 42572

Bayerisches Wirtschaftsarchiv (BWA)
F 5 (Verlag R. Oldenbourg): 329

Bundesarchiv Berlin (BArch)
NS 11 (Parteiamtliche Prüfungskommission zum Schutze des NS-Schrifttums): 38
NS 12 (Hauptamt für Erzieher/Reichswaltung des Nationalsozialistischen Lehrerbundes): 976e, 1341
NS 51 (Kanzlei des Führers der NSDAP (Dienststelle Bouhler)): 182
R 43-II (Reichskanzlei): 953
R 58 (Reichssicherheitshauptamt): 9056
R 4901 (Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung): 12661, 13105

Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Ostwestfalen-Lippe (LAV NRW OWL)
L 80 III (Regierung/Landesregierung Lippe): Nr. 2444

Landeshauptarchiv Schwerin (LHAS)
5.12-7/1 (Mecklenburg-Schwerinisches Ministerium für Unterricht, Kunst, geistliche und Medizinalangelegenheiten): 2915

Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Osnabrück (NLA OS)
Rep 430 Dez 400 (Regierung Osnabrück – Kirchen und Schulen): Nr. 207

388 Vgl. Schreiben eines Kreisschulrates an den Regierungspräsidenten, Abt. für Kirchen und Schulen in Osnabrück v. 7. November 1934, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.; Schreiben des Regierungspräsidenten, Abt. für Kirchen und Schulen in Osnabrück an den Reichs- und Preuß. Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 4. Juli 1936, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.; Schreiben Sandig an Zimmermann v. 22. April 1942, WUA 3/30-1, o.P.

Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Wolfenbüttel (NLA WO)
12 Neu 13 (Staatsministerium Braunschweig: Kultus): Nr. 21991

Sächsisches Staatsarchiv Leipzig (SächsStA-L)
21765 (Börsenverein der Deutschen Buchhändler zu Leipzig): Nr. 585

Stadtarchiv München (StdA München)
Nachlass Brückl (NL-BRUE), Ordner BayHStA MK 42571

Verlagsarchiv Westermann (WUA)
3/… 23, 23-2, 24, 25-2, 3/29-1, 30-1, 30-2 (Korrespondenz Zimmermann mit dem Verlag Westermann)

Veröffentlichte Quellen und weiterführende Literatur

Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Amtlich hg. vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

Andree, Hans [Judenlettern 1998]: Schwabacher Judenlettern. In: Mittelweg 36, Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung, Jg. 7, S. 70-91.

Arndt, Bernhard [Richtlinien 1931/32]: Nach welchen Richtlinien wird in den deutschen Schulen der Schreibunterricht erteilt? In: Schrift und Schreiben, Jg. 3, S. 33-39, 65-69.

Bannert, Willy [Jahre 1936]: Anderthalb Jahre Ganzwortmethode in einer zweiklassigen Landschule. In: Neue Bahnen, Jg. 47, S. 6-14.

Beck, Friedrich [Judenlettern 2006]: »Schwabacher Judenlettern«. Schriftverruf im Dritten Reich. In: Brachmann, Botho (Hg.): Die Kunst des Vernetzens. Festsch rift für Wolfgang Hempel. Potsdam: Verl. für Berlin-Brandenburg, S. 251-270.

Beck, Friedrich [Zweischriftigkeit 2000]: Die Zweischriftigkeit in Deutschland vom 16. bis ins 20. Jahrhundert. In: Beck, Friedrich/Henning, Eckart (Hg.): Vom Nutz und Frommen der Historischen Hilfswissenschaften. Neustadt a.d. Aisch: Degener, S. 45-61.

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.

Bosch, Bernhard [Grundlagen 1937]: Grundlagen des Erstleseunterrichts. Eine psychologisch-didaktische Untersuchung. Leipzig: Barth.

Broermann, Ernst [Volksschulalter 1935]: Das Volksschulalter in charakterologischer, sozialpsychologischer und pädagogischer Beleuchtung. Bd. 1: Das Grundschulalter. Paderborn: Schöningh.

Brückl, Adolf/Heil, Karl [Ganzheitsunterricht 1938]: Der Ganzheitsunterricht im ersten Schuljahre. Bd. 1. Nürnberg: Korn.

Brückl, Hans [Bund 1927]: »An den ›Bund für deutsche Schrift‹« v. 30. Mai 1927. In: Erwachen. Zeitschrift für neue Wege der Erziehung und Seelenforschung, Jg. 1, S. 202-204.

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.

Burmeister, Otto [Geschichte 1936]: Zur Geschichte der Ganzheitsfibel. In: Burmeister, Otto/Krüger, Rudolf/Plagemann, Adolf: Die Ganzheitsmethode. Methodische Einführung in »Unsere Fibel«. Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz, S. 5-7.

Burmeister, Otto/Krüger, Rudolf/Plagemann, Adolf [Ganzheitsmethode 1936]: Die Ganzheitsmethode. Methodische Einführung in »Unsere Fibel«. Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz, S. 17-62.

Cattell, James McKeen [Zeit 1885]: Über die Zeit der Erkennung und Benennung von Schriftzeichen, Bildern und Farben. In: Philosophische Studien, Bd. 2, S. 635-650.

Depaepe, Marc [Pedologist 1998]: The Pedologist Medard Carolus Schuyten: an Insane Positivist or just a Starry-eyed Idealist? In: Drewek, Peter (Hg.): History of educational studies = Geschichte der Erziehungswissenschaft (Paedagogica historica: Supplementary series 3,1). Gent: C.S.H.P., S. 209-229.

Depaepe, Marc [Wohl 1993]: Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940. Weinheim: Dt. Studien-Verl.

Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichts-Verwaltungen der anderen Länder [Deutsche Wissenschaft], Jg. 1 (1935), H. 1 bis Jg. 4 (1938), H. 20.

Die deutsche Schrift. Zeitschrift des Bundes für deutsche Schrift; Mitteilungsblatt des Deutschen Schriftvereins Wien; Jg.e 4 (1927), 5 (1928).

Die deutsche Schrift. Zeitschrift des Bundes für deutsche Schrift; Mitteilungsblatt der Deutschen Schriftvereine Wien und Graz; Jg.e 6 (1929), 7 (1930), 10 (1933).

Die Volksschule im NS-Staat. [Die Volksschule 1940/2000]: Nachdruck des Handbuches »Die deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich. Handbuch der Gesetze, Verordnungen und Richtlinien für Erziehung und Unterricht in Volksschulen nebst den einschlägigen Bestimmungen über Hitler-Jugend und Nationalpolitische Erziehungsanstalten« v. A. Kluger, Breslau 1940. Mit einer Einleitung hg. v. Hans-Jürgen Apel und Michael Klöcker. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.

Dieterich, Jakob [Handbuch 1935]: Handbuch zur Fibel »Deutsche Jugend«. Dritte Aufl. des Handbuchs »Im ersten Schuljahr«. Gießen: Roth.

Dieterich, Jakob [Unterricht 1934]: Zum Unterricht im ersten Schuljahre. Zugleich ein Wort zur Fibelgestaltung im Blick auf die geschichtliche Entwicklung des ersten Leseunterrichts. Gießen: Roth.

Drenckhahn, Benjamin/Schult, Werner [Unterrichtsgestaltung 1937]: Ganzheitliche Unterrichtsgestaltung im ersten Schuljahr. Theoretische Begründung einer mehrjährigen Versuchsarbeit und ein Einblick in die Praxis des ersten Schuljahres. Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz.

Drewek, Peter [Entstehung 2010]: Entstehung und Transformation der empirischen Pädagogik in Deutschland im bildungsgeschichtlichen Kontext des frühen 20. Jahrhunderts. In: Ritzi, Christian (Hg.): Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 163-193.

Eckhardt, Karl [Grundschulbildung o.J. [1938]]: Die Grundschulbildung. Dortmund: Crüwell; München: Deutscher Volksverl.

Einsiedler, Wolfgang [Geschichte 2015]: Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Einspruchs-Unterschriften-Sammlung des ›Deutschen Schriftbundes‹, des ›Bundes für deutsche Schrift‹ und der ›Deutschen Schriftvereine Wien und Graz‹ [Einspruchs-Unterschriften-Sammlung 1927]. Abgedruckt in: Zimmermann, Otto: Abwehr und Anklage gegen die Vorstandschaft des Bundes für deutsche Schrift. In: Erwachen. Zeitschrift für neue Wege der Erziehung und Seelenforschung, Jg. 1, S. 439.

Erdmann, Benno/Dodge, Raymond [Untersuchungen 1898]: Psychologische Untersuchungen über das Lesen auf experimenteller Grundlage. Halle/S.: Niemeyer.

Fibel für die evangelischen Volksschulen Württembergs [1933]. Mit Bildern von P.[eter] J.[akob] Schober, K.[arl] Sigrist und H.[ermann] Sohn. Stuttgart, Berlin, Leipzig: Union Deutsche Verlagsgesellschaft.

Ficke, Karl [Wortklangbild 1936]: Das Wortklangbild beim Lesenlernen. In: Neue Bahnen. Zeitschrift der Reichsfachschaft IV im NSLB Leipzig, Jg. 47, S. 110-114.

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.

Frick, Wilhelm [Erziehung 1933]: Erziehung zum lebendigen Volke. Berlin: Steegemann.

Fröhliche Arbeit im Neuen Reich [1935]. Schreiblesefibel in Sütterlinschrift. Erweiterte Überarbeitung der Penselerschen Schreiblesefibel von Käthe Seupel und Wilhelm Steinmetzger. Halle: Schroedel.

Gansberg, Fritz [Begleitwort 1940]: »Kinderleicht!« Ein Begleitwort zur neuen Bremer Fibel nebst den erforderlichen a-i-u-Geschichten. Bremen: Geist.

Götz, Margarete [Grundschule 1997]: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßnahmen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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.

Grossek, Leo [Werkstatt 1940]: Aus der Werkstatt des Ganzheitslesens. Dortmund: Crüwell; Breslau: Hirt.

Grundsätzliches zum Erstunterricht. In: Pommersche Blätter für die Schule, Jg. 57, Nr. 34, S. 398f.

Häckh, Paul [Anleitung 1935]: Anleitung zum Gebrauch der Fibel für die Volksschulen Württembergs. Stuttgart: Josenhans.

Hansa-Fibel. Erstes Lesebuch für Hamburger Kinder [Hansa-Fibel 1925]. Von Otto Zimmermann. Mit über 100 farb. Bildern von Eugen Oßwald und Ernst Kutzer. 7. Aufl., Braunschweig, Hamburg: Westermann.

Harsche, Joh. [Gestaltung 1939]: Zur Gestaltung der Fibel. In: Die neue deutsche Schule, Jg. 13, S. 104-112.

Hartmann, Silvia [Fraktur 1999]: Fraktur oder Antiqua. Der Schriftstreit von 1881 bis 1941. 2., überarb. Aufl., Frankfurt a.M. u.a.: Lang.

Heiderhoff, Horst [Antiqua 1971]: Antiqua oder Fraktur? Zur Problemgeschichte eines Streits, Frankfurt a.M.: Polygraph.

Heinze, Carsten [Ganzheitspsychologie 2017]: Ganzheitspsychologie und politische Pädagogik. Die nationalsozialistische Instrumentalisierung des Konzepts der ›Ganzheit‹ im Werk Hans Volkelts. In: Leugers-Scherzberg, August H./Scherzberg, Lucia (Hg.): Diskurse über »Form«, »Gestalt« und »Stil« in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts. Saarbrücken: Universitätsverl. des Saarlandes, S. 197-218.

Heinze, Carsten [Kinder 2011]: »Wir wollen deutsche Kinder sein.« Die Fibel im Nationalsozialismus zwischen Kindorientierung, Erziehung zur »Volksgemeinschaft« und Lesenlernen. In: ders.: Das Schulbuch im Innovationsprozess: bildungspolitische Steuerung – pädagogischer Anspruch – unterrichtspraktische Wirkungserwartungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 129-184.

Heinze, Carsten/Straube-Heinze, Kristin [Heroism 2017]: Heroism and »Volksgemeinschaft« (ethnic community) in National Socialist education 1933-1945. In: Paedagogica Historica, Jg. 53, S. 115-136, https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1229351

Heinze, Kristin/Heinze, Carsten [Conceptualisation 2014]: The Educational Conceptualisation of the »Ethnic Community (Volksgemeinschaft)« in National Socialist Primers by the Example of Presentations of Adolf Hitler – Methodical Prospects. In: History of Education & Children's Literature, Jg. IX, S. 185-200.

Heyde, Johannes Erich/Märtin, Hans [Grundlage 1937]: Grundlage und Gestalt ganzheitlicher Unterrichtsweise, aufgezeigt am ersten Leseunterricht. Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz.

Hildebrand, Rudolf [Beiträge 1897]: Beiträge zum deutschen Unterricht. Leipzig: Teubner.

Hildebrand, Rudolf [Sprachunterricht 1879]: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Bildung und Erziehung überhaupt. 2., vermehrte Aufl. mit einem Anhang über Fremdwörter und ihre Behandlung in der Schule. Leipzig: Klinkhardt.

Hitler, Adolf [Kampf 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.

Hitler, Adolf [»Kulturrede« 1934]: Adolf Hitlers »Kulturrede« auf der Kulturtagung im Apollo-Theater, Mittwoch, 5. September 1934. In: Reichstagung in Nürnberg 1934. Hg. im Auftrage des Frankenführers Julius Streicher. Berlin: Weller, S. 140-174.

Hoffmann, Jakob [Entwicklung 1926]: Über Entwicklung und Stand der Lesepsychologie. In: Archiv für die gesamte Psychologie. Organ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Jg. 57, S. 402-444.

Hopf, Caroline [Pädagogik 2004]: Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hopster, Norbert [Heimat 2005]: Heimat und Volkstum. In: Hopster, Norbert/Josting, Petra/Neuhaus, Joachim: Kinder- und Jugendliteratur 1933-1945. Ein Handbuch. Band 2: Darstellender Teil. Stuttgart: Metzler, Sp. 353-410.

Hördt, Philipp [Lesen 1931]: Lesen. Sonderausgabe aus dem Handbuch der deutschen Lehrerbildung. Bd. 3. München, Berlin: Oldenbourg.

Humboldt, Wilhelm v. [Werke 1820/21/1963]: Werke in fünf Bänden. Band. 3: Schriften zur Sprachphilosophie. Hg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart: Cotta.

Jacob, C. [Lesen 1936]: Sinnvolles und bildhaftes Lesen. In: Neue Bahnen. Zeitschrift der Reichsfachschaft IV im NSLB Leipzig, Jg. 47, S. 22-27.

Keller, Christian/Barthel, Reinlein/Stanglmaier, Fritz [Weg 1933]: Der neue Weg im ersten Lesen und Schreiben auf der Grundlage des Gesamtunterrichts. Hg. v. Hans Fikenscher. Ansbach: Prögel.

Keller, Christian/Barthel, Reinlein/Stanglmaier, Hans [Weg 1941]: Der neue Weg im ersten Lesen und Schreiben auf der Grundlage des Gesamtunterrichts. Unter Berücksichtigung der Reichsrichtlinien für die unteren Jahrgänge vom 15. Dezember 1939. Ansbach: Prögel.

Kern, Artur [Anleitung 1931]: Kurze Anleitung zum Gebrauch der Fibel »Wer liest mit?« Freiburg i.Br.: Herder.

Kern, Artur [Ganzheitsmethode 1932]: Mit der Ganzheitsmethode durch das erste Schuljahr. Unter Mitarbeit von Erwin Kern und Wilhelm Straub. Freiburg i.Br.: Herder.

Kern, Artur [Lage 1936]: Die heutige Lage der Fibelfrage. In: Die deutsche Schule, Jg. 40, S. 161-167.

Kern, Artur [Lesemethode 1931]: Ist unsere Lesemethode richtig? Eine kritische psychologisch-didaktische Darstellung. Unter Mitarbeit von Erwin Kern. Freiburg i.Br.

Kern, Artur [Prinzip 1934]: Das Prinzip der Ganzheit als Grundlage der völkischen Schulreform. In: Die badische Schule, Jg. 1, Anhang: Die Fachschaften, S. 304-306.

Kern, Erwin [Kampf 1933]: Der Kampf um die Lesemethode. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 9, S. 442-460.

Keunecke, Hans-Otto [Schrift 1993]: Die deutsche Schrift im Dritten Reich. Die Nationalsozialisten und das Schicksal der gebrochenen Lettern. In: Buchhandelsgeschichte 1993/4, Beil. zum Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel, Nr. 99 v. 14. Dezember 1993, S. B121-B129.

Killius, Christina [Antiqua-Fraktur-Debatte 1999]: Die Antiqua-Fraktur-Debatte um 1800 und ihre historische Herleitung. Wiesbaden: Harrassowitz.

Kimmich, Adolf [Einführung 1933]: Methodische Einführung zur Fibel für die Evang. Volksschulen Württembergs von 1933. Esslingen: Verl. d. Burg-Bücherei.

Kleinschmidt, Verena [Hansa-Fibel 2006]: Von der »Hansa-Fibel« zu »Hand in Hand fürs Vaterland«. Ein Beispiel für die Fibelgleichschaltung 1933-1944. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Hannover: Hahn, S. 51-62.

Krämer, Sybille [›Schriftbildlichkeit‹ 2003]: ›Schriftbildlichkeit‹ oder: Über eine (fast) vergessene Dimension der Schrift. In: Bredekamp, Horst/Krämer, Sybille (Hg.): Bild, Schrift, Zahl. München: Fink, S. 157-176.

Kramer, Walter [Stellung 1933]: Die Stellung der Ganzheitsmethode im neuen Elementarunterricht. In: Die Volksschule, Jg. 29, S. 481-492.

Kramer, Walter/Bratfisch, Marianne [Ganzheitslesemethode 1935]: Ein Jahr Ganzheitslesemethode innerhalb des Gesamtunterrichts: Theorie und Praxis eines Versuchs in der Anschauungsklasse des Pädagogischen Instituts Jena. Erfurt: Stenger.

Krieck, Ernst [Erziehung 1933]: Nationalpolitische Erziehung. 9. und 10. Aufl., Leipzig: Armanen.

Krueger, Felix [Ganzheit 1926]: Über psychische Ganzheit. In: ders. (Hg.): Komplexqualitäten, Gestalten und Gefühle. München: Beck, S. 5-121.

Krueger, Felix [Wesen 1937]: Das Wesen der Gefühle: Entwurf einer systematischen Theorie. 5., durchges. Aufl., Leipzig: Akademische Verlagsgesellschaft.

Kruse, Norbert [Judenlettern 1989]: Von den »Schwabacher Judenlettern« zur »Deutschen Normalschrift«. Schriftwechsel und Schreiberziehung im Nationalsozialismus. In: Kruse, Norbert/Pfaff, Harald (Hg.): Swer des vergezze der tet mir leide. Festschrift für Siegfried Rother, Bergatreute: Eppe, S. 184-214.

Kuhlmann, Fritz [Schreiben 1925]: Schreiben in neuem Geiste. Erfüllung des Arbeitsschulgedankens im Schreibunterricht unter Auswirkung der formschöpferischen Kraft der rhythmischen Bewegung nebst Grundlagen der Entwicklung einer tiefer vergeistigten Kunst-Handschrift. 7.-9., sehr bereicherte Aufl., Braunschweig, Hamburg: Westermann.

Kunze, Otto [Antiqua 1933]: Warum Antiqua im ersten Leseunterricht? Bestimmung und Vorschau. In: Die Volksschule, Jg. 29, S. 526-531.

Lange, Richard [Begleitwort 1913]: Begleitwort zur neuen Fibel »Leselust« und praktische Anleitung zum Unterricht nach der Vokalisationsmethode. 2. Aufl., Leipzig: Dürr.

Märtin, Hans [Unterrichtsarbeit 1938]: Ganzheitliche Unterrichtsarbeit beim Lesenlernen. In: Die deutsche Schule, Jg. 42, S. 135-144.

Meier, Helmut [Bausteine 1934]: Bausteine. Wortschatz und Anregungen zum freien Schaffen im ersten Leseunterricht. Mit einem Geleitwort von Otto Zimmermann. 3., um ein Nachwort vermehrte Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann.

Mein Buch zum Anschauen, Zeichnen, Schreiben, Lesen und zählen von Hans Brückl [Mein Buch o.J. [ca. 1933]]. Mit Bildern von Ernst Kutzer. München, Berlin: Oldenbourg.

Mering, Josef von [Lehrbuch 1915]: J[oseph] von Mering's Lehrbuch der inneren Medizin. Hg. v. Ludolf von Krehl. Bearb. v. Oscar de la Camp. 2 Bd.e, 9. Aufl., Jena: Fischer.

Messmer, Oskar [Psychologie 1903]: Zur Psychologie des Lesens bei Kindern und Erwachsenen. Leipzig: Engelmann.

Meumann, Ernst [Vorlesungen II 1907]: VorlesungenzurEinführungindieexperim entellePädagogikundihrepsychologischenGrundlagen. Teil II. Leipzig: Engelmann.

Meumann, Ernst [Vorlesungen III 1914]: VorlesungenzurEinführungindieexperime ntellePädagogikundihrepsychologischenGrundlagen. Teil III. 2., umgearb. und vermehrte Aufl., Leipzig: Engelmann.

Niehr, Thomas [Frakturschrift 2009]: Frakturschrift und Purismus – eine unheilige Allianz. In: Birk, Elisabeth/Schneider, Jan George (Hg.): Philosophie der Schrift. Tübingen: Niemeyer, S. 183-201.

Niemeyer, Wilhelm [Sprachaufbau 1927]: Sprachaufbau und Schrift. Darlegungen über Fraktur und Antiqua als deutsche Wortschrift und romanische Silbenschrift. In: Mitteilungen der Akademie zur wissenschaftlichen Erforschung und zur Pflege des Deutschtums, Jg. 2, S. 610-673.

Nöll, Heinrich [Beurteilung 1938]: Ganzheitspsychologische Beurteilung des synthetischen Leselehrverfahrens. In: Die Volksschule. Halbmonatsschrift für Wissenschaft und Praxis der Erziehung, Lehrerbildung und Kulturpolitik. Bd. 34, S. 7-17.

O.A. [Begleitschrift 1939]: Begleitschrift zur Danziger Heimatfibel. Erarb. vom Fibel-Arbeitskreis des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, Gau Danzig. Danzig: Kafemann.

O.A. [Handbuch o.J. [1926]]: Handbuch der Schriftarten. Eine Zusammenstellung der Schriften der Schriftgießereien deutscher Zunge nach Gattungen geordnet. Leipzig: Seemann.

O.A. [Hirts Berliner Fibel 1935]: Hirts Berliner Fibel im Unterricht: Anregungen zum Gebrauch der Hirtschen Schreiblesefibel. Breslau: Hirt.

O.A. [Kurmark 1935]: Die Fibel der Kurmark. Anregungen zum Gebrauch der Hirtschen Schreiblesefibel. Breslau: Hirt.

O.A. [Pommernfibel 1935]: Die Pommernfibel im Unterricht. Anregungen zum Gebrauch der Hirtschen Schreiblesefibel. Breslau: Hirt.

O.A. [Reichsgau Danzig-Westpreußen 1940]: Fibel für den Reichsgau Danzig-Westpreußen. Teil: Begleitschrift. Danzig: Kafemann.

O.A. [Schiff 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 1935]: Wegweiser in die Fibel Gute Kameraden. Dortmund: Crüwell.

O.A. [Wegweiser Halloren-Fibel 1935]: Wegweiser in die Halloren-Fibel. Hg. vom nationalsozialistischen Lehrerbund des Gaues Halle-Merseburg. Halle: Schroedel.

Otto, Berthold [Hauslehrerbestrebungen 1905]: Hauslehrerbestrebungen. Altersmundart und ihre Gegner. Eine Streitschrift. Leipzig: Scheffer.

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.

Pöschl, J. F. [Fibel- und Schriftfrage 1927]: Zur Fibel- und Schriftfrage im ersten Schuljahr. Ein Begleitwort zur Fibel »Wir lernen lesen. Erstes Lesebuch für die alpenländischen Volksschulen von H. Kolar und J. F. Pöschl.« Wien und Leipzig: Österreichischer Bundesverl. für Unterricht, Wissenschaft und Kunst (vorm. Österreichischer Schulbücherverl.).

Radach, Ralph/Hofmann, Markus J. [Verarbeitung 2016]: Graphemische Verarbeitung beim Lesen von Wörtern. In: Domahs, Ulrike/Primus, Beatrice (Hg.): Handbuch Laut, Gebärde, Buchstabe. Berlin: De Gruyter, S. 455-473.

Reinecke, Adolf [Buchstabenschrift 1910]: Die deutsche Buchstabenschrift, ihre Entstehung und Entwicklung, ihre Zweckmäßigkeit und völkische Bedeutung. Leipzig-Borsdorf: Hasert.

Rombach, Josef [Untersuchung 1936]: Vergleichende Untersuchung der Lese- und Schreibleistung einer ganzheitlich und einer synthetisch unterrichteten Klasse. In: Die Volksschule, Jg. 32, S. 153-157.

Rück, Peter [Sprache 1993]: Die Sprache der Schrift. Zur Geschichte des Frakturverbots von 1941. In: Baurmann, Jürgen/Günther, Hartmut/Knoop, Ulrich (Hg.): Homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen: Niemeyer, S. 231-276.

Ruschke, Franz [Einführung 1910]: Einführung in das Wesen der inneren und äußeren Sprache an der Hand des i. Hannover-List u.a.: Meyer.

Rüssel, Arnulf [Formauffassung 1931]: Über Formauffassung zwei- bis fünfjähriger Kinder. München: Beck.

Sammer, Friedrich [Aufbau 1938]: Der methodische Aufbau der Fibel. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen, Jg. 3, S. 88-93.

Sammer, Friedrich [Fragen 1936]: Fragen zum neuen Erstunterricht. In: Der Deutsche Volkserzieher. Organ des Reichsfachschaftsleiters der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) im NSLB, Jg. 1, S. 383-386.

Sammer, Friedrich [Kampf 1932]: Der Kampf um die deutsche Schrift. O.O., Verlag Gau Sachsen des Nationalsozialistischen Lehrerbundes.

Sammer, Friedrich [Richtlinien 1933]: Zu den amtlichen Richtlinien für den Schreibunterricht in Bayern. In: Reichszeitung der deutschen Erzieher. Nationalsozialistische Lehrerzeitung, Jg. 1, Folge 7, S. 15-17.

Sander, Friedrich [Gestaltqualitäten 1927]: Über Gestaltqualitäten. VIIIth International Congress of Psychology. Proceedings and Papers. Groningen: Noordhoff (Kraus Reprint, Nendeln/Liechtenstein 1974), S. 183-189.

Sander, Friedrich [Rhythmik 1926]: Über räumliche Rhythmik. In: Krueger, Felix (Hg.): Komplexqualitäten, Gestalten und Gefühle. München: Beck, S. 123-158.

Schlegl, Maximilian [Stäbchenschrift 1933]: Die deutsche Stäbchenschrift, ihr Wesen und ihr Gebrauch. Eine methodische Einführung unter Mitwirkung von Friedrich Sammer. Breslau: Hirt.

Schlegl, Maximilian [Wissenswertes 1931]: Wissenswertes über die B-Ausgabe der deutschen Schreiblesefibel ›Lernfreude‹ mit der ›deutschen Stäbchenschrift‹ als Erstschrift für zeitgemäßes ›werktätiges‹ Lesenlernen. Leitmeritz: Selbstverl.

Schultze, Walter (Hg.) [Jung-Deutschland-Fibel 1935]: Die Jung-Deutschland-Fibel. Begleitheft. Im Auftrag des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, Gau Hamburg hg. v. Walter Schultze mit einem Anhang v. Hartwig Fiege. Hamburg: Hartung.

Schultze, Walter [Leseunterricht 1940]: Der erste Leseunterricht mit Hilfe einer Druckschriftfibel. Erläuterungen zur Jung-Deutschland-Fibel und Westmark-Fibel. Hamburg: Hartung.

Schulz, Heinrich/Zimmermann, Otto [Heimat 1921]: Heimat, Kind und Fibel. Eine Einführung in die Mühlenfibel für die schleswig-holsteinischen Elb- und Nordseemarschen und ein Wort vom rechten Üben. Mit vielen Übungsbeispielen sowie Kinderzeichnungen. Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann.

Spitzenpfeil, Lorenz Reinhard [Fibel 1938]: Fibel und Schrift. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen, Jg. 3, S. 100-103.

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.

Störring, Gustav [Psychopathologie 1900]: Vorlesungen über Psychopathologie in ihrer Bedeutung für die normale Psychologie mit Einschluß der psychologischen Grundlagen der Erkenntnistheorie. Leipzig: Engelmann.

Straub, Wilhelm [Ganzheitslesemethode 1933]: Die Ganzheitslesemethode. Ihre psychologischen Grundlagen, ihr methodischer Aufbau und ihre Bewährung in der Praxis. In: Die Volksschulen, Jg. 29, S. 513-519.

Straube-Heinze, Kristin [Kinderforschung 2018]: Empirische Kinderforschung im Dienst der Ideologisierung des Lesenlernens im Nationalsozialismus. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 11, S. 53-66, https://doi.org/10.1007/s42278-018-0003-7

Süß, Dietmar [Volk 2017]: »Ein Volk, ein Reich, ein Führer«. Die deutsche Gesellschaft im Dritten Reich. München: Beck.

Sütterlin, Ludwig [Lehre 1908]: Die Lehre von der Lautbildung. Leipzig: Quelle & Meyer.

Teistler, Gisela [Fibel-Findbuch 2003]: Fibel-Findbuch. Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944. Eine Bibliographie. Osnabrück: Wenner.

Tenorth, Heinz-Elmar [Historie 2000]: Die Historie der Grundschule im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, S. 541-554.

Teutenberg, Tobias [Unterweisung 2019]: Die Unterweisung des Blicks. Visuelle Erziehung und visuelle Kultur im langen 19. Jahrhundert. Bielefeld: transcript.

Thies, Wilhelm [Schreibunterricht 1941]: Schreibunterricht in der Volksschule. In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder. Nichtamtlicher Teil, Jg. 7, S. 342-345.

Volkelt, Hans [Untersuchungen 1929]: Neue Untersuchungen über die kindliche Auffassung und Wiedergabe von Formen. Berlin: Springer.

Volkelt, Hans [Versuche 1932]: Versuche über Raumdarstellung des Schulkindes. In: Bericht über den XII. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Band 12, S. 435-439.

Wirth, Herman [Aufgang 1928]: Aufgang der Menschheit: Untersuchungen zur Geschichte der Religion, Symbolik und Schrift der atlantisch-nordischen Rasse. Jena: Diederichs.

Wirth, Herman [Urschrift 1931]: Die heilige Urschrift der Menschheit: symbolgeschichtliche Untersuchungen diesseits und jenseits des Nordatlantik. Leipzig: Köhler & Amelang.

Wittmann, Heinrich [Lese- und Schreibunterricht 1935]: Der Lese- und Schreibunterricht an Hand der Fibel »Von Drinnen und Draußen«, Ausgabe B. In: Book, Paula/Wittmann, Heinrich: Begleitschrift zur Fibel »Von Drinnen und Draußen«. Ausgabe B, Frankfurt a.M.: Diesterweg, S. 3-13.

Wittmann, Johannes [Theorie 1933]: Theorie und Praxis eines ganzheitlichen, analytisch-synthetischen Unterrichts in Grundschule, Hilfsschule, Volksschule. 2., sehr erw. Aufl., Potsdam: Müller & Kiepenheuer.

Wulf, Christoph [Genese 2005]: Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: transcript.

Wundt, Wilhelm [Grundzüge 1874]: Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig: Engelmann.

Wundt, Wilhelm [Kritik 1900a]: Zur Kritik tachistoskopischer Versuche. In: Philosophische Studien, Jg. 15, S. 287-317.

Wundt, Wilhelm [Kritik 1900b]: Zur Kritik tachistoskopischer Versuche. 2. Artikel. In: Philosophische Studien, Jg. 16, S. 61-70.

Zeitler, Julius [Untersuchungen 1900]: Tachistoskopische Untersuchungen über das Lesen. Leipzig: Engelmann.

Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen.

Ziehen, Theodor [Ideenassoziation 1898]: Die Ideenassoziation des Kindes. Teil 1. Berlin: Reuther & Reichard.

Zimmermann, Otto [Abwehr 1927]: Abwehr und Anklage gegen die Vorstandschaft des Bundes für deutsche Schrift. In: Erwachen. Zeitschrift für neue Wege der Erziehung und Seelenforschung, Jg. 1, S. 437-456.

Zimmermann, Otto/Westermann, Georg [Fibel 1939]: Die Fibel Hand in Hand fürs Vaterland von Otto Zimmermann, Hamburg, und ihre nord- und mitteldeutschen heimatlichen Ausgaben. In: Hand in Hand fürs Vaterland. Eine deutsche Fibel von Otto Zimmermann. Mit farb. Bildern von Andreas Meier. Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann, o.S.

4. Die Ästhetisierung des nationalsozialistischen Kindheitsbildes

Kristin Straube-Heinze

4.1. Der Kindheitsmythos im Nationalsozialismus

Die sich in den nationalsozialistischen Fibeln dokumentierenden Bilder von Kindern und Jugendlichen sind als Ausdruck der propagierten Anforderungen an das lesen lernende Kind nicht von dem in der NS-Pädagogik etablierten Kindheitsbild und der gesellschaftlichen Entwicklung seit 1933 zu trennen. Davon ausgehend ist zum einen das Kindheitsbild der nationalsozialistischen Pädagogik zu rekonstruieren und zum anderen zu fragen, inwiefern die Visualisierungen des Konstrukts Kind die völkisch-rassenbiologische Programmatik nationalsozialistischer Erziehungsziele widerspiegeln. Der Fokus richtet sich damit auf die Konzeptualisierung von Kindheit wie auch deren künstlerisch-ästhetische Ausdrucksformen als »Sinnentwürfe«, für die weniger »die ikonographischen Details den relevanten Wirklichkeitsgehalt verbürgen, sondern die Komposition oder Konstruktion«.[1] Basierend auf der historiografischen Rekonstruktion der sich in den Fibel-Illustrationen manifestierenden Sicht auf die Erziehungswirklichkeit gilt es also Antworten darauf zu suchen, wie Bilder Wirklichkeit »fingieren«, weshalb vor allem die »Symbolisierungsfunktionen« der Bilddokumente – insbesondere ihre »expressiv-metaphorischen Gehalte« – als Artikulationen einer pädagogisch vermittelten sozialen Praxis in den Blick zu nehmen sind.[2]

Für die Rekonstruktion des nationalsozialistischen Kindheitsbildes werden zunächst Anschlüsse aus der deutschen Reformpädagogik betrachtet, die im Zeichen einer politischen Romantik »nahezu einhellig in ›organischen‹ und so zugleich in ästhetischen Kategorien« dachte und zur Überwindung der Vereinzelung eine Ästhetisierung des Ganzen, der »Einheit der Gemeinschaft […] als soziale Projektion« betrieb, »die hinter oder über der erfahrbaren Wirklichkeit angenommen

1 Mollenhauer, Konjekturen 1993, S. 27; vgl. u.a. Boehm, Sprache 2004; Bredekamp, Drehmomente 2004; Mitchell, Leben 2008; Imdahl, Pose 1988/2017; Barthes, Fotografie 1961/1990; Wulf, Performativität 2005.

2 Mollenhauer, Konjekturen 1993, S. 27, 40.

wird, um diese zu transzendieren, nicht einfach als Idee, sondern als biologisch-ästhetische Realität«.[3] Diese Zukunftsvision, die die (Volks-)Gemeinschaft »an die Spitze der pädagogischen Reflexion«[4] setzt und eine u.a. von Helmuth Plessner befürchtete »Radikalisierung von ›Gemeinschaft‹ zu einer totalitären Lebensform« verkennt,[5] wurde mit einem romantisierenden Kindheitsmythos verkettet, der die gesellschaftlichen Ansprüche zur ›völkischen Erneuerung‹ wie auch damit einhergehende Subjektivierungsprozesse zu transportieren vermochte und in dieser Denotation für die Pädagogik des Nationalsozialismus zum Tragen kam, sodass das Kind zum Symbol für die Erlösung und Rettung des ›deutschen Volkes‹ sowie den Neuanfang im ›Tausendjährigen Reich‹ werden konnte.

Um der hier unterstellten These einer nationalsozialistischen Mythisierung des Kindes nachgehen zu können, die auf verschiedene Elemente des reformpädagogischen Kindheitsmythos zugreift und daraus sinnstiftende kollektive Identitätsannahmen und normative gesellschaftliche Ansprüche ableitet, werden die von Jürgen Oelkers herausgearbeiteten strukturellen Merkmale der reformpädagogischen Ästhetisierung von Kindheit hinsichtlich ihrer Prämissen im Nationalsozialismus analysiert. Dabei wird die Aussage zu relativieren sein, dass der Jugendmythos zur »irrationalen Spitze« gesellschaftlicher Erwartungen werden konnte bis hin zur Stilisierung der Jugend im Krieg, während eine »Instrumentierung« des Mythos des Kindes in dieser Weise nicht versucht werden könne, »wenigstens nicht, soweit sich dieser […] reformpädagogisch artikuliert hat«.[6] Gerade die Illustrationen der nationalsozialistischen Fibeln, aber auch die Texte zu den Bildern belegen, dass in dem von den Nationalsozialisten geschaffenen Mythos des Kindes, der auf der Basis der nationalsozialistischen Erziehungs- und Bildungsziele verschiedene Mythisierungen der Reformpädagogik adaptiert und mit völkischen, rassenbiologischen und heroisierenden Elementen verbindet, die künftige Verantwortung für die ›Volksgemeinschaft‹ an das Kind übertragen und in die Moratoriumskonzepte integriert wurde. Dabei schreckte die nationalsozialistische Pädagogik nicht davor zurück, den Kindern den Krieg als ein ›Erlebnis‹ und den Tod im Rahmen von Heldengeschichten als tugendhaftes Opfer zu verklären. Auf den Bildern zeitgenössischer Kunst zeigt sich das suggestive Beschwören eines bedingungslosen Zusammenhalts im Kampf für das Vaterland z.B. auf dem Gemälde »Der Urlauber« (»Auf Heimaturlaub«) (1944) von Paul Mathias Padua, der einige der bekanntesten Bilder der NS-Propagandakunst anfertigte, oder auf dem von Hitler angekauften Gemälde »Der Führer spricht« (1939) mit dem Motiv der beschaulich vor dem

3 Oelkers, Reformpädagogik 2005, S. 259; vgl. ebd., S. 256ff.
4 Ebd., S. 265; vgl. ebd., S. 259.
5 Knoch, Zerstörung 2014, S. 23; vgl. Plessner, Grenzen 1924/2015.
6 Oelkers, Reformpädagogik 2005, S. 116.

›Volksempfänger‹ versammelten Familie, das auch in den Fibeln gern aufgegriffen wurde.

Mit Bezug auf Victor Klemperer u.a., die den Nationalsozialismus in den Kontext der deutschen Romantik gestellt und aufgezeigt haben, inwiefern sich diese im Zuge der nationalstaatlichen Bestrebungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts und eines »zum Nationalismus und Chauvinismus überhitzte[n] Nationalbewußtsein[s]« von ihrem Humanitätsideal zunehmend entfernte,[7] ist deshalb zu klären, ob die romantisierende Idealisierung der Kindheit, die bereits in der Reformpädagogik auf obskuren Ganzheitsvorstellungen, auf zweifelhaften Ideen zu ›Volkstum‹ und ›Gemeinschaft‹ beruhte, für die nationalsozialistische Indoktrination des Kindes nicht geradezu prädestiniert war. Eine solcherart mit der Romantisierung des Kindheitsbildes einhergehende Mythisierung des Kindes offenbart sich etwa im Rückgriff des späteren Reichssachbearbeiters für Kunsterziehung im NS-Lehrerbund Robert Böttcher[8] auf den im 19. Jahrhundert häufig gebrauchten Topos kindlicher Überlegenheit,[9] wenn zehnjährigen Kindern beim Anblick des *Isenheimer Altars* von Grünewald eine »frische, überschäumende Kraft der Begeisterung« zugeschrieben wird, die »Fähigkeit, das wahrhaft Große zu fühlen«, und die »Kraft, da zu glauben und rückhaltlos zu vertrauen«, wo Erwachsene misstrauisch, kleingläubig und verzagt sein mögen,[10] oder auch schon vor der nationalsozialistischen Machteroberung in nationalkonservativen Interpretationen wie jener von Ludwig Justi,[11] der in der künstlerischen Gestaltung des Kleinkindes durch Philipp Otto Runge auf dem

7 Klemperer, LTI 1993, S. 149; vgl. auch Reichel, Schein 1993, S. 31ff. Vgl. hierzu etwa Fichtes »Reden an die deutsche Nation« (1808), in denen sich folgende, »in der weiteren deutschen Geschichte wiederholt vorgebracht[e]« Argumentation finden lässt: »Angesichts einer Bedrohungslage wird eine nationale (Not-)Gemeinschaft […] herbeizitiert, die quasi-egalitär und pseudo-demokratisch daherkommt; zugleich werden die bürgerlichen Begriffe der ›Liberalität‹ und ›Humanität‹ diskreditiert (1. und 4. Rede), da an deren Stelle der Tod fürs Vaterland treten soll« (Witte, Geschichte 2010, S. 134).

8 Böttcher war seit 1935 Referatsleiter für bildnerische Kunsterziehung im Reichssachgebiet für Kunsterziehung, bevor er 1937 Hermann Dames als Reichssachbearbeiter für Kunsterziehung im NS-Lehrerbund ablöste.

9 Vgl. Oelkers, Reformpädagogik 2005, S. 120; Baader, Idee 2002, S. 59ff.

10 Böttcher, Kunst 1933, S. 95.

11 Diese Interpretation ist allerdings nicht als Indiz für die Positionierung Justis zugunsten einer eher konservativen Moderne zu lesen. Vielmehr trat Justi ebenso wie sein Nachfolger als Museumsdirektor der Nationalgalerie Berlin Alois Schardt »[a]ngesichts des drohenden Rückfalls der Kunstentwicklung in einen bieder naturalistischen, genrehaft akademischen Kunststil, der dem Geschmack des Postkartenmalers Hitler und seines völkischen Herolds Alfred Rosenberg entsprach«, für die Rettung des Konzepts einer ›Galerie der Lebenden‹« ein, die er als erstes Museum der Moderne 1919 im Kronprinzenpalais eröffnet hatte (Gillen, Debatte 2015, S. 203f.).

Bild »Frau mit ihrem Söhnchen auf dem Arm« (1807) gar »die schlichte Größe der deutschen Jugend von 1810« erkennt.[12]

Des Weiteren wird mit Sabine Andresen die Frage aufgeworfen, ob eine dualistische Sichtweise auf Kindheit und Jugend, die wenigstens im Nationalsozialismus nicht in dieser Trennschärfe angelegt ist,[13] nicht zu einer Komplexitätsreduktion der generationalen Ordnung des Sozialen führt und aus dieser Perspektive heraus vielmehr die wechselseitigen Bezüge von Kindheits- und Jugendmoratorien zu rekonstruieren sind sowie die praktische Ausformulierung der sozialen Organisation einer Unterscheidung von Kindern und Jugendlichen.[14] In den Fibeln kommen die Bezüge zwischen den Lebensalterskonzepten von Kindheit und Jugend z.B. im Ausgreifen des Jugendmythos auf den Mythos des Kindes zum Ausdruck, wenn die zehn- bis vierzehnjährigen ›Pimpfe‹ des Deutschen Jungvolks (DJ) und die Jungmädel (JM) als der Kindheit entwachsen und der Jugend zugehörig dargestellt werden.[15] Vor diesem Hintergrund werden einerseits die »Inszenierung spezifischer pädagogischer Moratorien« durch die Nationalsozialisten reflektiert – die mit dem Kindheits- wie auch dem Jugendmythos verbundene »gesellschaftliche Entpflichtung« der Kinder und Jugendlichen und die daraus folgenden pädagogischen Praktiken zur methodisch-didaktischen Organisation der Subjektivierungsprozesse –, sowie andererseits die gleichfalls inszenierten Überschreitungen der Begrenzung konstruierter pädagogischer Räume.[16] Angesichts der nationalsozialistischen Rassenpolitik und des Völkermordes ist zugleich evident, dass es nicht bei der Inszenierung pädagogischer Moratorien blieb, sondern das im Kindheitsmythos angelegte und im Jugendmythos beschworene ›Blutopfer‹ der durch die offizielle Propaganda getriebenen und darauf vorbereiteten Jugend für die Verteidigung des Regimes unter Aufgabe des Jugendmoratoriums tatsächlich eingefordert wurde. Dies verdeutlicht nicht zuletzt der im August 1944 an alle Jungen des Jahrgangs 1928 ergangene Aufruf des Reichsjugendführers Artur Axmann zum freiwilligen Kriegseinsatz, dem siebzig Prozent des Jahrgangs folgten,[17] bzw. allein der Umstand, dass die junge Generation im Krieg insgesamt die höchsten militärischen Verluste zu tragen hatte.[18]

An die Fragen nach einer romantisierenden Mythisierung des Kindheitsbildes im Nationalsozialismus sowie nach Übergängen in den gesellschaftlichen Ordnungsmustern von Kindheit und Jugend anknüpfend, wird mit Bezug auf wissen-

12 Justi, Runge 1932, S. 44.
13 Dies lässt z.B. schon der Titel der Abhandlung Böttchers zum Fibel-Bild erkennen: »Die Fibel, das wichtigste Bilderbuch der deutschen Jugend« (1937).
14 Vgl. Andresen, Kind 2001, S. 46.
15 Vgl. Straube-Heinze, Jugendmythos 2020.
16 Andresen, Kind 2001, S. 44, 46.
17 Vgl. Stargardt, Maikäfer 2006, S. 342f.
18 Vgl. Buddrus, Erziehung 2003, S. XXXII.

schaftstheoretische Anschlüsse für die Analyse von Mythen nachfolgend der Mythos des Kindes in der Reformpädagogik skizziert, der für die gesellschaftliche Neubewertung von Kind und Kindheit maßgeblich war.[19] Dieser Kindheitsmythos hebt auf die ›Unschuld‹ und das ›Leiden‹ des Kindes resp. den Dualismus von ›Natur‹ und ›Gesellschaft‹ ab[20] und weist damit eine bipolare wie komplexe Grundstruktur auf. In dieser Polarität konzentriert sich die Ästhetisierung von Kindheit auf die schöpferische Kraft des Kindes bzw. die »›kindliche‹ Kultivierung« der Ideale von Kindheit und die »›Reinheit‹ der kindlichen Seele« wie auch die »verlorene Zeit der Kindheit«.[21] In dem die Kindheit mythisierenden Prozess, bei dem vorgeprägte Sinnbilder göttlicher oder metaphysischer Mächte und Kräfte abgerufen bzw. mythische Ideen konzeptionell reproduziert, variiert und transformiert werden, entstand in der Reformpädagogik ein mit der Konzeptualisierung pädagogischer Moratorien und einer bildästhetischen und sprachlichen (auch metaphorischen) Mythisierung des Kindes verbundenes ästhetisiertes Konstrukt von Kindheit, das von dem Kind als empirischem Einzelwesen abstrahiert und von dessen mythischem Bild ausgeht, um es »zum Gegenstand grenzenloser Erwartungen« erheben zu können.[22]

Der nationalsozialistische Kindheitsmythos übernimmt diese Funktion im Rahmen des Anspruchs ›völkischer Erneuerung‹ und verdeutlicht damit die Spezifik des Mythos als eine »Weise des Bedeutens, eine Form«, als ein »Mitteilungssystem, eine Botschaft«,[23] die insbesondere auf kollektive Affekte und Emotionen abhebt und das soziale Leben durchdringt.[24] Strukturell baut der als »sekundäres semiologisches System« zu begreifende Mythos auf einer existierenden »semiologischen Kette« – in diesem Fall reformpädagogischen Artikulationen – auf und bedient sich dabei einer »*Objektsprache*« (der Sprache oder anderer »Darstellungsweisen« wie Fotografien, Bilder, Riten usw.), errichtet hierauf jedoch ein eigenes System und verbindet damit offenkundig Gegebenes und den latenten Gehalt der »Materialien der mythischen Aussage« funktional.[25] Der Mythos wird demnach »nicht durch das Objekt seiner Botschaft definiert, sondern durch die Art und Weise, wie er diese ausspricht«, und ist damit als »*Metasprache*« zu betrachten, als eine »zweite Sprache […], *in der* man von der ersten spricht«.[26] In einem fortwährenden, alternierenden Prozess der »Umwandlung eines Sinnes in Form«, »bei dem der Sinn des Bedeutenden und seine Form, eine Objektsprache und eine

19 Vgl. Oelkers, Reformpädagogik 2005, S. 116.
20 Vgl. ebd., S. 115; Berg, Kind 2004, S. 507f.
21 Oelkers, Reformpädagogik 2005, S. 115.
22 Ebd., S. 116.
23 Barthes, Mythen 1957/1981, S. 85.
24 Vgl. Cassirer, Mythus 1946/1978, S. 361, 369.
25 Barthes, Mythen 1957/1981, S. 92f. (Herv. i.O.).
26 Ebd., S. 85, 93 (Herv. i.O.).

Metasprache, ein rein bedeutendes Bewußtsein und ein rein bilderschaffendes miteinander abwechseln«, nimmt der Mythos »Zuflucht zu einer falschen Natur« und nutzt dabei den »*Luxus* der bedeutungsvollen Formen, wie bei jenen Objekten, die ihre Nützlichkeit durch einen natürlichen äußeren Schein dekorieren«.[27] Aufgrund seiner »Naturbeziehungen« zwischen Bedeutendem und Bedeutetem wird der Mythos sodann als ein »Faktensystem« gelesen, obgleich er doch eigentlich ein semiologisches System zweiter Ordnung darstellt.[28]

Für »rationale Argumente undurchdringlich«, durch »Syllogismen« nicht widerlegbar und dadurch »in gewissem Sinne unverwundbar«,[29] tritt damit im Mythos das zu Tage, was Roland Barthes als »das Widerwärtige im Mythos«[30] bezeichnet hat und woraus der nationalsozialistische Kindheitsmythos in seiner verhängnisvollen Verschmelzung eines Verlangens nach Harmonie und ästhetisierter Todesverklärung seine »emotionale Durchschlagskraft« ziehen kann:[31] die Negierung jeglicher »Komplexität der menschlichen Handlungen«, das Unterdrücken jeder Dialektik und überhaupt allen Erkennens »über das unmittelbar Sichtbare hinaus« und das Erschaffen einer »Welt ohne Widersprüche« zur Begründung einer »glücklichen Klarheit«.[32] Der Kindheitsmythos evoziert damit ebenso wie der konzeptionell mit diesem verbundene Jugendmythos eine »besondere Art von Entmündigung«, »die sich *sowohl* am Verlangen nach restloser Unterwerfung *als auch* an dem nach totaler Entfesselung nährt«,[33] und leistet insofern im ›diskursiven Feld‹ der »Macht/Wissen-Beziehungen«[34] einen gewichtigen Beitrag zur Formierung des ›deutschen Kindes‹ und der ›deutschen Jugend‹ sowie zur Konstruktion einer kollektiven Identität des ›deutschen Volkes‹.

Für die mythische Verklärung des Kindes in der Reformpädagogik wurde im Kontext der Kunsterziehungsbewegung und dem seit der Jahrhundertwende wachsenden Interesse an Kinderzeichnungen, die Aufschlüsse über die kindliche Entwicklung geben sollten, Gustav Friedrich Hartlaub wirksam. In der Tradition Edmund Husserls stehend, ging er von der phänomenologischen Beschreibung der schöpferischen Leistungen des Kindes aus und erreichte in seinem Werk »Der Genius im Kinde« eine »fundamentale Neusicht verschiedenster kunstpädagogischer Bezüge«.[35] Auf der Grundlage dieser erfahrungsbasierten wie auch theoretisch-

27 Ebd., S. 104, 108, 115.
28 Ebd., S. 115.
29 Cassirer, Mythus 1946/1978, S. 388.
30 Barthes, Mythen 1957/1981, S. 108.
31 Friedländer, Kitsch 1982/2007, S. 55.
32 Barthes, Mythen 1957/1981, S. 131f.
33 Friedländer, Kitsch 1982/2007, S. 27 (Herv. i.O.).
34 Foucault, Überwachen 1975/1994, S. 39.
35 Reiss, Kunsterziehung 1981, S. 62. Hartlaub wurde 1909 in Göttingen bei Edmund Husserl promoviert, dessen Einfluss in Hartlaubs Werk sehr deutlich erkennbar ist (vgl. ebd., S. 65).

systematischen Perspektive auf Bildungs-, Lern- und Erziehungsprozesse postulierte er ein »neues Bewußtsein vom Kind und seiner ›Kunst‹«, indem er den »eigenen zeitlosen, absoluten Eigenwert« von Kindheit wie auch deren Gefährdung herausstellte, sodass die Entwicklung des Menschen nicht nur als Fortschritt, sondern zugleich als subjektiver Verlust zu interpretieren sei.[36] Durch diese Attribuierung trug Hartlaub zu einer neuromantischen Sicht auf das Kind bei, wobei sich diskurstheoretisch nicht die Frage stellt, ob Hartlaubs Werk eher aufgrund seines Titels oder seines tatsächlichen Inhalts die Fachgeschichte geprägt hat. Festzustellen bleibt vielmehr, dass sich die Rede vom ›kindlichen Genius‹ seit dem Erscheinen des Werks 1922 als »feststehender Topos« verselbstständigen konnte[37] und hierfür ebenso wie in Prozessen der Metaphorisierung der partielle Rückgriff auf wissenschaftliche Theorien und Erziehungswirklichkeiten genügte.[38] Für die Idealisierung des Kindheitsbildes ist demnach insbesondere die vielfach anzutreffende Gleichsetzung von ›Genius‹ und ›Genie‹ von Interesse und die mit dieser Konnotation verbundene Mythisierung von Kind bzw. Kindheit in ihrer Produktivität.

In Hartlaubs kunstpädagogischem Ansatz bezieht sich der Begriff ›Genius‹ mythologisierend auf eine römische »halb göttliche Wesenheit elementarischer Art, welche gleichsam als unsichtbarer Mittler wirkend stand zwischen der bewußten abgelösten Persönlichkeit des Einzelmenschen und dem namenlosen Hintergrund des naturhaften Seins«.[39] Durch die »Ablösung unserer inneren Grundlagen vom Natur-Sein« lasse sich der grundsätzlich jedem Menschen innewohnende Genius, der die »persönliche Verbildlichung jener unsichtbaren *Außenwelt* unterbewußter Lebens- und Seelenkräfte [ist], die nach altem hermetischem Gleichnis den wachsenden Menschen umgeben und ihm erst allmählich […] zur selbstbeherrschten *Innenwelt* werden«, letztlich allerdings nur noch im »unverbildeten« Kind verorten.[40] »Solange der äußere Lebens- und Seelenkosmos das kleine Kind noch von außen her wie eine mütterliche Hülle umfängt, durchblutet und lenkt«, verfüge das Kind über eine »ganze, wahrhaft kosmische Fülle der Möglichkeiten«, die jedoch in dem Maße Beschränkungen erfahren würden und damit den »Verstoß« aus dem »Paradies der schöpferischen Möglichkeiten« einleiteten, je mehr die Bildung des »eigenen leib-seelischen Organismus« voranschreite, die »Eigenkraft« des Menschen zunehme und er sich seinem »bewußten Ich« unterwerfe.[41] Inmitten dieser paradiesischen Fülle einer »weit überwiegende[n] Masse des bloß *Kindischen* (das man ja nicht übersehe)« offenbare sich in »oft beiläufigen Fragen, Äußerungen und

36 Ebd., S. 65f.
37 Skladny, Bildung 2009, S. 177; vgl. Reiss, Kunsterziehung 1981, S. 62; Legler, Einführung 2013, S. 215-218; Andresen, Kind 2001, S. 47.
38 Vgl. Heinze, Treibhaus 2009, S. 124ff.
39 Hartlaub, Genius 1922, S. 12.
40 Ebd. (Herv. i.O.); ders., Genius 1921, S. 43.
41 Hartlaub, Genius 1922, S. 12f., 16.

Erzählungen gerade der kleinen Kinder die in so tiefen wie einfachen Sinnbildern redende Stimme der unfehlbaren Natur«, ihr im »Innernatürlichen« gegründetes »Wunderbares«, das »zu den besonderen Gnaden des Genius« gehöre.[42] Diesem »psychologische[n] a priori im Kindergemüt« könne sich selbst die »nüchterne Ursachenforschung« der zeitgenössischen Psychologie und Kinderkunde nicht entziehen.

Mit seiner begrifflichen Bestimmung des Kindes, das dem Wesen nach ein »*naiver Monist*« sei, sich »nichts Geistiges, Unsinnliches vorstellen« könne, »gleichzeitig vollständig *anthromorph*« denke, also »alle fremde Erscheinung nach dem Maß der eigenen leiblichen Person« beurteile und »in seinen Antrieben und Ideen« nicht selbstständig agiere, sondern »gleichsam *inspiriert* von außen her, daher ohne eigentliche Wahl und Freiheit in dem, was ihm zufällt«,[43] untermauert Hartlaub die auch von der »neuen Romantik« seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts getragene Ansicht, in dem über eine natürliche Unschuld und Schöpferkraft verfügenden Kind »einen gewissermaßen in sich fertigen Vertreter bestimmter Daseinsformen des Menschentums« zu erkennen und die Kindheit als eine einzigartige, sich aus dem »Erleben der Welt und in der Gestaltung dieses Erlebens« ergebende »in sich abgeschlossene Sphäre« zu betrachten.[44] Er verweist zudem auf Beispiele »sinnfälligster« kindlicher Eingebungen, dargestellt bei Jean Paul oder dem Entwicklungspsychologen James Sully,[45] der mit seinem Buch »Studies of childhood« (1895) eine vielbeachtete, breit angelegte experimentalpsychologische Untersuchung im Bereich der Kinderzeichnungsforschung vorgelegt hatte und das Anliegen verfolgte, »über die angeborenen Neigungen und herrschenden Gesetze jenes unentwickelten Kindergeistes« und dessen »besondere Weise« der Bildung aufzuklären.[46] Nach Hartlaub belegt Sullys Studie nicht nur die »im Kinde träumende Metaphysik, seine mythenbildende Kraft, seine ›Hellsichtigkeit‹«, sondern zeigt ferner, »wie das Kind seine Fiktionen und Phantasiegebilde, seine geistigen Bilder in die Wirklichkeit hineinprojiziert, ihre Fernen und Verborgenheiten damit füllend oder auch an bestimmte Dinge sie anheftend und mit den künstlichsten Ausflüchten, ja in einer Art von Autosuggestion an ihrer Existenz festhaltend«.[47]

Die Sphäre der Kindheit erweist sich nach Hartlaub in den Tag- oder Wachträumen des Kindes und seinem »aus unbewußten Rhythmen, natürlichen Zwangsläufigkeiten« geborenen »selbstgenügsamen« Spiel, aus dem »ohne jede ästheti-

42 Ebd., S. 20 (Herv. i.O.); das Folgende ebd.
43 Ebd., S. 15 (Herv. i.O.).
44 Hartlaub, Genius 1921, S. 41; vgl. ders., Genius 1922, S. 10f., 13f., 19.
45 Hartlaub, Genius 1922, S. 20.
46 Sully 1897, S. 10, zit.n. Teutenberg, Unterweisung 2019, S. 126. Vgl. zu Sullys Auffassungen und seiner Rezeption ebd., S. 125-134 sowie Kelly, Uncovering 2004, S. 69-80.
47 Hartlaub, Genius 1922, S. 20.

sche Absicht« das kindliche Schaffen spontan erwachse.[48] In diesem »Kinderparadies«, einer »zeitlosen und bis zu einem gewissen Grade auch gesellschaftlich bedingungslosen Welt«, würde das Kind aus eigenem Antrieb heraus verharren.[49] Zumindest »für eine Weile« gelte es diese Welt des Kindes gegenüber »den Ansprüchen des ›Lebens‹, den andrängenden Wirklichkeiten des zukünftigen Berufs, den Bedingtheiten der ›Zivilisation‹, die auf den Unmündigen wartet und in welcher der erwachsene Zeitgenosse sich auswirkt«, und gegenüber dem »scheußlichen Fortschritts- und Entwicklungswahn« zu beschützen, um das »Kind im Kinde zu retten«.[50] Um es »zu potenzieren, es reif und bereit zu machen für die Wirkung des Genius«, solle die »apriorische Begabtheit, mit der das kleine Kind an das riesenhafte Erlebenspensum herantritt, um in kürzester Frist auf der Stufe des heutigen Verhältnisses von Mensch und Welt angelangt zu sein«, als »natürliche Gnade« aufgefasst und das Kind dazu ermuntert werden, zu seinen »keimhaften Ansätzen natürlicher Schöpferkraft« Vertrauen zu fassen, »denn alles, was einmal der Genius in seiner Seele bewirkt hat, stellt einen unverlierbaren Schatz für das ganze Leben dar, nicht nur als Erinnerung, sondern als im Unterbewußten fortwirkende, oft auch ins Bewußtsein erhobene Kraft.«[51] Hartlaub vertritt damit ein Moratoriumskonzept, das in dem Ausleben der schöpferischen Kräfte des Kindes in Träumen, seinem Spiel und dem gestaltenden Erleben seiner Welt die Basis für eine glückliche Kindheit erkennt. Die Ausgestaltung des pädagogischen Raums hatte damit den Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten des Kindes zu folgen. Ebenso sollte die auf die Lebenspraxis ausgerichtete Erziehung der Natur des Kindes untergeordnet werden, um »das kostbare Gut einer wahrhaft glücklichen, d.h. schöpferischen Kindheit« nicht zu gefährden.[52]

Im Rahmen der nationalsozialistischen »Erneuerungspropaganda«,[53] die das Kind als Chance begriff, den »neuen deutschen Menschen« zu erschaffen,[54] war Hartlaubs Kindheitsbild äußerst anschlussfähig, zumal sich Hartlaub von seinen Anschauungen nach 1922 zunehmend entfernt hatte und er dem »Genius im Kinde« im Zuge der erbittert geführten »Grenzen«-Debatte Schranken auferlegte.[55] So betonte Hartlaub in seinem 1927 gehaltenen Vortrag »Impressionismus, Expressionismus und Neue Sachlichkeit« auf der öffentlichen Hauptversammlung der

48 Hartlaub, Genius 1921, S. 41; vgl. ders., Genius 1922, S. 19-30.
49 Hartlaub, Genius 1921, S. 41f.
50 Ebd., S. 43; ders., Genius 1922, S. 76.
51 Hartlaub, Genius 1922, S. 14, 76f.
52 Hartlaub, Genius 1921, S. 43.
53 Heinze, Innovationsforschung 2011, S. 42.
54 Böttcher, Kunst 1933, S. 67.
55 Vgl. Reiss, Kunsterziehung 1981, S. 141. Demgemäß entfällt in der zweiten Auflage von Hartlaubs Hauptwerk (1930) u.a. das Kapitel »Anbetung des Kindes«, und es wird abschließend das Kapitel »Grenzen des Genius« eingefügt. Vgl. zur Grenzen-Debatte u.a. Dudek, Grenzen 1999, S. 81-136.

Reichsverbände akademisch gebildeter Zeichenlehrer und Zeichenlehrerinnen in Karlsruhe weitaus mehr als zuvor die Führungsrolle des Lehrers, lobte die eingetretene »heilsame Ernüchterung« in der Problematik einer zu »empfindsam-psychologischen Kinderbehandlung« und distanzierte sich von der Aussage, jedes Eingreifen der Erwachsenen beeinflusse die in sich fertige ›Daseinsform‹ des Kindes nur negativ.[56] Der Führungsanspruch gegenüber dem Kind wird nun mit der Aufgabe des (Kunst-)Erziehers begründet, »Bildner der Sinnlichkeit, der Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeit, des anschauenden und werktätigen Vermögens« zu sein.[57]

Wolfgang A. Reiss stellt zu Recht heraus, dass der von Hartlaub 1927 vollzogene Gesinnungswandel für die Pädagogik »fundamentale« Konsequenzen hatte.[58] Seiner These eines damit vollzogenen Abschieds vom »Genius im Kinde« ist jedoch nur bedingt zuzustimmen. So wurde von Böttcher nach wie vor gefordert, sich »an den Schöpfer- und Gestaltergeist im Kinde« zu wenden, um seine lebensnotwendigen und individuellen Kräfte und Anlagen anzusprechen und somit »das im Menschen, was allein kulturschaffend zu sein vermag«.[59] Der »Schöpfer- und Gestaltergeist« des Kindes wurde dabei an den »*deutschen* Genius« des Kindes[60] sowie die kindliche Unschuld bzw. »›das Paradies der Empfindung und des Gemüts‹« zurückgebunden[61] und mit diesem Angriff auf den »lebensfremden und lebenszerstörenden Intellektualismus«[62] jener Diskurs aufgenommen, der in der deutschen Romantik in Ansätzen enthalten ist und den Anfang dessen darstellt, was »den Nazismus ausmacht«: »die Entthronung der Vernunft, die Animalisierung des Menschen, die Verherrlichung des Machtgedankens, des Raubtiers, der blonden Bestie …«.[63] Dieser Diskurs zog sich »gleichsam leitmotivisch durch die konservative Kulturkritik des späten 19. Jahrhunderts, durch die Lebensreformbewegung und durch die Reformpädagogik hindurch« und desavouierte neben dem »Intellektualismus« auch die »›Verwissenschaftlichung‹ großer Lebensbereiche« und die »›Verkopfung‹ der Schule«.[64]

Im Umkehrschluss wurde das ästhetische Empfinden und Genießen als »ein besonders wichtiges Moment für die Beruhigung und Befriedung der Nation« hervorgehoben und von Böttcher aus diesem Grund ein »prinzipiell nach ästhetischen Grundsätzen« geleitetes »Schulleben« angestrebt.[65] Zur Legitimation dieser Position griff er auf so unterschiedliche ›Autoritäten‹ wie Ludwig Klages,

56 Hartlaub, Impressionismus 1927, S. 188; ders., Genius 1930, S. 160.
57 Hartlaub, Impressionismus 1927, S. 190.
58 Vgl. Reiss, Kunsterziehung 1981, S. 141.
59 Böttcher, Kunsterziehung 1938, S. 132; vgl. ders., Kunst 1933, S. 96ff., 111, 119, 137.
60 Böttcher, Kunst 1933, S. 44 (Herv. KS).
61 Götze, Zeichnen 1901/1929, S. 38, zit.n. Böttcher, Kunst 1933, S. 121.
62 Böttcher, Kunsterziehung 1938, S. 132; vgl. ders., Kunst 1933, S. 96, 100f.
63 Klemperer, LTI 1993, S. 150.
64 Wick, Geist 2003, S. 42.
65 Böttcher, Kunst 1933, S. 107.

Ernst Krieck, Hans Schemm, Wilhelm Dilthey und Julius Langbehn zurück, nachdem mit Bezug auf Friedrich Nietzsche und allen voran Hitlers kunstpolitische Forderungen, dessen Urteil »mit dem Aufblühen des ›Führermythos‹ als unanfechtbar [galt]«,[66] bereits herausgestellt worden war, der »Intellekt« sei nicht gleichzusetzen mit »Geist«.[67] Das »letzte und höchste Ziel aller Kultur« habe die Einfachheit und Natürlichkeit im Fühlen zu sein,[68] so Böttcher mit Bezug auf die Behauptung des späteren Chefideologen der NSDAP Alfred Rosenberg: »Wo der Verstand zum gesetzgebenden Herrscher wird, da bedeutet es das Ende einer Kultur.«[69] Selbst Theodor Litt, der 1927 neben Hartlaub als Hauptredner auf der oben genannten öffentlichen Hauptversammlung der Reichsverbände akademisch gebildeter Zeichenlehrer und Zeichenlehrerinnen eingeladen worden war, musste als Fürsprecher dieses kunstpolitischen Anti-Intellektualismus-Diskurses herhalten, indem konträr zu dessen dialektischer Argumentation ein intellektualistisch und technizistisch ausgerichteter Kunstunterricht verworfen wird und an die Kunsterzieher im Namen Litts schließlich der Aufruf ergeht, sie »möchten doch den Mut haben und es ablehnen, sich mit allzuviel Wissenschaft und Theorie zu behängen, und zwar gerade darum, weil unsere gegenwärtigen Bildungsvorgänge immer mehr zugepfropft würden mit toter Wissenschaft«.[70]

Die mit dem reformpädagogischen Mythos verbundene mythisierende Zuschreibung eines ›Leidens‹ wie auch die damit einhergehende Rettungsmetapher findet sich jedoch nicht nur in der Kritik an der intellektualistischen Unterdrückung des kindlichen Gemüts. Mit dem nationalsozialistischen Kindheitsmythos, der in der Verbindung einer Beschwörung von Leiden und Schmerz sowie der Sehnsucht nach Harmonie seinen Nährboden findet und hier seinen ästhetischen Reiz entfalten kann,[71] fand überdies eine menschenverachtende Transformation der in unterschiedlichem Maße volksorganologisch bzw. auch sozialdarwinistisch ausgerichteten reformpädagogischen Kindheitskonstrukte dahingehend statt, als der mit dem reformpädagogischen Mythos verbundene Topos einer noch nicht entfremdeten Natur des Kindes nicht den Wunsch nach Vergangenem, nach dem verloren gegangenen Paradies der Kindheit impliziert, sondern allein als Sehnsuchtsmotiv für die rassenideologisch gegründete Idee der ›Volksgemeinschaft‹ fungiert. Dies gelang etwa durch die Sprache, mit der emotionale Wirkungen hervorgebracht wurden – so wird im nationalsozialistischen Kindheitsmythos

66 Ruppert, Künstler 2015, S. 53; vgl. Diel, Kunsterziehung 1969, S. 141ff.
67 Böttcher, Kunst 1933, S. 97; vgl. ebd., S. 19f., 61ff., 80-83, 96, 104, 121, 150-156; ders., Fibel 1937, S. 63; ders., Fibelbild 1938, S. 96.
68 Böttcher, Kunst 1933, S. 19f.
69 Ebd., S. 62; vgl. Rosenberg, Mythus 1937, S. 137.
70 Böttcher, Kunst 1933, S. 121; vgl. Litt, Vom Bildungsganzen 1927, S. 183f. Vgl. zum Kontext Dudek, Grenzen 1999, S. 119-131.
71 Vgl. Friedländer, Kitsch 1982/2007; Cassirer, Mythus 1946/1978, S. 361.

z.B. die Kraft- und Rettungsmetaphorik mit rassenideologischen Bedeutungen unterlegt und zur »schöpferischen Rassenkraft«,[72] während andere Konnotationen teilweise oder ganz versiegten –, ferner über die der Sprache korrespondierende »ständige, uniforme und monotone Vollziehung der gleichen Riten«, zu deren Vollzug selbst jüngere Kinder verpflichtet waren, sowie als zentrales Moment des Mythos das Beschwören der ›Schicksalsgemeinschaft‹ des ›deutschen Volkes‹ mit der Inszenierung Hitlers als dessen prophetischer »Erlöser«.[73]

In dieser auf die Zukunft der ›Volksgemeinschaft‹ oder ›Volksrasse‹ ausgerichteten Mythisierung wird die »große Aufgabe« der »deutschen Lehrer und der deutschen Schule« darin gesehen, den »neuen deutschen Menschen, sein Wesen und seinen Charakter, wieder so zu formen, wie er in alter Zeit war«, bevor »völkische Freiheit und Eigenart […] durch den Einbruch fremder Kulturen in das Reich und durch deren Vermischung mit den spezifisch nordischen Rasseelementen [erstickt]« worden seien.[74] Vor dem Hintergrund des daraus abgeleiteten ›Leidens‹ des ganzen ›deutschen Volkes‹, das in den Fibeln des Nationalsozialismus u.a. über das schmerzvoll zu erfahrende, sich in die Seele des Kindes einzuschreibende Narrativ der ›Kriegsschuldlüge‹ vermittelt wird, sollte das Kind im Rahmen des Führer-Gefolgschafts-Verhältnisses seine ganze Kraft für die Erlösung und Rettung des ›deutschen Volkes‹ einsetzen und den Tod für das Vaterland als erstrebenswertes Opfer ansehen. Demgemäß lassen sich in den visualisierten Bildern vom Kind, in denen sich das Kindheitskonstrukt des Nationalsozialismus repräsentiert, und der ins generationale Verhältnis gesetzten Zehn- bis Vierzehnjährigen, die in der Hitlerjugend die Überschreitung des Kindheitsmoratoriums aufzeigen und damit zugleich die Subjektivierung der Jüngeren hinsichtlich möglicher Handlungsräume festlegen, in unterschiedlicher Ausprägung Elemente der Entindividualisierung, Heroisierung und Militarisierung finden.[75]

Auf der Basis rassenanthropologischer Vorstellungen wird in der Pädagogik des Nationalsozialismus darüber hinaus eine ›Arisierung‹ der Konstrukte von Kindheit und Jugend vorgenommen und in diesem Zusammenhang auch der Vergleich von sog. »Ur- oder Naturvölkern« mit dem Kind abgelehnt, insbesondere die z.B. von Hartlaub vertretene Auffassung, dass das Kind »jene Grundeigenschaften« mit den »Primitiven« – den »*Ur- oder Naturvölkern*«, den Völkern der »*(archaischen) Frühkulturen*« und den »*Landbewohnern*« – gemein habe, die in ihm als »keimhafte Anlagen zum Naturzustand des ›Genies‹« erkennbar seien, und es sich daher »nicht zufällig zu den von jenen Primitiven hervorgebrachten Gebilden, ihren Liedern, Märchen

72 Garbe, Kunsterziehung 1938, S. 660.
73 Cassirer, Mythus 1946/1978, S. 368, 371, 376ff.
74 Böttcher, Kunst 1933, S. 64, 67f.
75 Vgl. Straube-Heinze, Jugendmythos 2020, S. 45ff.

und Sagen, aber auch […] ihren Bildwerken und Malereien« hingezogen fühle.[76] Vielmehr wurde eine Abgrenzung gegenüber dem ›Primitivismus‹ sowie der Erzeugung psycho- oder biogenetisch basierter Analogien zwischen der Entwicklungsstufe des ›deutschen Kindes‹ und seinem Verlangen nach einem entsprechenden Kunstzeitalter vorgenommen[77] bzw. generell alles ›Blutsfremde‹ abgelehnt und die hierarchische Überlegenheit der ›deutschen Rasse‹ propagiert.[78] Einzig der »ungeheure soziale und nationale Wert« der an ›Blut und Boden‹, Tradition und Mythos gebundenen ›Volkskunst‹ wird herausgestellt,[79] dies allerdings ebenfalls nicht in dem (bewahrenden) Sinne, dass nur in Kindern noch »echte Volkskunst« lebe und »nur vom Kinde aus […] der Versuch gemacht werden [kann], wesentliches davon für die moderne Kultur zu retten«,[80] sondern der »deutschen Seele« sollte über die (Kunst-)Erziehung des Nationalsozialismus eine »neue Form« gegeben werden.[81]

Für die Bildästhetik der nationalsozialistischen Kindheitskonstrukte wurden Künstler wie Albrecht Dürer, Philipp Otto Runge, Ludwig Richter und Hans Thoma zu Vorbildern erhoben.[82] Runges Verdienst, das Hartlaub darin sieht, dass der Maler nicht nur als Erster in der Kunstgeschichte, sondern auch sehr viel gewissenhafter als etwa Richter Kinder so gesehen und gemalt habe, »wie sie sind und wie sie es verdienen«,[83] resultiert aus Sicht der nationalsozialistischen Pädagogik aus seinem Anspruch einer »völlige[n] Erneuerung der Kunst auf nationaler Grundlage« und der ebenso von anderen Romantikern wie Caspar David Friedrich, Moritz von Schwind, Carl Spitzweg und Ludwig Richter verwirklichten »Herausstellung nordischer Rassenelemente auf dem Gebiete deutschen Kunstschaffens«.[84] In der Interpretation von Johannes Bilstein schuf Runge naturwüchsige »archaisch-vitale Kinder« und damit Kindheitsbilder, in denen die Unschuld des Kindes an dessen Ernsthaftigkeit und Radikalität gekoppelt wird, sodass sie die »Kraft des lebendigen Neuen« wie auch den »Aufbruch zum rettenden Neuen« als einzulösendes

76 Hartlaub, Genius 1930, S. 31f. (Herv. i.O.); vgl. ders., Genius 1921, S. 41f.; ders., Impressionismus 1927, S. 187f.

77 Vgl. zum ›biogenetischen Parallelismus‹ bzw. ›biogenetischen Grundgesetz‹ in Theorien der Pädagogik und der Kunstpädagogik u.a. Müller/Müller, Pädagogik 2001 sowie Legler, Einführung 2013, S. 228f., 231f.

78 Vgl. Böttcher, Kunst 1933, S. 70, 76-80; ders., Kunsterziehung 1938, S. 137-140; Fibelbild 1938; Fibel 1937.

79 Böttcher, Kunst 1933, S. 156; vgl. ebd., S. 81, 122-126.

80 Hartlaub, Genius 1930, S. 129.

81 Böttcher, Kunst 1933, S. 100.

82 Ebd., S. 45; ders., Fibelbild 1938, S. 97; vgl. Schreiben Walter Hansen an den Reichswalter des NSLB und Bayer. Kultusminister Schemm v. 16. März 1934, BArch NS 12/1316, o.P.; Zimmermann/Westermann, Fibel 1939, o.S.

83 Hartlaub, Genius 1922, S. 9.

84 Böttcher, Kunst 1933, S. 86, 45; vgl. ders., Fibelbild 1938, S. 97; vgl. Zimmermann/Westermann, Fibel 1939, o.S.

Pfand der Erlösung versinnbildlichen.[85] In dieser Akzentuierung der kindlichen Unschuld, die nicht wie im Biedermeier »harmlos oder lieblich« ist, sondern wie in Runges bekanntem Gemälde der »Hülsenbeckschen Kinder« (1805) auch »wuchtig und heftig, barbarisch-fremdartig, vital und aktiv bis zur Aggression« sein konnte,[86] präsentiert sich jene von den Nationalsozialisten erstrebte Symbolisierung der mythischen Kraft des Volkes.

Runges Bildästhetik erschien damit weitaus mehr als die anderer Künstler und Künstlerinnen geeignet, den Mythos des Kindes zu beschwören und durch diese mythisierende Praktik »kultische Stilisierungen« freizusetzen, die auf das Konstrukt kraftvoller, heldischer und ›kerndeutscher‹ Kinder abheben.[87] Zudem wurde Runge in zeitgenössischen Interpretationen als »der erste seit Dürers Zeiten« beschrieben, »der wieder deutsche Menschen ohne fremden Lack gesehen und dargestellt« habe, und es wird seinen »Meister-Schöpfungen« ebenso wie denen aller »echten Künstler« unterstellt, dass hier die »deutsche Seele« den »Urgrund« allen Wirkens bilde und durch den »deutsche[n] Geist Mensch und Natur erfaßt« würden, »das Tägliche und das Ewige«.[88] Von Justi werden Runges Figuren und deren Beziehungsstruktur wie folgt charakterisiert: »Ernst, von feiner Seele wohl, doch in Nöten gefestet, bereit zu neuer Lebensformung, stark genug auch für den harten Kampf. Und zugleich, im Gruppenbild, eine ergreifende Zartheit in den Beziehungen von Mensch zu Mensch […].«[89] Seine Bildnisse strahlten »Ernst und Würde, Reinheit und Kraft« aus.[90]

4.2. ›Rassische‹ (Kunst-)Erziehung als Aufgabe der nationalsozialistischen Bildungspolitik

4.2.1. Die Pädagogisierung der Rassenanthropologie

Mit seinen Ausführungen zu einer ›rassischen‹ Kunsterziehung als Grundlage einer »sittlichen Erneuerung unseres Lebens« hatte Böttcher bereits 1933 in der Schrift »Kunst und Kunsterziehung im neuen Reich«, die sich zu einem NS-Standardwerk entwickeln sollte,[91] die bildungspolitische Richtung vorgegeben. Später griff er auf dieses nazistische Pamphlet, das auch die Basis für seine 1937 und 1938 veröffentlichten Grundsätze zur Fibel-Bebilderung darstellt, zurück und konnte ab 1937 in

85 Bilstein, Kraft 2002, S. 35; vgl. Baader, Idee 1996, S. 208.
86 Bilstein, Kraft 2002, S. 38, 35.
87 Oelkers, Reformpädagogik 2005, S. 115f.
88 Justi, Runge 1932, S. 44, 245.
89 Ebd., S. 44.
90 Ebd.
91 Vgl. Legler, Einführung 2013, S. 244.

der Funktion des Reichssachbearbeiters für Kunsterziehung im NS-Lehrerbund auf die Kunstpädagogik im Nationalsozialismus wesentlichen Einfluss nehmen und die von Hermann Dames begonnene nationalsozialistische Reformierung der Kunsterziehung aller Schularten fortsetzen, die allein »einer Richtung« folgen sollte: »[D]as ist die aus der rassischen Eigenart des deutschen Menschen erwachsene, und vom Führer, Minister Schemm, R.M. Dr. Frick und Rosenberg eindeutig gekennzeichnete«.[92] Zudem war Böttcher seit 1938 Schriftleiter der Zeitschrift »Kunst und Jugend«.[93] Für die Verlage wurde er damit zu einer zentralen Figur des politischen Establishments, was sich nicht nur in den Begleitschriften der Fibeln widerspiegelt, sondern auch in verschiedenen Maßnahmen, die seitens der Verleger getroffen wurden, um der von Böttcher beanspruchten didaktischen und künstlerischen Qualität des Fibel-Bildes gerecht zu werden.

Im Anschluss an Paul de Lagardes aggressiven Nationalismus und die rassenanthropologischen Grundgedanken des »Rembrandtdeutschen« Julius Langbehn nimmt Böttcher kulturpessimistische Positionen auf und plädiert für eine völkische Grundlegung der Kunsterziehung sowie die »*Wiedergesundung der deutschen Seele*« durch die Kunst.[94] Ferner würdigt er die Verdienste von Alfred Lichtwark,

92 Dames, Allgemeine Richtlinien für die Kunsterziehung, Manuskript, als Anlage zum Schreiben an Roder v. 22. März 1934, BArch NS 12/1316, o.P.

93 Vgl. Diel 1969, S. 109.

94 Böttcher, Kunst 1933, S. 61 (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 83, 74 sowie Vorwort, o.S.; ders., Fibel 1937, S. 63; ders., Fibelbild 1938, S. 96. Lagarde und Langbehn vertraten u.a. die Position, dass Wissenschaft international, die Kunst jedoch national sei. Langbehn hatte 1890 sein Buch »Rembrandt als Erzieher« veröffentlicht und zeitlebens daran weitergearbeitet, wobei die darin enthaltenen aggressiven chauvinistischen und antisemitischen Züge immer stärker zum Tragen kamen (vgl. Legler, Einführung 2013, S. 191f.; Reiss, Kunsterziehung 1981, S. 43). Bereits 1886 erschienen Lagardes »Deutsche Schriften«, Aufsätze zu unterschiedlichen politischen Themen, die nach dem Ersten Weltkrieg im Zeichen einer »völkischen Wiedergeburt« und der Faszination an kulturkritischen Entwürfen verstärkt rezipiert wurden, da er »schroffe antiliberale und antisemitische Feindbilder« und mit dem »Lob des kleinen Mannes« wie auch dem »Wunsch nach Rückkehr zu einer besseren Vergangenheit Gelegenheit [bot] zu persönlicher Identifikation« (Sieg, Prophet 2007, S. 326). Rosenberg setzte den Namen Lagarde schließlich »geradezu als Chiffre für völkische Erneuerung [ein]« und stellte ihn 1930 im ersten Heft der »Nationalsozialistischen Monatshefte« »programmatisch als Vordenker der nationalsozialistischen Blutsidee heraus« (ebd., S. 334f.). Im selben Jahr veröffentlichte Rosenberg auch seine Schrift »Der Mythus des 20. Jahrhunderts. Eine Wertung der seelisch-geistigen Gestaltungskämpfe unserer Zeit«, die mit der steigenden Auflagenhöhe ab 1933 zur Verbreitung eines heroischen Lagarde-Bildes beitrug (vgl. ebd., S. 348ff.).

Carl Götze, Stephan Waetzoldt und Georg Kerschensteiner,[95] die unter dem Motto der Erziehung zur Kunst durch Kunst auf dem Ersten Kunsterziehungstag in Dresden (1901) um eine stärkere Beachtung des Kunstunterrichts gerungen und u.a. auf den »mangelhaften Anschluss an unser nationales Schrifttum und unsere nationale Kunst« sowie das Fehlen der »*gestaltenden Kraft*« der »modernen deutschen Bildung« hingewiesen hätten.[96] Zugleich wird konstatiert, dass die »Reformen des letzten Jahrzehnts nicht erfolgreich« gewesen seien.[97] Die Gründe dafür sieht Böttcher nicht nur in den »*Irrlehren des Marxismus*«, die der »nationalen Kunst« insbesondere in der Zeit der Weimarer Republik den Nährboden entzogen hätten, sondern auch in der bis zur Belanglosigkeit reduzierten Stundenzahl der Kunstfächer.[98] In diesem Kontext lobt er die Aktivitäten des Preußischen Kultusministers und späteren Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Bernhard Rust und fordert mit Blick auf die Bedeutung der Kunst als eine der »Urfunktionen« des ›deutschen Volkes‹ eine Ästhetisierung des gesamten Erziehungsprozesses im Sinne einer Wahrnehmung und Bewusstmachung der kulturellen Überlegenheit der ›nordischen Rasse‹ und ihrer sozialen und kulturellen Verbundenheit.[99]

Gemäß der »Idee der Ganzheit«, die ihren Durchbruch in der Erziehungswissenschaft durch Ernst Krieck erfahren habe, der den Erziehungsprozess als »gliedhafte Einfügung des Einzelnen in die höheren Ganzheiten« bestimmt,[100] sollte die der ganzheitlichen Betrachtung eines »Gesamtkunstwerkes« vergleichbare Erziehung dem übergeordneten Ganzheitsgedanken unterworfen und auf »die rassegebundene Charakter- und Seelenbildung einer […] körperlich gesunden Nation« ausgerichtet werden.[101] Das erzieherische Handeln kennzeichnet Böttcher als ein durch die »Lebendigkeit des Gefühls« zu erreichendes »Erleben-Lassen«, das sich begrifflich auf das Erlebbarmachen des »völkischen Charakters« und des »Führertums« bezieht, während der Terminus ›Gefühl‹ mit »Rassegefühl« gleichgesetzt wird, vor dessen Aufweichung durch ›Blutsfremde‹ Böttcher warnt, auch wenn er

95 Vgl. Böttcher, Kunst 1933, S. 101, 104, 121. Kerschensteiner wird von Böttcher mehrfach erwähnt, vor allem wegen seiner populär gewordenen empirischen Untersuchung von ca. 500000 Kinderzeichnungen von Münchener Volkschülerinnen und -schülern (Kerschensteiner, Entwicklung 1905). Vgl. zu den Ergebnissen und zur Wirkungsgeschichte Kerschensteiners Teutenberg, Unterweisung 2019, S. 128-130.

96 Lichtwark, Zukunft 1901/1929, S. 17 (Herv. i.O.); vgl. ders., Anleitung 1901/1929, S. 58; Götze, Zeichnen 1901/1929, S. 35f. Vgl. zu den Reformbemühungen der Hamburger Lehrerschaft Teutenberg, Unterweisung 2019, S. 130-134 sowie zu den kunstpädagogischen Reformvorstellungen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert Legler, Einführung 2013, S. 192-240.

97 Böttcher, Kunst 1933, S. 66.

98 Ebd., S. 61, 66f. (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 70-73, 76f., 100.

99 Ebd., S. 66, 102, 104f.

100 Krieck, Erziehung 1933, S. 8; vgl. ebd., S. 5-21. Vgl. Heinze/Horn, Primat 2011, S. 331.

101 Böttcher, Kunst 1933, S. 104ff.; vgl. ebd., S. 19; ders., Kunsterziehung 1938, S. 130f.

mit Verweis auf Rosenbergs antisemitische Schrift »Mythus des 20. Jahrhunderts« grundsätzlich bezweifelt, dass es für die ›nordische Rasse‹ aus (rassen-)anthropologischem Gesichtspunkt möglich sei, sich in ›rassenfremdes Kulturgut‹ einzufühlen.[102] »Es gibt keine Kunst an sich, hat es nie gegeben und wird es nie geben«, so Böttcher, »Kunst ist immer die Schöpfung eines bestimmten Blutes«.[103]

Das ›Erleben‹ des Kindes hat sich nach Böttchers Grundsätzen einer ›rassischen‹ Kunsterziehung auf das zu erstrecken, »was das Seelengut unserer Vorfahren enthält, also sein Schrifttum und seine bildende Kunst in Gerät und Werkzeug, in Bild, Plastik und Bauwerk, […] alle Kulturgüter, die in künstlerischer Form Zeugnis geben von der schaffenden Kraft deutschen Blutes«, weshalb er von der Kunstpädagogik eine ›völkische Lebens- und Artverbundenheit‹ fordert, also ihre »engste Verbindung […] mit dem Boden, dem Blute, der Tradition und dem Mythos«.[104] Vor diesem Hintergrund nimmt die Diskussion um die ›Volkskunst‹ einen breiten Raum ein, in der Böttcher die von Hans Friedrich Geist in seinem Standardwerk der NS-Kunsterziehung »Die Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk« (1934) unterstellte »›Gleichung‹ zwischen Kinderkunst und Volkskunst«[105] ebenso kritisiert wie entsprechende Annahmen Hartlaubs.[106] Der Kunsterzieher solle vielmehr allgemeine Prinzipien aus der ›Volkskunst‹ übernehmen und auf den Unterricht anwenden, etwa in ihrer Beziehung zum Leben der Kinder, sodass aus der »Liebe zur Heimat« – dem »Erleben« der »Blumen und Wiesen, […] Gärten und Felder und Wälder« – die »Liebe zu Deutschland« erwachse und aus der Bindung an die Familie die Bindung an die »Ganzheit des Volkes«.[107]

Bei der Umsetzung der Ziele einer ›rassischen‹ bzw. ›artrechten‹ Bildung und Erziehung, insbesondere in Anbetracht der Unterrichtswirklichkeit, geriet die nationalsozialistische Pädagogik allerdings in das »ideologieimmanente ›rassenhygienische Dilemma‹ zwischen der Differenzierung des ›deutschen Volkes‹ in unterschiedliche ›Rassentypen‹ und den an ›Rassereinheit‹ orientierten ›Aufnordungsprogrammen‹« führender Rassenideologen.[108] Heinrich Garbe beschreibt diese ›Problematik‹ einer Unterscheidung verschiedener ›Rassen‹ innerhalb des ›deutschen Volkes‹ im Gegensatz zur Idee einer alle Unterschiede aufhebenden

102 Böttcher, Kunst 1933, S. 98, 105, 127; vgl. ebd., S. 58-62, 67f. Vgl. Rosenberg, Mythus 1937, S. 120: »[…] das formgebundene Wesen einer Kunst wird nur von Geschöpfen des gleichen Blutes wirklich verstanden; anderen sagt es wenig oder gar nichts […]«.

103 Vgl. Rosenberg, Mythus 1937, S. 120; zit.n. Böttcher, Kunst 1933, S. 74; vgl. auch Garbe, Kunsterziehung 1938, S. 464.

104 Böttcher, Kunst 1933, S. 105, 81; vgl. ebd., S. 97f., 122.

105 Birk, Wiedergeburt 2003, S. 102; vgl. Legler, Einführung 2013, S. 223, 225.

106 Vgl. Böttcher, Kunsterziehung 1938, S. 137-140; ders., Kunst 1933, S. 70, 76-80.

107 Böttcher, Kunsterziehung 1938, S. 138.

108 Heinze/Horn, Primat 2011, S. 334.

schicksalshaften ›Volksgemeinschaft‹ in der monatlich erscheinenden erziehungswissenschaftlichen Zeitschrift des NSLB »Nationalsozialistisches Bildungswesen« wie folgt: »Wir müssen alle damit rechnen, daß wir stark mischrassige Schüler zu erziehen haben, junge Menschen also, in denen allen oder doch fast allen das nordische Blutselement vorhanden ist, bei denen aber auch oft andersrassige Gemütswerte stark wirksam sein können.«[109] Überdies verweist Garbe auf die »Gefahr« der »Übernordung« durch ein »lautes, wortreiches und immer wiederholtes Anpreisen der nordischen Rassenwerte« sowie ein mögliches Scheitern der »Gemeinschaftserziehung« gerade bei »minder nordischen Schülern«, so z.B. »ostischen« oder »dinarischen« ›Rassentypen‹.[110]

Vor dem Hintergrund ihrer menschenverachtenden rassenanthropologischen Vorannahmen bestand die perfide Strategie der nationalsozialistischen Pädagogik darin, bei »rassengemischten« Kindern das »nordische Gefühlselement« zu entwickeln, ohne dabei das »durch nichtnordische Blutskräfte bestimmte Fühlen« zurückzustoßen.[111] Für die ›Gemeinschaftserziehung‹, die auf die Entwicklung der Willensstärke als »Fähigkeit zur Selbstüberwindung« im Sinne einer »Unterstellung unter eine entfremdete, das heißt auch: gegen die Individuen und gegen jede innergesellschaftliche Gemeinschaft verselbständigte Vergesellschaftungsmacht« abzielte,[112] sollte deshalb das »Erlebnis der schöpferischen Rassenkräfte« ins Zentrum gerückt werden, sodass die »große artbedingte Ganzheit« des Volkes wie auch die eigene Zugehörigkeit zur ›Volksgemeinschaft‹ positiv erfahren werde.[113] In der (Kunst-)Erziehung galt es demnach, künstlerische Werke nicht nach den »Gesetzen der Anthropometrie« intellektuell bzw. rassenkundlich zu beurteilen, gewissermaßen nach Tasterzirkel und Farbtafel, oder die Anhäufung »rassischer Körpermerkmale« als »Offenbarung nordischer Artung« zu bewerten, sondern es ging vielmehr um das Erfassen von »Willenshaltungen«, in denen sich »nordische Seelenwerte« und »nordisches Leistungsstreben« widerspiegeln.[114] »Blonde Haare und blaue Augen machen noch keinen Norden«, auch wenn der »Hochwert des nordischen Körperbildes für die charakterliche Bildung unantastbar« bleibe, so das

109 Garbe, Kunsterziehung 1938, S. 663.

110 Ebd. Garbe (vgl. Kunsterziehung 1938, S. 663f., 666f.) bezieht sich hier auf Hans Friedrich Karl Günther, der in seiner Rassenanthropologie eine Einteilung der in Europa vorkommenden »arischen Rassentypen« vornahm, aus denen sich das deutsche Volk zusammensetze: Neben den »ostischen« und »dinarischen Rassentypen« bestimmte er die »westischen« und die »ostbaltischen« sowie als »wertvollste« die »nordischen« und »fälischen Rassentypen«, die »zugleich den Kern des deutschen Volkes [bildeten]« (Harten/Neirich/Schwerendt, Rassenhygiene 2006, S. 11).

111 Garbe, Kunsterziehung 1938, S. 663.

112 Haug, Faschisierung 1987, S. 92.

113 Garbe, Kunsterziehung 1938, S. 659ff., 663.

114 Ebd., S. 662. Vgl. Böttcher, Fibel 1937; ders., Fibelbild 1938.

Resümee Garbes,[115] der damit besonders die Verhaltensdispositionen für die »Arbeit am ›Charakter‹« in den Blick nimmt und die »›rassische‹ Wertigkeit« des zu formierenden Subjekts am Beweis seiner ›Rassezugehörigkeit‹ festmachen will.[116]

Mit dieser Pädagogisierung der Rassenanthropologie, die vorsah, insbesondere »rassengemischten« Kindern zunächst ein »rassengemäßes« Empfinden zu vermitteln, konnten sich Garbe und Böttcher nicht nur auf Hitler berufen, der die »oft so verschiedenartigen Züge« des ›deutschen Volkes‹ bei der gleichzeitigen »Gemeinsamkeit« angesichts seiner »tausendjährigen Geschichte« 1933 wiederholt betont hatte,[117] sondern sie kamen durch den Fokus auf eine gefühls- und erlebnisorientierte Pädagogisierung der ›Rassezugehörigkeit‹ auch den Verordnungen des Reichserziehungsministeriums nach, wonach Kenntnisse über biometrische Faktoren der Rassenideologie in den ersten Jahrgängen der Volksschule noch nicht maßgeblich sein sollten. So legt der Erlass Rusts zur Vererbungslehre und Rassenkunde vom 15. Januar 1935 fest, die genannten Themen in der Volksschulunterstufe nicht explizit zu behandeln und die rassentheoretische Reflexion erst im fünften Schuljahr beginnen zu lassen, und auch die Reichswaltung des NSLB wies 1938 noch einmal nachdrücklich darauf hin, »Verfrühungen« bei der Behandlung »nationalpolitischer Stoffe« zu vermeiden.[118]

4.2.2. ›Deutsche Kunst‹ und ›nordische Künstler‹

In seiner Schrift diskutiert Böttcher auch die bildungspolitischen Prämissen der ›deutschen‹ oder ›arteigenen Kunst‹ und die persönlichkeitskonstituierenden Kriterien ›deutscher‹ Künstler und Künstlerinnen. Für die Frage nach der Begriffsbestimmung ›deutscher Kunst‹ überträgt Böttcher den sich in einer rassenanthropologischen Fundierung von Bildung und Erziehung dokumentierenden Ganzheitsbegriff auf die Kunst, die nur in der Umsetzung der Ganzheitsidee Geltung beanspruchen könne.[119] Danach sei ein Kunstwerk im »nordischen Geiste«, das sich in der Baukunst der deutschen Gotik als »Symbol« des »Sieg[es] der nordischen Rasse über die westisch-romanische« mustergültig manifestiere, nicht etwa am Ideal der Ausgeglichenheit, der formalen Harmonie, zu bemessen wie die Werke

115 Garbe, Kunsterziehung 1938, S. 662.
116 Haug, Faschisierung 1987, S. 16, 87ff.
117 Vgl. z.B. Hitler, Schlußrede 1934, S. 36.
118 Vgl. Erlass Nr. 53, R U II C 5209, 1 v. 15. Januar 1935, Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht, Deutsche Wissenschaft 1935, S. 43-46; Sammer, Aufbau 1938, S. 93; Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 5164 v. 8. April 1940 an den Regierungspräsidenten in Osnabrück, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.; vgl. außerdem Harsche, Gestaltung 1939, S. 105, 107; Konrad, Rassengedanke 1936, S. 17; zum Kontext Heinze, Kinder 2011, S. 153ff.
119 Vgl. Böttcher, Kunst 1933, S. 105f.; vgl. dazu auch Wienert, Kunst 2016, S. 50f.

der griechischen Antike, sondern die germanische Schönheit gründe sich auf das »Kampfverhältnis der einzelnen Glieder zum Ganzen«, auf die »Kraft, mit der die Idee der Ganzheit« über dem »Wollen der Teile« stehe.[120] Zudem handele es sich bei ›deutscher Kunst‹ in der Art und Form ihrer Darstellung um ein Abbild des ganzheitlich zu verstehenden Volkscharakters, weshalb sie »zutiefst blutgebunden« und als Zeichen einer innerlich ringenden Sehnsucht nicht verstandesmäßig auszudrücken sei.[121]

Böttcher belegt die Ansicht, dass »das nationale Moment, der völkische Charakter« für die Klassifikation als Kunstwerk entscheidend sei, u.a. mit Argumenten von Paul Schultze-Naumburg,[122] der als prominenter Wortführer Rosenbergs im »Kampfbund für deutsche Kultur« schon seit den Zwanzigerjahren mit rassistischen und antisemitischen Pamphleten hervorgetreten war und in seiner Schrift »Kunst und Rasse« (1928) ›Rasse‹ als »Träger eines jeweils spezifischen Ethos« begreift sowie als »völkische[s] Analogon zu Stil«.[123] In der vom NSLB für eine nationalsozialistische Kunsterziehung als grundlegend erachteten Abhandlung[124] zieht Schultze-Naumburg, der ab 1930 Direktor der »Staatlichen Hochschule für Baukunst, bildende Künste und Handwerk in Weimar« war, darüber hinaus psychopathologische Rückschlüsse aus der modernen Kunst[125] und verbindet die Physiognomik, eine Erkenntnislehre, die vom Äußeren aufs Innere schließt, mit dem nationalsozialistischen Rassenkonzept.[126] Von Hitler eher als Kunstpädagoge und Kunstschriftsteller denn als Architekt geschätzt,[127] stützt Schultze-Naumburg damit die rassenanthropologische Grundannahme, dass das »Kunsterzeugnis« nicht als »ein einfaches optisches Spiegelbild der Umgebung« aufgefasst werden könne, sondern der Mensch angesichts des Prozesses der »künstlerischen Zeugung […] vielmehr gar nicht anders [kann], als nach dem ihm innewohnenden Gesetz seiner eigenen Körperlichkeit und Geistigkeit [zu] schaffen«.[128] Bezogen auf die Kunst der

120 Böttcher, Kunst 1933, S. 22, 42; vgl. ebd., S. 129f.
121 Ebd., S. 73ff.; vgl. ebd., S. 122. Vgl. Hitler, Rede 1934, S. 25, 27.
122 Vgl. Böttcher, Kunst 1933, S. 75.
123 Schweizer, Weltanschauung 2007, S. 270f.; vgl. Papenbrock/Sohn, Ausstellungen 2000, S. 20.
124 Vgl. z.B. Schreiben Walter Hansen an den Reichswalter des NSLB und Bayer. Kultusminister Schemm v. 16. März 1934, BArch NS 12/1316, o.P.
125 Vgl. Schultze-Naumburg, Kunst 1928, S. 86-104.
126 Vgl. Droste, Ambitionen 2015, S. 191. Steffen Krämer zeigt auf, dass das Thema Krankheit und Entartung in den 1920er-Jahren intensiv bearbeitet wurde, beispielweise auch von dem Psychiater Wilhelm Weygandt, der Schultze-Naumburg die Fotografien der kranken Menschen oder derer mit Behinderung gab, die Schultze-Naumburg dann u.a. Bildern von Amedeo Modigliani, Karl Schmidt-Rottluff und Otto Dix gegenüberstellte (Entartung 2012, Abschn. 7). Vgl. zu Schultze-Naumburgs Amt in Weimar Hofer, Hochschule 2010; Dolgner, Hochschule 2010.
127 Vgl. Hofer, Hochschule 2010, S. 328, 340.
128 Schultze-Naumburg, Kunst 1928, S. 19.

Avantgarden kommt er zu dem auf eine verbrecherische ›Rassenhygiene‹ abzielenden Fazit, dass »heute die Schicht der Gesunkenen, der leiblich und geistig Tiefstehendsten an[fängt], den Typus Mensch zu bestimmen und den Kanon zu bilden«.[129] Und weiter heißt es: »Alle tiefer Blickenden werden in dem Wunsche übereinstimmen, für ihren Lebenskreis […] den günstigsten Aufbau des Menschenmaterials zu gewinnen, da von ihm alle Gestaltungen und Geschehnisse abhängen«.[130]

An diese rassistische und antisemitische Hetzschrift anknüpfend, die den Nährboden für die 1937 stattfindende Ausstellung »Entartete Kunst« bot,[131] diffamiert Böttcher die avantgardistischen Strömungen als die deutsche Kunst »zersetzende« Richtungen, denen sich »eine kleine Zahl von Blutsfremden« verschrieben hatte: »Kubismus, Futurismus, Expressionismus, Konstruktivismus, Suprematismus, Dadaismus, Exotismus, Infantilismus, Primitivismus, Surrealismus«.[132] Allein der Expressionismus wurde von Böttcher als künstlerisches Phänomen kontrovers diskutiert und dieser Stilrichtung im Rahmen der Debatte, ob der Expressionismus als »ästhetisches Fanal für Deutschlands kulturelle Überlegenheit und Einzigartigkeit«[133] anzusehen sei, das Potenzial einer »Erneuerung der deutschen Kunst« zugebilligt, das sich aber nicht habe entfalten können infolge der »rücksichtslosen« Verdrängung und »ungeheuren Verzerrung« seiner »wertvollen Elemente«.[134] Die Leistung des Expressionismus, der »wertvolle Kräfte entbunden und der bildenden Kunst neue und gewaltige Auftriebe gegeben« habe, sieht Böttcher in der Herausstellung von »Ausdruck und Gestaltung« und der dem Kunstunterricht damit eröffneten Möglichkeit, die »Schulung der Seelenkräfte in den Mittelpunkt zu stellen.«[135]

Den Wert des Expressionismus für eine so verstandene Ganzheitserziehung hatte bereits Hans Volkelt im Kontext psychologischer Untersuchungen mit Kindern herausgearbeitet. Mit Fokus auf die pädagogischen Prinzipien ›Erleben‹ und ›Ganzheit‹ stellte er Gemeinsamkeiten bzw. eine Verwandtschaft zwischen der Kulturleistung des Kleinkindes im Zeichnen und dem Expressionismus insofern fest, »als beide nicht so sehr nur die äußere optische *Erscheinung* der Dinge als vielmehr ihr ganzheitliches Wesen, also auch abgekehrte Seiten oder optisch gar nicht wahrnehmbare Eigenschaften des Dinges [auszudrücken streben]«.[136] Darin dokumentiere sich die »volle ›Auseinandersetzung‹ […] mit dem Wesen des Dinges«,[137] oder

129 Ebd., S. 100.
130 Ebd., S. 135. Vgl. zum rassenbiologischen Begriffsverständnis Schultze-Naumburgs Schweizer, Weltanschauung 2007, S. 267-271.
131 Vgl. Schweizer, Weltanschauung 2007, S. 270f.; Krämer, Entartung 2012, Abschn. 7.
132 Böttcher, Kunst 1933, S. 76f.
133 Gillen, Debatte 2015, S. 203; vgl. Ruppert 2015, S. 51.
134 Böttcher, Kunst 1933, S. 70.
135 Ebd., S. 130.
136 Volkelt, Untersuchungen 1929, S. 44 (Herv. i.O.).
137 Ebd.

anders ausgedrückt: An der Wiedergabe von Formen zeigten sich »zahlreiche, sehr eigentümliche und nur im kindlichen Erleben in solcher Ausprägung vorkommende Ganzheiten« (»Primitivganzheiten« bzw. »Gesamtqualitäten«), die »im Erleben des Kindes das seelisch-leibliche Primitivsubjekt einerseits und das Ding andererseits [übergreifen]«.[138]

Den Beginn der Negierung zuvor geltender und respektierter ästhetischer Kanons und der damit einhergehenden Abgrenzung von Künstlern wie Ludwig Richter, Hans Thoma u.a. macht Böttcher am Zusammenbruch Deutschlands 1918 und der Gründung der »Novembergruppe«[139] am 3. Dezember fest, die zahlreiche »kulturbolschewistische« Künstler sowie »Juden« und andere »blutsfremde Elemente« vereine und sich angemaßt habe, »von nun an Führer der deutschen Kunst zu sein«.[140] Stellvertretend für eine »Unzahl« an Künstlerinnen und Künstlern diskreditiert Böttcher Paul Klee,[141] der »in besonderer Weise mit dem Stigma der ›Entartung‹« behaftet war[142] und dessen fristlose Entlassung 1933 von den Nationalsozialisten als »Auftakt von kulturpolitisch historischer Bedeutung« sowie eine »wichtige Etappe auf dem Wege zur Befreiung der 14 Jahre lang von artfremden Elementen geknebelten deutschen Kunst« gefeiert wurde.[143] Im Zuge der Gegenüberstellung von ›arteigener‹ nationaler Kunst und ›entarteter‹ moderner Kunst konstatiert Böttcher gleichzeitig ein Versagen zahlreicher ›deutscher‹ Künstler und Kunsterzieher, da sie entweder selbst »Afterkunst« produziert und die »Techniken der Primitiven« angenommen hätten, etwa in der Darstellung von »Idioten und Exoten«, oder über die Ausbreitung »volksfremder Kunst« hinweggesehen hätten und ihnen »das Untertauchen in die deutsche Märchenwelt, die Darstellung eines

138 Ebd., S. 45.

139 Das zentrale Anliegen dieser Künstlervereinigung, zu der neben Malern auch Architekten, Musiker und Kunsttheoretiker gehörten und die besonders im Kunstleben Berlins eine wichtige Rolle spielte, war es, über die Kunst, deren gemeinsamer »stilistischer Nenner« Expressionismus, Kubismus und Futurismus waren, in die Gesellschaft hineinzuwirken (Nentwig, Novembergruppe 2015, S. 179; vgl. Hoffmann, Revolution 2015). Mitglieder der ersten Stunde waren u.a. Max Pechstein, Georg Tappert, Heinrich Richter-Berlin, Moriz Melzer, César Klein; zusammen mit der Novembergruppe stellten folgende prominente Mitglieder ihre Werke aus oder waren in der Vereinsarbeit engagiert: Hans Arp, Georges Braque, Marc Chagall, Otto Dix, Lyonel Feininger, Otto Freundlich, Walter Gropius, George Grosz, Johannes Itten, Wassiliy Kandinsky, Paul Klee, El Lissitzky, Ludwig Meidner, Kasimir Malewitsch, Ludwig Mies van der Rohe, Lászlo Moholy-Nagy, Hans Poelzig, Iwan Puni, Arthur Segal und Bruno Taut (vgl. Nentwig, Novembergruppe 2015, S. 172, 198).

140 Böttcher, Kunst 1933, S. 70; vgl. ebd., S. 127.

141 Ebd., S. 58; vgl. ebd., S. 76, 127.

142 Ruppert, Künstler 2015, S. 49.

143 Scholz, Kunstgötzen 1933/1989, S. 52. Vgl. dazu auch Bering, Akademie 2014, S. 20; Ruppert, Künstler 2015, S. 42-46.

alten sächsischen Bauernhofes und das Sichversenken in die Wunder unserer heimatlichen Natur« als reaktionär gegolten habe.[144]

Vor dem Hintergrund der ›Säuberung‹ des Kunstbetriebs von jüdischen Künstlerinnen und Künstlern und politisch Oppositionellen sowie den Anforderungen der Kunsterziehung im nationalsozialistischen Bildungswesen arbeitet Böttcher die Eigenschaften heraus, die den ›deutschen‹ bzw. »nordischen Künstler« auszeichnen müssten, und verlangt, dass sich der Künstler »*wieder ernstlich um die Erkenntnis des deutschen Wesens*« bemühen und »*abschütteln*« müsse, »*was unecht ist und blutsfremd. Dann erst wird er in Wahrheit sich selbst wieder treu sein*«.[145] Dafür sei aber nicht die Herkunft aus dem Bauerntum oder Handwerk das Entscheidende, wie dies Langbehn forderte,[146] sondern der Besitz einer »*gesunden deutschen Seele*«, die »aus der Natur, der Volksgemeinschaft und dem vollen Leben« schöpfe.[147] Überdies falle dem Künstler wie dem Kunstpädagogen durch ihre das ›Volkstum‹ wahrende Kunst die Aufgabe zu, »die längst zerrissenen Bande zwischen Künstlern und Kunstgelehrten auf der einen Seite, und dem Volke auf der anderen Seite« wieder zu knüpfen, da nur so »das ästhetische Genießen wieder zu einem der wichtigsten Bildungsmittel« werde und die Erhebung der »Seele seines Volkes […] von all der grenzenlosen Niedrigkeit dieser Zeit zu dem Großen und Ewigen« gelingen könne.[148]

Dieser bildungspolitische Auftrag zur »Erziehung der Nation« sollte mit der Einsicht des Künstlers einhergehen, dass seine Kunst nicht nur für ihn da sei, nicht »um ihrer selbst willen« und auch »nicht in erster Linie für die Menschheit schlechthin, sondern immer zuerst für das deutsche Volk«.[149] Böttcher stimmt damit in den in nationalsozialistischen Kreisen gängigen, sich gegen ›nichtarische‹ Künstlerinnen und Künstler richtenden L'art pour l'art-Vorwurf ein, wie er z.B. von Robert Scholz, der u.a. Kunstschriftleiter beim »Völkischen Beobachter«, Hauptschriftleiter für »Die völkische Kunst« und »Die Kunst im Dritten Reich«, Hauptstellenleiter »Bildende Kunst« im Amt Rosenberg und Sonderstabsleiter »Bildende Kunst« im »Einsatzstab Rosenberg« war, erhoben und seit 1933 massiv vorangetrieben worden war. Die als »Kunstgötzen« gebrandmarkten Künstlerinnen und Künstler, denen die Kunst ein bequemes Mittel sei, »ihre Krankhaftigkeit und ihre Lebensunfähigkeit zu verbergen«, so der Tenor der unzähligen Schmähschriften, glaubten sich über »den Arbeitenden, den sogenannten ›Durchschnittsmenschen‹« erheben zu können und bar »der Kraftquelle des mit den Realitäten und

144 Böttcher, Kunst 1933, S. 70, 124-127.
145 Ebd., S. 75 (Herv. i.O.).
146 Legler, Einführung 2013, S. 194; vgl. Langbehn, Rembrandt 1922, S. 239.
147 Böttcher, Kunst 1933, S. 67, 61, 151 (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 20-28, 80.
148 Ebd., S. 68.
149 Ebd., S. 67f.; vgl. ders., Kunsterziehung 1938, S. 133-137.

Gesetzen der Welt kämpfenden Lebens« ohne handwerkliches Können dem »Dogma von der Kunst als zwecklosem Spiel mit abstrakten Formen und Farben« huldigen zu können.[150] Der »wahre Künstler«, dessen Werk nicht im »volkleeren Raum« stehe, sei herausgefordert, so die Formulierung im Geleit zu der prestigeträchtigen, vom »Kampfbund für deutsche Kultur« veranstalteten »Deutschen Frühjahrs-Ausstellung« von 1934, als »Sohn seines Volkes« das »zu Ausdruck und Form zu bringen, was die Millionen fühlen, ohne es sagen oder bilden zu können«,[151] und durch eine in die Lebenswelt des ›deutschen Volkes‹ eingebundene Kunst identitätsstiftend zu wirken.

4.3. Kindheitskonstruktionen in den Illustrationen der Fibeln von 1933 bis 1937/38

4.3.1. Nationalsozialistische Kunstpolitik zwischen »völkischer Antimoderne« und »nationaler Moderne«[152]

Um die Illustrationen in den ab 1933 neu erschienenen Fibeln verorten zu können, werden zunächst die kulturpolitischen Kampagnen betrachtet, die im Kontext von Hitlers Parteinahme für das Lager um Rosenberg standen und sich mit dem Postulat eines »akademischen Traditionalismus als ›arteigene‹ nationale Kunst« wie auch der Diskreditierung der Avantgarde verbanden.[153] Diese Standortbestimmung erscheint umso wichtiger, als die Fibel-Bilder ebenso wie der »Status quo des Kunstschaffens in der Perspektive einer gesäuberten ›deutschen Kunst‹« mehrheitlich einem »kulturkonservativen Kunstgeschmack« wie auch der »abbildenden Form des Akademismus« verhaftet blieben[154] und es innerhalb der nationalsozialistischen Pädagogik zur Herausbildung ästhetischer Maßstäbe kam, die ebenso wie in der Kunstpolitik nicht auf »eine direkt offensichtliche politische Propaganda« ausgerichtet waren, sondern auf das Erleben allgemeiner, als bildungspolitische Aufgabe für die Erziehung im Nationalsozialismus ausgearbeiteter Prinzipien.[155] Insofern war die mehr oder weniger romantische bäuerlich-urwüchsige Ästhetisierung des

150 Scholz, Kunstgötzen 1933/1989, S. 51ff. In seiner Funktion als Sonderstabsleiter »Bildende Kunst« im »Einsatzstab Rosenberg« unterzeichnete Scholz u.a. den Bericht über die geraubten Kunstgegenstände im Hitler-Europa von Oktober 1940 bis Juli 1944 (Wulf, Kultur 1989, S. 52).

151 Erckmann, Geleit 1934, S. 5.

152 Reichel, Schein 1993, S. 92.

153 Ruppert, Künstler 2015, S. 50.

154 Vgl. ebd., S. 57.

155 Vgl. Van den Berg, Abrichtung 2016, S. 39; Van Dyke, Beziehungen 2007, S. 251; Böttcher, Fibel 1937; ders., Fibelbild 1938.

Kindes zur Visualisierung des nationalsozialistischen Kindheitsbildes ebenso konsensfähig wie die Fokussierung auf ein ›nordisch blutsgebundenes‹ Schönheitsideal, das sich jedoch weniger in einem ›nordischen‹ Körperbild als vielmehr einer ›deutschen Willenshaltung‹ bzw. einer ›nordischen‹ Ästhetik ausdrücken sollte. Diese letztere Form der Ästhetisierung des Kindes lässt sich in den Illustrationen der Fibeln vereinzelt ab 1933 finden und verstärkt ab 1937/38 im Zuge der Neuorientierung der Verlage sowie damit einhergehender Wechsel von Künstlerinnen und Künstlern (vgl. die Tabellen 1 bis 3).

Die NS-Kulturpolitik, die unterschiedliche ideologische Strömungen vereinte und auf deren Feld NSDAP-Größen wie Hermann Göring, Joachim Ribbentrop, Bernhard Rust, Baldur von Schirach, Albert Speer, Joseph Goebbels, Robert Ley und Alfred Rosenberg in ihren unterschiedlichen Lenkungs- und Repräsentanz-Funktionen mit- und gegeneinander agierten, kann an dieser Stelle nur angerissen werden.[156] Das kunstpolitische Spannungsfeld, in dem sich die Künstlerinnen und Künstler in der ersten Phase der Verdeutlichung und Konsolidierung nationalsozialistischer kultureller Ziele befanden, und die durch die Machtverlagerung in der politischen Kultur einsetzende grundlegende Verschiebung des Wertesystems zugunsten radikalnationalistischer Leitbilder brachte der Kunsthistoriker Alois Schardt, kommissarischer Direktor der Nationalgalerie Berlin in der Nachfolge von Ludwig Justi, in seinem am 10. Juli 1933 und nochmals am 10. Oktober des Jahres gehaltenen Vortrag »Was ist Deutsche Kunst« zum Ausdruck. Ausgehend von einer ›organischen‹ Kulturauffassung zog Schardt hier »formalästhetische Parallelen zwischen der ungegenständlichen Ornamentik der deutschen Bronzezeit und der Malerei des deutschen Expressionismus […], um eine wesenhaft deutsche Ausdrucksform zu behaupten, die nach 1431 (!), als der angeblich undeutsche Naturalismus diese zurückgedrängt habe, einen Niedergang der deutschen Kunst bewirkt habe.«[157] Schardt zeigte den Weg dann weiter auf »über die gotischen Dome […] bis zum deutschen (voritalienischen) Albrecht Dürer und […] Matthias Grünewald«, gelangte zur Romantik, »wo Männer wie Caspar David Friedrich und Runge wieder die uralte Runensprache des Blutes vernahmen und die Besinnung auf das deutsche Wesen herbeiführen wollten«, und schließlich zum »deutschen Expressionismus«.[158]

An diesem Vortrag, der vom Reichssachbearbeiter für Kunsterziehung und Kunstpflege im NSLB Hermann Dames als »Verwirrungsmanöver« der »getarnten […] Kunstbolschewisten und Repräsentanten der marxistischen Staatskunst und Kunstpflege« gedeutet wurde, da er Schardt die Möglichkeit verschaffe, »offen für

156 Vgl. dazu ausführlich Reichel, Schein 1993.
157 Gillen, Debatte 2015, S. 204.
158 Bruno Erich Werner, Deutsche Allgemeine Zeitung v. 11. Juli 1933, zit.n. Gillen, Debatte 2015, S. 204.

die Repräsentanten der Verfallskunst und des Primitivismus wie Feininger, Klee, Nolde etc.« einzutreten,[159] sind mit Blick auf die Verhältnisbestimmung der Konzeptualisierung von Kindheit und deren künstlerisch-ästhetischer Ausdrucksform in den Fibeln des Nationalsozialismus vor allem zwei Punkte von Bedeutung: zum einen die Würdigung der Romantiker im Sinne einer nationalsozialistischen Blut- und Boden-Mystik[160] und zum anderen die Herausstellung des Expressionismus ›deutscher‹ Provenienz im Kontext der Debatte, ob der ›deutsche‹ bzw. ›nordische Expressionismus‹ eine künstlerische Ausdrucksform des Nationalsozialismus sei und kein Kennzeichen des sog. »Kulturbolschewismus« oder der »Verfallserscheinungen des ›Weimarer Systems‹«.[161] Vor diesem Hintergrund werden ab 1933 unterschiedliche Bildtraditionen in Richtung einer eher »völkischen Antimoderne« oder einer eher »nationalen Moderne« favorisiert,[162] die sich auch in der Bebilderung der Fibeln dokumentieren.

Etliche Protagonisten des Kunstbetriebs wie z. B. Schardt verteidigten in dieser Auseinandersetzung um den Expressionismus den ›deutschen Expressionismus‹ und erklärten diesen »zur einzigartigen nationalen deutschen Kunst […], die, geboren aus dem Inferno des Ersten Weltkrieges, legitimiert sei, den Geist des ›neu erwachten‹ ›Dritten Reiches‹ authentischer zum Ausdruck zu bringen als die gemalte Gartenlaube der ›völkischen Kunst‹«.[163] Gegen eine solche Interpretation konnten führende Nationalsozialisten und insbesondere Rosenberg, ab 1934 Beauftragter des Führers für die Überwachung der gesamten geistigen und weltanschaulichen Schulung und Erziehung der NSDAP, ihren Einfluss zunehmend geltend machen. Auf dem Fundament der schon vor dem Ersten Weltkrieg stattfindenden Kampagnen, die eine »völkische Kunstpolemik« bedienten und seit den Zwanzigerjahren immer mehr Unterstützer gefunden hatten, etablierte sich eine kulturpolitische Ausrichtung des »nationalen Lagers«, die darauf abhob, die »›Fehlentwicklungen‹ der Moderne« zurückzudrängen, als entartet stigmatisierte Künstlerinnen und Künstler auszuschalten und deren Kunst im öffentlichen Raum zu verbieten.[164]

Mit der Durchsetzung der NS-Herrschaft besetzten die Mitglieder des »Kampfbundes für deutsche Kultur«, dessen Gründer und Leiter Rosenberg war, Leitungspositionen und hatten in ihren Funktionen die Möglichkeit, für die Entfaltung ei-

159 Dames, Stellungnahme zu »Missständen« in der »deutschen Kunst« (o.D.), BArch NS 12/1316, o.P.

160 Die Orientierung an dem künstlerischen Leitbild der deutschen Romantik wurde schon seit Längerem in verschiedenen Ausstellungen konzeptionell umgesetzt. Ferner wurden Traditionslinien für die deutsche Malerei der Gegenwart konstruiert (vgl. Papenbrock/Sohn, Ausstellungen 2000, S. 21f.).

161 Gillen, Debatte 2015, S. 205.

162 Reichel, Schein 1993, S. 92.

163 Gillen, Debatte 2015, S. 205.

164 Ruppert, Künstler 2015, S. 43f.

ner »volkhaften«, dem »Wiederaufbau« der »rassisch-völkischen Seele« des Volkes dienenden Kunst zu werben.[165] So heißt es in dem »Aufruf an deutsche Meister« vom Januar 1934, dem mit der Teilnahme an der »Deutschen Frühjahrs-Ausstellung, Darmstadt 1934« (einem der vielen nationalsozialistischen Großprojekte) mehr als 200 Personen folgten, darunter z.B. auch die Illustratorin Else Wenz-Viëtor (vgl. Tabelle 2),[166] dass die Stadt ihren »*guten Namen als hervorragende Stätte der Kunstpflege wiederherstellen*« wolle, nachdem jahrelang »zersetzend« wirkende, »meist von international-jüdischem, oft dilettantischem oder undeutschem Geist getragen[e]« Veranstaltungen stattgefunden hätten.[167] Ferner wurde bei der Werbung um die Einsendung von Werken für die geplante »*wahrhaft deutsche Ausstellung*« mit Bezug auf Hitlers Rede auf dem Reichsparteitag im September 1933 hervorgehoben, dass es um eine »gediegen gekonnte deutsche Kunst« gehe, die »ein gesundes, starkes, deutsches Menschentum, deutsches Land, auch das Schöne, Edle und Heldische im Sinne des Führers zeigt, nicht aber Darstellungen von Proleten, Dirnen, Idioten, Krüppeln oder Bordellszenen, auch keine falschen Cezannes, von Goghs, Maillols, Vlamincks und dergl. Nachahmungen fremder Art.«[168] Maßgeblich sei »das Wesen« der das deutsche Volk »*tragenden rassischen Substanz* […] und der ihr entsprechenden Weltanschauung«, um »*einen Kern* [zu] *schaffen, der für lange Zeiträume seinen schöpferischen Geist auswirken lassen kann*«.[169] Aus diesem Blickwinkel sei es auch »falsch, von einem zu suchenden ›*neuen Stil*‹« zu sprechen, sondern »[zu] hoffen, daß *unser bestes Menschentum* von der Vorsehung erwählt werden möge, aus dem blutmäßig bewegten inneren Wesen heraus, die uns heute gestellte Aufgabe genau so souverän zu lösen, wie dies z.B. den arischen Völkern des Altertums gelungen war«.[170]

Mit seiner »Parteinahme für die Traditionalisten« um Rosenberg entschied Hitler, der bereits 1933 in seiner Rede auf der Kulturtagung der NSDAP verkündet hatte, dass sich die Zukunft »nur aus Vergangenem und Gegenwärtigem zugleich« aufbaue,[171] den Streit um die politische Bedeutung der Kunststile.[172] Auf dem Reichsparteitag im September 1934 kristallisierte sich mit der Radikalisierung der Kulturpolitik und Hitlers Positionierung, dass »auf dem Gebiete der Kunst« eine »vermeintliche gotische Verinnerlichung […] schlecht in das Zeitalter von Stahl und Eisen, Glas und Beton, von Frauenschönheit und Männerkraft, von hochgehobenem Haupt und trotzigem Sinn« passe,[173] dann unmissverständlich heraus, was künftig

165 Erckmann, Geleit 1934, S. 5; vgl. Luther, Ausstellung 1935, S. 260f.
166 Vgl. in der Tabelle 3 Sigle 1220.
167 O.A., Frühjahrs-Ausstellung 1934, S. 11f. (Herv. i.O.).
168 Ebd. (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 9f.
169 Hitler, Rede 1934, S. 28 (Herv. i.O.).
170 Ebd. (Herv. i.O.).
171 Ebd., S. 27.
172 Vgl. Ruppert, Künstler 2015, S. 53.
173 Hitler, »Kulturrede« 1934, S. 168.

unter dem Begriff ›deutsche Kunst‹ verstanden werden sollte: eine eigenständige nationalsozialistische Kunst, die dem ›Dritten Reich‹ »ein kraftvolles ästhetisches Erscheinungsbild« geben, sich aus völkischen, rassenbiologischen und heroisierenden Anschauungen speisen und auf die »Symbolisierung der mythischen Kraft des Volkes mit der Inszenierung der idealen Bilder vom Leben der projektierten Volksgemeinschaft« wie auch den Führerkult abzielen sollte.[174] Dabei kenne »das künstlerische Schaffen eines produktiven Zeitalters […] keinen Stil«, sondern die schöpferische Arbeit finde »aus blutsmäßig verwandtem Alten, oder aus weltanschaulich verbundenen Zeiten und wenigem assimiliertem Fremden die Brücke zu den neuen Aufgaben, zu den neuen Stoffen, den hygienischen Erfordernissen sowohl als den die Zeit bewegenden Erkenntnissen«.[175] Seine Vision von einer »*wahren Kunst*« griff Hitler nochmals 1935 auf der Kulturtagung des Reichsparteitages in Nürnberg sowie 1937 in seiner Rede zur Eröffnung der »Großen Deutschen Kunstausstellung« in München auf, in der er forderte, dass die »›deutsche Kunst‹ […] wie alle schöpferischen Werte eines Volkes, eine *ewige* sein [soll]«.[176]

Mit den 1937 in München organisierten nationalsozialistischen Kunstausstellungen war die auf verschiedenen Ebenen geführte Kontroverse darüber, was fortan als ›deutsche Kunst‹ und als ›entartete Kunst‹ zu gelten habe, zwar nicht beendet, aber für die Standortbestimmung der Kunst nach Maßgabe von ›Blut und Boden‹, ›Rasse‹ und ›Volkstum‹ können diese Ausstellungen als kunstpolitische Zäsur gelten,[177] die sich auch bildungspolitisch in den 1937 und 1938 veröffentlichten Grundsätzen zur Fibel-Bebilderung des Reichssachbearbeiters für Kunsterziehung im NS-Lehrerbund Böttcher dokumentiert. Die »Große Deutsche Kunstausstellung«, zu der ein aufwendiges Rahmenprogramm arrangiert wurde – u.a. ein Festzug mit den Epochen der deutschen Kultur aus 2000 Jahren, dessen Abschluss die Romantik und »die neue Zeit« des Nationalsozialismus bildeten –, galt fortan als ideologische Richtschnur für die inaugurierte ›deutsche Kunst‹.[178] Um zur »künstlerischen Prominenz« des Nationalsozialismus zählen zu können, kam es

174 Ruppert, Künstler 2015, S. 53, 58. Im Unterschied zum Gestaltungsprinzip der Fibeln durch künstlerische Illustrationen griffen die Verlage für die Stilisierung Hitlers auf die im Kontext der nationalsozialistischen Propaganda autorisierte Ikonografie des ›Führers‹ zurück, wie sie durch Hitlers Fotografen, den späteren Reichsbildberichterstatter der NSDAP, Heinrich Hoffmann, geprägt wurde, und integrierten die Führerbildnisse in den Leselehrgang und/oder verwendeten diese als Frontispiz. Eher selten lassen sich Illustrationen finden, die nach entsprechenden Vorlagen (u.a. den Fotografien von Hoffmann) angefertigt worden waren (vgl. Straube-Heinze, Jugendmythos 2020; Heinze/Straube-Heinze, Heroism 2017; Heinze/Heinze, Conceptualisation 2014).

175 Hitler, »Kulturrede« 1934, S. 172.

176 Völkischer Beobachter v. 19. Juli 1937, zit.n. Hinz, Malerei 1977, S. 156, 158 (Herv. i.O.); vgl. Van den Berg, Abrichtung 2016, S. 39f.

177 Vgl. Fulda, Busch 2015, S. 262; Ruppert, Künstler 2015, S. 42-62.

178 Vgl. Papenbrock/Sohn, Ausstellungen 2000, S. 32.

künftig darauf an, auf dieser bis 1944 jährlich stattfindenden Ausstellung vertreten sowie mit einer Werkbesprechung in der von Rosenberg herausgegebenen Zeitschrift »Kunst im Dritten Reich« (ab 1939: »Die Kunst im Deutschen Reich«) bedacht worden zu sein.[179]

179 Vgl. ebd., S. 44.

Tabelle 1: Künstlerinnen und Künstler[a]

Künstlerinnen/Künstler	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944
Betzold, H.											F111	
Bochmann, F.										F102	F113	
Breßlern-Roth, N. v.								F72				
Busch, W. [M.]				F43								
Caspari, G.			F16		F49							
Doebner, T.			F21									
Doering, L.		F4		F36	F48							
Eigener, W.				F41								
Geitz-Berno, K.			F24					F76				
Gross, C.										F87	F105	
Gutgesell, H.						F57					F114	
Habicht, W.						F54						
Harwerth, W.											F114	
Heig, E.					F52							
Hinderks-Kutscher, R.											F106	
Humer, L. S.					F47			F79			F109	
Koch-Klingenburg, E.											F111	
Koeppen, A. O.		F5	F17									
Koser, M.								F73		F92		
Koser [Koser-Michaëls], R.								F73		F92		
Kostial, K.							F64		F85			
Kutzer, E.*	F1	F5	F15 F26 F27 F30	F38 F39 F44		F59		F74	F83	F94 F98 F99		

Künstlerinnen/Künstler	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944
Lang, H.										F104		
Langermann, R.				F39								
Lautenschlager, D.									F86			
Manz, R.		F6					F63					
Mau, I.			F31				F70					
Meier, A.*				F37			F65 F66 F68		F84	F88 F95 F96 F97 F100	F108	
Mißfeldt, F.			F16		F49							
Münzberg, H.							F67					
Mulot, W.			F26									
Oßwald, E.*		F5 F7 F9	F11 F17 F18 F20 F22 F27 F33	F40 F41 F44	F51							
Popper, R.							F67					
Purtscher, T.											F110	
Riede, H.						F55						
Röhrs, F.			F14						F80		F107	
Rübner, K.			F12									
Schmedes, G. [M.]									F81	F89 F90	F112	

Künstlerinnen/Künstler	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944
Schmialek, B.						F56			F82			
Schober, P. J.			F14						F80		F107	
Schroeder, W.J.				F45								
Schröder, W.			F23		F50		F71	F75				
Schwarzkopf, J.					F47							
Sigrist, K.			F14						F80		F107	
Sohn, H.			F14						F80		F107	
Stapel, G.										F91 F101		
Stegl, J.							F67					
Stirner, K.			F14						F80		F107	
Teschemacher, M.										F103		F115
Thiel, J.				F42								
Turner, J. C.			F13 F28				F61 F69					
Weber-Brauns, A.		F10	F32	F46								
Wellmann, H.								F78				
Wenz-Viëtor, E.*		F6 F8	F25 F29		F47		F63	F79		F93	F109	
Werner, F. R.							F67					
Wolfinger, M.*	F2	F3	F34	F35	F53	F58		F77				
Ziesmer, C.							F60 F62					

a) Für einige Fibeln konnte eine Zuordnung der gesamten Fibel oder einzelner Zeichnungen rekonstruiert werden: F41 (Eigener; vgl. z.B. Schreiben Zimmermann an Oßwald v. 10. Juni 1936, WUA 3/25, o.P.), F17 (Koeppen; vgl. z.B. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 11. Juni 1933, WUA 3/23), F38 (Kutzer), F14, F80, F107 (Röhrs), F61 (Turner). Wenn mehrere Künstler/-innen eine Fibel illustriert haben, wurde die Fibel mehrfach aufgenommen. Der Künstler/die Künstlerin für »Hirts Berliner Fibel« (F19) konnte nicht zweifelsfrei ermittelt werden und wird hier nicht erfasst.
***)** Künstlerinnen und Künstler, die im Korpus mit mehr als 4 Fibeln vertreten sind.

Tabelle 2: Ausstellungen der Künstlerinnen und Künstler (1933-1944),[a] (Quelle: Papenbrock/Saure, Kunst 2000; GDK Research)

Künstlerinnen/ Künstler	**1933**	**1934**	**1935**	**1936**	**1937**	**1938**	**1939**	**1940**	**1941**	**1942**	**1943**	**1944**
Betzold, H.**	-	-	-	-	-	-	-	-	3350[b]	-	-	-
Bochmann, F.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3790	-	-
Breßlern-Roth, N. v.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1750	-
Busch, W. [M.]	-	1100	0270 0300 3140	3180	-	-	0690	0750 1940 3010	0850 0900	2650	3520	-
Caspari, G.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Doebner, T.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Doering, L.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0990	-
Eigener, W.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Geitz-Berno, K.	-	0010	0020	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gross, C.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gutgesell, H.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Habicht, W.	-	-	-	-	0490 0540 2870 2960 3700	0580	-	-	-	-	-	-
Harwerth, W.	-	-	2310	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Heig, E.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hinderks-Kutscher, R.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Humer, L. S.	-	1570	-	2530	-	-	-	-	-	-	-	-
Koch-Klingenburg, E.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Koeppen, A. O.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1070	-
Koser, M.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Künstlerinnen/ Künstler	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944
Koser [Koser-Michaëls], R.	-	0180	-	-	-	-	-	-	-	-	1266	-
Kostial, K.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kutzer, E.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lang, H.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Langermann, R.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lautenschlager, D.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Manz, R.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mau, I.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Meier, A.	-	-	1820	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mißfeldt, F.	-	-	-	2610	-	-	-	-	-	-	3390[c]	-
Münzberg, H.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mulot, W.**	-	-	-	-	-	3270[d]	3290[e]	-	-	3370[f]	-	-
Oßwald, E.	3070	-	-	-	0470	-	-	-	-	-	-	-
Popper, R.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Purtscher, T.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Riede, H.	-	-	-	-	-	-	-	1960	-	-	-	-
Röhrs, F.	-	-	2320	2860	0540 2080 3250 3670 3700	-	-	-	2430	2450	2460 Göttingen 1943	3400[g]
Rübner, K.	1350	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Schmedes, G. [M.]**	-	0190	0240 0270 2840	2860	0490 3230[h]	1120	2150 3290[i]	1940 2400 3310[j]	0920 2420 3350[k]	0930 0960 1140	1750	-
Schmialek, B.	-	-	1870	-	-	-	-	-	-	-	1020	-

Künstlerinnen/ Künstler	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944
Schober, P. J.**	-	3120	0220 2840	-	2480	2490	-	-	3350[l]	3370[m] Stuttgart 1942	3390[n]	3400[o]
Schroeder, W.J.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Schröder, W.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Schwarzkopf, J.**	-	1570	-	3190	1590 3230[p]	2360	-	1620	1660	1060	-	-
Sigrist, K.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sohn, H.	-	-	0220	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Stapel, G.	-	-	-	-	2740	-	2760	-	-	-	-	2235
Stegl, J.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Stirner, K.	-	3120	-	-	3700	-	-	-	-	-	-	-
Teschemacher, M.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Thiel, J.**						3270[q]	0080	3020 3310[r]	0090 0100 3350[s]	3370[t]	-	-
Turner, J. C.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Weber-Brauns, A.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Wellmann, H.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Wenz-Viëtor, E.**	-	1220	-	-	3230[u]	3270[v] Kassel 1938	3290[w]	3310[x]	3350[y]	-	-	-
Werner, F. R.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Wolfinger, M.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ziesmer, C.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

a) Vgl. zu den Siglen Tabelle 3.
b) »Blumenstück«, Bild: Mischtechnik, Saal 24 (Käufer: Ernst Sagebiel, 1700 RM).
c) »Straße in Avesnes«, Zeichnung: Kreide, Saal 28.
d) »Winter am Oberrhein«, Bild: Öl, Saal 01.
e) »Hamburger Fischerboote«, Bild: Öl, Saal 31.
f) »Wintertag am Niederrhein«, Bild: Öl, Saal 18 (Käufer: Co./W. Söhngen, 1501-2000 RM).
g) »Deutscher Sommer«, Druck: Holzschnitt, Saal 30; »Deutscher Wald«, Druck: Holzschnitt, Saal 30.
h) »Schlesische Gebirgslandschaft«, Druck: Holzschnitt, Saal 28; »Dominsel zu Breslau«, Druck: Holzschnitt, Saal 30.
i) »Kiefern«, Druck: Holzschnitt, Saal 28 (Käufer: Kanzlei des Führers der NSDAP, 40 RM); »Wasserrad«, Druck: Holzschnitt, Saal 30 (Käufer: Kanzlei des Führers der NSDAP, 250 RM); »Bauernhof«, Druck: Holzschnitt, Saal 30 (Käufer: Kanzlei des Führers der NSDAP, 30 RM).
j) »Landschaft aus Oberbayern«, Druck: Holzschnitt, Saal 30 (Käufer: Wilhelm Schmidding, 40 RM); »Landschaft aus dem bayerischen Inntal«, Druck: Holzschnitt, Saal 30 (Käufer: Wilhelm Schmidding, 40 RM).
k) »Flußlandschaft«, Druck: Holzschnitt, Saal 28; »Schleuse«, Druck: Holzschnitt, Saal 28 (Käufer: Privatperson, 20 RM).
l) »Sommer«, Bild: Öl, Saal 24.
m) »Der Bildhauer Fritz Nuß«, Bild: Öl, Saal 16; »Flora«, Bild: Öl, Saal 20; »Damenbildnis E.R.«, Bild: Öl, Saal 35.
n) »Damenbildnis L.H.«, Bild: Öl, Saal 17; »Vorfrühling in Stuttgart«, Bild: Öl, Saal 34 (Käufer: Privatperson, 1500 RM).
o) »Anneliese«, Bild: Öl, Saal 19 (Käufer: Bormann, 4500 RM).
p) »Die deutsche Passion I«, Druck: Holzschnitt, Saal 28; »Die deutsche Passion II«, Druck: Holzschnitt, Saal 28; »Die deutsche Passion III«, Druck, Holzschnitt, Saal 28; »Die deutsche Passion IV«, Druck: Holzschnitt, Saal 28; »Die deutsche Passion V«, Druck: Holzschnitt, Saal 28; »Die deutsche Passion VI«, Druck: Holzschnitt, Saal 28.
q) »Kampfszene I und II«, Zeichnung: Feder (farbig), Saal 28.
r) »Kampffeld«, Zeichnung: Gouache, Saal 30 (Käufer: Kanzlei des Führers der NSDAP, 100 RM); »Hermannschlacht«, Zeichnung: Gouache, Saal 30; »Straßenbau«, Zeichnung: Gouache, Saal 30; »Aus ›Till Uilenspiegel‹«, Zeichnung: Gouache, Saal 30 (Käufer: Rudolf Heß, 120 RM); »Kampf auf der Brücke«, Zeichnung: Gouache, Saal 30 (Käufer: Rudolf Heß, 150 RM).
s) »Bauernkrieg«, Zeichnung: Aquarell, Saal 28; »Beflaggte Straße III«, Zeichnung: Aquarell (Käufer: Privatperson, 220 RM); »Sturm auf die Burg«, Zeichnung: Aquarell, Saal 30 (Käufer: Privatperson, 220 RM).
t) »Kampf an der Küste I«, Zeichnung: Aquarell, Saal 30; »Kampf an der Küste II«,

Zeichnung: Aquarell, Saal 30.
u) »Hasenfamilie«, Zeichnung: Feder, gefärbt, Saal 28; »Eule«, Zeichnung: Feder, gefärbt, Saal 28; »Kleine Leute I und II«, Zeichnung: Feder, gefärbt, Saal 30.
v) »Sommerabend«, Zeichnung: Aquarell, Saal 28; »Unterm Apfelbaum«, Zeichnung: Aquarell, Saal 28.
w) »Kleines Reich«, Zeichnung: Aquarell, Saal 28 (Käufer: Privatperson, 300 RM); »Wintermärchen Nr. 2«, Zeichnung: Aquarell, Saal 28.
x) »Aus: Wiesenmännchens Brautfahrt«, Zeichnung: Aquarell, Saal 30; »Wintermärchen«, Zeichnung: Aquarell, Karton, Saal 30 (Käufer: Hitler, 350 RM); »Aus: Der Kleine Häwelmann«, Zeichnung: Aquarell, Saal 30; »Kleine Stadt«, Zeichnung: Aquarell, Saal 30.
y) »Aus: St. Nikolaus in Not«, Zeichnung: Aquarell, Saal 30 (Käufer: Göring, 350 RM); »Illustration zu ›Spielzeugkiste‹ I«, Zeichnung: Aquarell, Saal 30 (Käufer: Göring, 350 RM); »Illustration zu ›Spielzeugkiste‹ II«, Zeichnung: Aquarell, Saal 30 (Käufer: Göring, 350 RM); »Däumelinchen«, Zeichnung: Aquarell, Saal 30 (Käufer: Göring, 350 RM); »Rose«, Zeichnung: Aquarell, Saal 30 (Käufer: Privatperson, 350 RM).
****)** Künstlerinnen und Künstler, die auf der »Großen Deutschen Kunstausstellung« vertreten waren.

Tabelle 3: Siglen zur Tabelle 2 (Quelle: Papenbrock/Saure, Kunst 2000; GDK Research)

Siglen, Orte	Ausstellungen
0010 Baden-Baden	1934: »Ständige Kunstausstellung Baden-Baden. Jubiläums-Ausstellung«. Termin: 03.34-07.34.
0020 Baden-Baden	1935: »Ständige Kunstausstellung Baden-Baden. Frühjahrsausstellung«. Termin: 03.35-07.35.
0080 Baden-Baden	1939: »Neues badisches Kunstschaffen«. Veranst.: Badisches Ministerium des Kultus und Unterrichts. Termin: 07.39-30.10.39.
0090 Baden-Baden	1941: »Oberrheinische Kunstausstellung Baden-Baden 1941«. Veranst.: Chef der Zivilverwaltung im Elsaß, Abteilung Volksaufklärung und Propaganda/Ministerium des Kultus und Unterrichts in Baden. Termin: 05.04.41-31.07.41. Haus: Kunsthalle Baden-Baden.
0100 Baden-Baden	1941: »Oberrheinische Kunstausstellung Baden-Baden 1941. Herbstausstellung«. Veranst.: Chef der Zivilverwaltung im Elsaß, Abteilung Volksaufklärung und Propaganda/Ministerium des Kultus und Unterrichts in Baden. Termin: 10.08.41-10.41.
0180 Berlin	1934: »Die Auslese I«. Veranst.: NS-Kulturgemeinde. Termin 11.34-12.34. Haus: Ausstellungsgebäude Tiergartenstraße, Berlin.
0190 Berlin	1934: »Herbst-Ausstellung«. Veranst.: Preußische Akademie der Künste Berlin. Termin: 11.34-12.34.
0220 Berlin	1935: »Württembergische Künstler«. Veranst.: Verein Berliner Künstler. Termin: 27.02.35-20.03.35.
0240 Berlin	1935: »Schlesische Künstler«. Veranst.: Verein Berliner Künstler. Termin: 13.05.35-02.06.35.
0250 Berlin	1935: »Münchener Künstler«. Veranst.: Preußische Akademie der Künste Berlin. Termin: 05.35-06.35.
0270 Berlin	1935: »Berliner Kunst« Veranst.: Ausstellungsleitung Berlin. Termin: 27.07.35-29.09.35.
0300 Berlin	1935: »Herbst-Ausstellung«. Veranst.: Preußische Akademie der Künste, Berlin. Termin: 10.35-11.35.
0470 Berlin	1937: »Tierkunst-Ausstellung«. Veranst.: Nationalsozialistische Kulturgemeinde. Termin: 05.05.37-05.06.37. Haus: Ausstellungsgebäude Tiergartenstraße, Berlin.
0490 Berlin	1937: »Graphik und Kleinplastik«. Veranst.: Ausstellungsleitung Berlin. Termin: 05.06.37-04.07.37. Haus: Haus der Kunst, Berlin.
0540 Berlin	1937: »Kunstausstellung«. Veranst.: Hilfswerk für deutsche bildende Kunst in der NS-Volkswohlfahrt. Termin: 06.11.37-28.11.37. Haus: Haus der Kunst, Berlin.
0580 Berlin	1938: »Berliner Kunst«. Veranst.: Verein Berliner Künstler. Termin: 03.03.38-27.03.38.
0690 Berlin	1939: »Frühjahrs-Ausstellung«. Veranst.: Preußische Akademie der Künste. Termin: 03.39-04.39. Haus: Preußische Akademie der Künste.
0750 Berlin	1940: »Frühjahrs-Ausstellung«. Veranst.: Preußische Akademie der Künste, Berlin. Termin: 04.40-06.40. Haus: Preußische Akademie der Künste, Berlin.
0850 Berlin	1941: »Die Pressezeichnung im Kriege«. Veranst.: Ausstellungsleitung Berlin. Termin: 22.03.41-20.04.41. Haus: Haus der Kunst, Berlin.
0900 Berlin	1941: »Der deutsche Mensch«. Veranst.: Ausstellungsleitung Berlin. Termin: 04.10.41-02.11.41. Haus: Berliner Kunsthalle.
0920 Berlin	1941: »Künstlerisches Frauenschaffen der Gegenwart«. Veranst.: Reichsfrauenführung. Termin: 10.41-03.42. Haus: Gästehaus der Reichsfrauenführung, Berlin.

Siglen, Orte	Ausstellungen
0930 Berlin	1942: »Große Berliner Kunstausstellung 1942«. Termin: 31.05.42-31.08.42. Haus: Nationalgalerie, Berlin.
0960 Berlin	1942: »Niederschlesische Kunst«. Veranst.: Kunstverein Niederschlesien/Kunst-Dienst Berlin. Termin: 09.10.42-15.11.42. Haus: Schloß Schönhausen, Berlin.
0990 Berlin	1943: »Frühjahrs-Ausstellung«. Veranst.: Preußische Akademie der Künste Berlin. Termin: 04.43-05.43.
1020 Beuthen	1943: »Oberschlesische Kunstausstellung 1943«. Veranst.: Kunstverein Oberschlesien. Termin: 05.09.43-03.10.43. Haus Landesmuseum Beuthen.
1060 Braunschweig	1942: »Der Rhein und das Reich. Düsseldorfer Kunstausstellung«. Veranst.: Stadt Braunschweig. Termin: 19.10.42-29.11.42. Haus: Herzog-Anton-Ulrich-Museum, Braunschweig.
1070 Braunschweig	1943: Braunschweiger Kunstausstellung 1943. Sonderschau Gebhardt-Westerbuchberg«. Veranst.: Braunschweiger Kunstverein e.V. Termin: 12.12.43-22.01.44. Haus: Herzog-Anton-Ulrich-Museum, Braunschweig.
1100 Breslau	1934: »Deutsche Kunst in Schlesien von 1850 bis zur Gegenwart. Eduard Kaempffer-Gedächtnis-Ausstellung«. Veranst.: Gruppe bildender Künstler im Kampfbund für deutsche Kultur. Termin: 10.06.34-15.07.34. Haus: Poelzigbau, Breslau.
1120 Breslau	1939: »Sächsische Künstler«. Veranst.: Schlesisches Museum der bildenden Künste, Breslau. Termin: 04.38. Haus: Schlesisches Museum der bildenden Künste, Breslau.
1140 Breslau	1942: »Niederschlesische Kunstausstellung 1942. Sonderschau: Künstler des Münsterberger Ferienateliers«. Veranst. Kunstverein Niederschlesien e.V. Termin: 25.10.42-22.11.42. Haus: Museum der bildenden Künste, Breslau.
1220 Darmstadt	1934: »Deutsche Frühjahrs-Ausstellung, Darmstadt 1934.« Veranst.: Kampfbund für deutsche Kultur, Ortsgruppe Darmstadt. Termin: 13.05.34-30.09.34. Haus: Mathildenhöhe Darmstadt. Anm.: Erste gesamtdeutsche Ausstellung des Kampfbundes.
1266 Dessau	1943: »Aus Kinder- und Märchenwelt«. Veranst.: Anhaltischer Kunstverein. Termin: ab 24.01.43. Haus: Anhaltische Gemäldegalerie.
1350 Dresden	1933: »Gemeinsame Ausstellung: 3 Künstlergruppen Dresden 1933«. Veranst.: Künstlervereinigung/Deutscher Künstlerverband/Dresdner Sezession. Termin: 17.08.33-15.10.33. Haus: Schloss, Dresden.
1570 Düsseldorf	1934: »Gemeinschaftsausstellung deutscher Künstler«. Termin: 05.34-10.34. Haus: Kunstpalast am Rhein, Düsseldorf.
1590 Düsseldorf	1937: »Große Kunstausstellung Düsseldorf 1937. Nordwestdeutsche Kunst innerhalb der Ausstellung Schaffendes Volk«. Termin: 15.05.37-15.10.37. Haus: Kunsthalle Düsseldorf.
1620 Düsseldorf	1940: »Frühjahrs-Ausstellung Düsseldorf 1940«. Veranst. Gesellschaft zur Förderung der Düsseldorfer bildenden Kunst. Termin: 01.03.40-31.05.40. Haus: Kunsthalle Düsseldorf.
1660 Düsseldorf	1941: »Herbstausstellung Düsseldorfer Künstler 1941«. Veranst.: Gesellschaft zur Förderung der Düsseldorfer Kunst. Termin: 12.10.41-24.12.41. Haus: Kunsthalle Düsseldorf.
1750 Flensburg	1943: »Ausstellung deutscher Holzschnitte der Gegenwart«. Veranst.: Kunstverein Flensburg.
1820 Freiburg	1935: »Ausstellung der Stadt Freiburg i.Br. 1935«. Veranst.: Stadt Freiburg. Termin: 14.07.35-01.10.35. Haus: Augustinermuseum Freiburg.
1870 Gleiwitz	1935: »Kunstausstellung 1935«. Veranst.: Künstlerbund Oberschlesien. Termin: 31.03.35-28.04.35. Haus: Ausstellungshalle am Hauptbahnhof.
Göttingen 1943	1943: Graphik von Walter Klemm und Fritz Röhrs. Veranst.: Vereinigung Göttinger Kunstfreunde. 12.12.43-23.01.44. Mitteilungsblatt der Reichskammer der bildenden Künste 9/1944, H. 1/2.

Siglen, Orte	Ausstellungen
1940 Halle/S.	1940: »Graphik und Kleinplastik«. Veranst.: Hauptstelle Bildende Künste im Amt des Beauftragten des Führers für die Überwachung der gesamten geistigen und weltanschaulichen Schulung und Erziehung der NSDAP. Termin: 28.04.40-19.05.40. Haus: Städtisches Moritzburg-Museum, Halle/S.
1960 Halle/S.	1940: »Junges Kunstschaffen der Gaue Halle-Merseburg, Magdeburg-Anhalt und Thüringen«. Veranst.: Städtisches Moritzburg-Museum, Halle/S.
2080 Hamburg	1937: »Kunstausstellung«. Veranst.: Hilfswerk für deutsche bildende Kunst in der NS-Volkswohlfahrt. Termin: 09.10.37-07.11.37. Haus: Kunsthalle, Hamburg.
2150 Hamburg	1939: »Ausstellung Schlesischer Künstler 1939«. Veranst.: Kunstverein Hamburg. Termin: 22.06.39-23.07.39. Haus: Kunstverein, Hamburg.
2235 Hamburg	1944: »Ausstellung Danzig-westpreussischer, pommerscher und mecklenburgischer Künstler«. Veranst.: Kunstverein. Haus: Kunsthalle Hamburg. Anm.: Handschriftlicher Hinweis im Katalog: »Wegen der starken Beschädigung der Kunsthalle am 18. Juni 1944 fand die am gleichen Tage vorgesehene Eröffnung der Ausstellung in der Kunsthalle nicht statt. Die Ausstellung wird ab Sonntag, den 9. Juli bis zum 30. Juli nur sonnabends und sonntags von 10-18 Uhr zusammen mit der Kulturgemeinde Hamburg-Walddörfer in der Walddörfer-Schule in Volksdorf gezeigt«.
2310 Hannover	1935: »Rudolf Koch und sein Kreis. 144. Ausstellung«. Veranst.: Evangelische Reichsgemeinschaft christlicher Kunst/Kestner-Gesellschaft Hannover. Termin: 19.05.35-30.06.35. Haus: Kestner-Gesellschaft, Hannover.
2320 Hannover	1935: »Herbstausstellung 1935. Niedersächsische Künstler«. Veranst.: Kunstverein Hannover. Termin: 12.10.35-24.11.35. Haus: Künstlerhaus, Hannover.
2360 Hannover	1938: »106. Große Frühjahrs-Ausstellung 1938«. Veranst.: Kunstverein Hannover. Termin: 20.03.38-30.04.38. Haus: Künstlerhaus, Hannover.
2400 Hannover	1940: »108. Große Frühjahrsausstellung«. Veranst. Kunstverein Hannover. Termin: 05.05.40-09.06.40. Haus: Künstlerhaus, Hannover.
2420 Hannover	1941: »109. Große Frühjahrsausstellung«. Veranst. Kunstverein Hannover. Termin: 27.04.41-02.06.41. Haus: Künstlerhaus, Hannover.
2430 Hannover	1941: »Herbstausstellung Hannoverscher Künstler 1941«. Veranst.: Kunstverein Hannover. Termin: 16.11.41-21.12.41. Haus: Künstlerhaus, Hannover.
2450 Hannover	1942: »Herbstausstellung Hannoverscher Künstler 1942«. Veranst.: Kunstverein Hannover. Termin: 25.10.42-06.12.42. Haus: Künstlerhaus, Hannover.
2460 Hannover	1943: »111. Große Frühjahrsausstellung«. Veranst.: Kunstverein Hannover. Termin: 28.02.43-18.04.43. Haus: Kunstverein Hannover.
2480 Heidelberg	1937: »Deutsche Kunst der Gegenwart. Sommer-Ausstellung des Heidelberger Kunstvereins 1937«. Veranst. Heidelberger Kunstverein. Haus: Haus der Kunst, Heidelberg.
2490 Heidelberg	1938: »Deutsche Maler der Gegenwart«. Veranst.: Heidelberger Kunstverein. Termin: 25.09.38-20.11.38. Haus: Haus der Kunst, Heidelberg.
2530 Karlsruhe	1936: »Deutsche Wandmalerei der Gegenwart«. Veranst.: Der Badische Minister des Kultus und Unterrichts, Karlsruhe. Termin: 12.11.36-13.12.36. Haus: Städtische Ausstellungshalle Karlsruhe.
Kassel 1938	1938: Werke von Toni Schulz, Wenz-Vietor und Zimmermann. Veranst.: Kunstverein zu Kassel. 04.09.38. Mitteilungsblatt der Reichskammer der bildenden Künste 3/1938, H. 3, 7.
2610 Kiel	1936: »Schleswig-Holsteinisches Kulturschaffen. Jahresschau der Reichskammer der bildenden Künste. Landesleitung Schleswig-Holstein«. Veranst.: Kunstring der NS-Gemeinschaft Kiel. Termin: 15.02.36-15.03.36. Haus: Kunsthalle, Kiel. Anm.: Malerei, Plastik, Kunsthandwerk, Gebrauchsgraphik, Fotographie, Innenraumausgestaltungen, Architektur (auch Modelle) und Gartengestaltung.
2650 Kiel	1942: »Gäste aus der Reichshauptstadt«. Veranst.: Schleswig-holsteinischer Kunstverein. Termin: 11.10.42-08.11.42. Haus: Kunsthalle, Kiel.

Siglen, Orte	Ausstellungen
2740 Königsberg	1937: »Ostpreussenkunst 1937. 64. Kunstausstellung des Kunstvereins Königsberg«. Veranst.: Kunstverein Königsberg/Kunstring der NS-Kulturgemeinde in Verbindung mit der Reichskammer der bildenden Künste. Termin: 06.06.37-18.07.37. Haus: Kunsthalle am Wrangelturm, Königsberg/Pr.
2760 Königsberg	1939: »Ostpreussenkunst 1939. 65. Kunstausstellung des Kunstvereins Königsberg«. Veranst.: Kunstverein Königsberg. Termin: -25.06.39.
2840 Leipzig	1935: »Deutsche Graphik-Schau 1935«. Veranst.: Museum der bildenden Künste Leipzig/Leipziger Kunstverein. Termin: 03.35.
2860 Leipzig	1936: »Deutsche Graphik-Schau 1936«. Veranst.: Leipziger Kunstverein. Haus: Museum der bildenden Künste. Anm.: Graphik nach 1933. Kein Ausstellungsverzeichnis.
2870 Leipzig	1937: »Kunstausstellung«. Veranst.: Hilfswerk für deutsche bildende Kunst in der NS-Volkswohlfahrt. Termin: 26.06.37-17.07.37. Haus: Grassi-Museum, Leipzig.
2960 Magdeburg	1937: »Kunstausstellung«. Veranst.: Hilfswerk für deutsche bildende Kunst in der NS-Volkswohlfahrt. Termin: 17.04.37-09.05.37. Haus: Kaiser-Friedrich-Museum, Magdeburg.
3010 Mannheim	1940: »Zeichnungen und Pastelle zeitgenössischer deutscher Künstler«. Veranst.: Städtische Kunsthalle Mannheim. Termin: 08.40-30.09.40. Haus: Städtische Kunsthalle Mannheim. Anm. Laut Information aus der Kunsthalle Mannheim fand diese Ausstellung vom 18.08.40-20.10.40 statt.
3020 Mannheim	1940: »Deutsche Aquarellisten der Gegenwart II«. Veranst.: Städtische Kunsthalle Mannheim. Termin: 10.11.40-31.12.40. Haus: Städtische Kunsthalle Mannheim.
3070 München	1933: »Staatliche Kunstausstellung München 1933«. Termin: 07.33-10.33. Haus: Neue Pinakothek/Deutsches Museum, München.
3080 München	1933: »Sonderschau der Münchner Künstlergenossenschaft zur Förderung der Spende zur nationalen Arbeit und der Winterhilfe«. Veranst.: Münchner Künstlergenossenschaft. Termin: 11.33-12.33. Haus: Münchner Künstlergenossenschaft.
3100 München	1934: »Große Münchner Kunstausstellung 1934«. Veranst.: Ausstellungsleitung München. Termin: 01.06.34-10.34. Haus: Neue Pinakothek, München.
3120 München	1934: »Süddeutsche Kunst in München«. Veranst.: Ausstellungsleitung München. Termin: 22.10.34-12.34. Haus: Neue Pinakothek, München.
3130 München	1935: »Münchner Kunst«. Veranst.: Ausstellungsleitung München/Münchener Künstler-Genossenschaft/Verein Bildender Künstler Münchens »Secession«/Münchener Neue Secession. Termin: 18.01.35-02.35. Haus: Neue Pinakothek, München.
3140 München	1935: »Berliner Kunst«. Veranst.: Ausstellungsleitung München. Termin: 15.03.35-05.35. Haus: Neue Pinakothek, München.
3180 München	1936: »50 Jahre Münchner Landschaftsmalerei und Bildnisplastik«. Veranst. Ausstellungsleitung München. Termin: 15.01.36-03.36. Haus: Neue Pinakothek, München.
3190 München	1936: »Heroische Kunst«. Veranst.: NS-Kulturgemeinde. Termin: 15.06.36-22.06.36. Haus: Städtische Galerie Lenbachhaus, München.
3230 München	1937: »Große Deutsche Kunstausstellung 1937«. Veranst.: Haus der Deutschen Kunst, München. Termin: 18.07.37-31.10.37. Haus: Haus der Deutschen Kunst, München.
3250 München	1937: »Die Arbeit in der Kunst«. Termin: 16.10.37-06.11.37. Haus: Ausstellungspark München.
3260 München	1938: »Münchner Kunstausstellung 1938«. Veranst.: Termin: 01.05.38-10.38. Haus: Maximilianeum, München.
3270 München	1938: »Große Deutsche Kunstausstellung 1938«. Veranst.: Haus der Deutschen Kunst, München. Termin: 10.07.38-16.10.38. Haus: Haus der Deutschen Kunst, München.
3290 München	1939: »Große Deutsche Kunstausstellung 1939«. Veranst.: Haus der Deutschen Kunst, München. Termin: 16.07.39-15.10.39. Haus: Haus der Deutschen Kunst, München.

Siglen, Orte	Ausstellungen
3310 München	1940: »Große Deutsche Kunstausstellung 1940«. Veranst.: Haus der Deutschen Kunst, München. Termin: 07.40-10.40. Haus: Haus der Deutschen Kunst, München.
3350 München	1941: »Große Deutsche Kunstausstellung 1941«. Veranst.: Haus der Deutschen Kunst, München. Termin: 26.07.41-. Haus: Haus der Deutschen Kunst, München.
3370 München	1942: »Große Deutsche Kunstausstellung 1942«. Veranst.: Haus der Deutschen Kunst, München. Termin: 04.07.42-. Haus: Haus der Deutschen Kunst, München.
3390 München	1943: »Große Deutsche Kunstausstellung 1943«. Veranst.: Haus der Deutschen Kunst, München. Termin: 06.43-. Haus: Haus der Deutschen Kunst, München.
3400 München	1944: »Große Deutsche Kunstausstellung 1944«. Veranst.: Haus der Deutschen Kunst, München. Termin: 07.44-. Haus: Haus der Deutschen Kunst, München.
3520 Nürnberg	1943: »Berliner Zeichner und Graphiker«. Veranst.: Albrecht-Dürer-Verein, Nürnberg. Termin: Frühjahr 43. Haus: Fränkische Galerie, Nürnberg.
3670 Stettin	1937: »Kunstausstellung«. Veranst.: Hilfswerk für deutsche bildende Kunst in der NS-Volkswohlfahrt. Termin: 28.08.37-26.09.37. Haus: Städtisches Museum, Stettin.
3700 Stuttgart	1937: »Kunstausstellung«. Veranst.: Hilfswerk für deutsche bildende Kunst in der NS-Volkswohlfahrt. Termin: 05.06.37-27.06.37. Haus: Kunstgebäude.
Stuttgart 1942	1942: Werke von Peter Jakob Schober und Alfred Kubin. Veranst.: Kunsthaus Schaller. 04.42-05.42. Mitteilungsblatt der Reichskammer der bildenden Künste 7/1942, H. 6, 6.
3790 Wanderausstellung	1942: »Kunst der Front 1942«. Veranst.: Soldaten der Luftwaffe/Luftgau VII. Anm.: Wanderausstellung von Januar bis November 1942. Stationen: Karlsruhe, Baden-Baden, Stuttgart, München, Augsburg, Ulm, Heilbronn, Pforzheim, Konstanz, Reutlingen, Freiburg i.Br., Ulm, Landshut, Konstanz.

4.3.2. Antworten der Verlage auf die neuen erziehungs- und bildungstheoretischen Anforderungen an das Fibel-Bild

1931 hatte der »Münchener Bund« (bayerische Arbeitsgemeinschaft des »Deutschen Werkbundes«) in einer Flugschrift festgestellt, dass »die Qualität der illustrierten Volksschullesebücher im Durchschnitt höchst unzulänglich ist«, und die geplante Ausstellung illustrierter Volksschullesebücher aus diesem Grund abgesagt.[180] Diese 1934 nochmals aufgegriffene Kritik zeigt deutlich, welch immenser Stellenwert der Fibel als Bildungsmedium beigemessen wurde. Beanstandet wurde insbesondere die Reduzierung von Bildern auf bloßen Buchschmuck und die Nichtbeachtung ihrer erziehungs- und bildungstheoretischen Relevanz dahingehend, dass die »durch Stunden und Stunden hindurch betrachteten illustrierten Lesebücher dem Menschen ganz wesentliche Grundlagen seines Verhältnisses zum Sichtbaren überhaupt geben«.[181] Damit zusammenhängend wurde die fehlende »organische Einheit« von Text und Bild moniert und darauf hingewiesen, dass »die formale Gestaltung eines Volkschullesebuchs oder einer Fibel […] nicht ein nebensächliches Hinzukommnis« sei, sondern »die typographische und bildmäßige Gestaltung […] mit der literarischen auf gleicher Höhe stehen und sich mit ihr zu organischer Einheit verbinden« müsse.[182]

In der Auseinandersetzung mit diesen auch andernorts vorgetragenen Prinzipien für die Gestaltung von Fibeln[183] diskutierten etliche Verlage sowie Autorinnen und Autoren die didaktischen Anforderungen an die Illustrationen und verfolgten schon vor dem Erscheinen von Böttchers Grundsätzen für die Bebilderung von Fibeln von 1938 (»Bayreuther Richtlinien«) den Anspruch, die »*erziehliche* Seite der Bilder« und damit deren bildungspolitische Dimension stärker ins Zentrum zu rücken.[184] So mahnt etwa der Verlag *Kamp* in schwülstigen Ganzheitsideologemen unter Bezug auf Krieck an, dass das Bild über eine »bloße Illustration« hinausgehen und dem Wort »als dienendes Glied an die Seite treten« müsse, da nur aus »die-

180 Flugschrift des Münchener Bunds (bayerische Arbeitsgemeinschaft des Deutschen Werkbundes) zur Gestaltung des Schullesebuchs. Februar 1931. München, zit.n. Dieterich, Unterricht 1934, S. 13.

181 Ebd.

182 Ebd.

183 Vgl. u.a. Springer, Grundsätze 1936; Kempen, Bilder 1937; Böttcher, Fibel 1937.

184 O.A., Pommernfibel 1935, S. 11 (Herv. i.O.); vgl. Bemerkungen zur Lesefibel »Wir ABC-Schützen« von Hans Stanglmaier als Beilage zum Schreiben des Verlages Kellerer an das Staatsministerium für Unterricht und Kultus v. 7. Oktober 1937, BayHStA MK 42569, o.P.; Stellungnahme des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, i.V. Boepple, zum Gutachten über das Erstlesebuch »Lies mit!« betr. Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 4. Dezember 1937 E II a Nr. 2789 an den Reichs- und Preuß. Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 15. Februar 1938, BayHStA MK 42569, o.P.

nender Gliedschaft« »das Ganze« erwachsen könne.[185] Der Verlag *Hirt* bemängelt hingegen an der Bebilderung der Fibeln vergangener Jahrzehnte, dass jene nur einem »einzigen rein methodischen Zweck« diente: Diese sollte »das Leselernverfahren unterstützen und das Merken der Buchstaben und Laute erleichtern«.[186] Das Fibel-Bild als sinnstiftendes Medium und Ausdruck der »Erziehungsgedanken des neuen Deutschland« habe aber vor allem die Aufgabe, das Kind zum Denken und Sprechen anzuregen, ihm künstlerisch hochwertige, »farbenfrohe, plastische Vorstellungen zu vermitteln und es täglich von neuem für die Fibel zu gewinnen«.[187] Auch *Diesterweg* entwarf ein Konzept, um den Fibel-Bildern einen erzieherischen »Wert« angedeihen zu lassen, und verwendete zu diesem Zweck viele ganzseitige Abbildungen zu knapp gehaltenen bekannten Textauszügen, die die »Bildwirkung sinnvoll […] unterstreichen und für die Erinnerung […] stützen« sollten.[188]

Für die Umsetzung der nationalsozialistischen Erziehungs- und Bildungsziele, etwa die »Pflege des Familiensinnes« und die »Weckung von Freundschaft, Kameradschaft, Hilfs- und Opferbereitschaft«, wurde die erlebnisorientierte Gestaltung von heimatlichen und kindertümlichen Situationen als geeignet erachtet, »in die das Kind aktiv, handelnd hineingestellt« werden könne und aus denen sich das »Hauptmotiv« ableiten lasse.[189] Die »einheitlich« auszuarbeitenden Bilder sollten aus dem »Lebenskreis« des Kindes heraus, das entwicklungsgemäß »der Anschauung gegenüber besonders empfänglich ist«, entworfen werden, seinen »Erfahrungskreis« widerspiegeln und durch die Wiedergabe von Einzelheiten ansprechen und begeistern.[190] Dabei müsse »den bestehenden Eigenarten ihres Wohn- und Lebensgebietes, den Dorf- und Stadtformen, also der Verbundenheit von Blut und Boden in jeder Hinsicht Rechnung [ge]tragen« werden, weshalb nicht ausschlaggebend wäre, wie oft die Hakenkreuzfahne wehe, sondern dass »*der Geist, der*

185 O.A., Schiff o.J. [1936], S. 24.

186 O.A., Pommernfibel 1935, S. 8; vgl. o.A., Schlesierfibel 1935, S. 26. Die Beihefte zu »Hirts Schreiblesefibeln« sind in weiten Teilen identisch; vgl. z.B. o.A., Hirts Berliner Fibel 1935; o.A., Kurmark 1935. Im Folgenden wird vor allem aus den Beiheften zur »Pommernfibel« und zur »Schlesierfibel« zitiert.

187 O.A., Pommernfibel 1935, S. 10f.; o.A., Schlesierfibel 1935, S. 26.

188 Stellungnahme des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, i.V. Boepple, zum Gutachten über das Erstlesebuch »Lies mit!« betr. Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 4. Dezember 1937 E II a Nr. 2789 an den Reichs- und Preuß. Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 15. Februar 1938, BayHStA MK 42569, o.P.

189 O.A., Pommernfibel 1935, S. 30, 10; vgl. ebd., S. 15.

190 Ebd., S. 10f., 30; vgl. ebd., S. 12f., 29; o.A., Schlesierfibel 1935, S. 35; vgl. Zimmermann/Westermann, Fibel 1939, o.S. Dagegen verfolgte beispielsweise der Verlag *Westermann* bis 1938 eine entgegengesetzte Strategie und spricht sich für flächenhafte Abbildungen aus.

sie schuf, zu spüren« sei.[191] »Der Zusammenhang zwischen den einzelnen Situationen« liege sodann im »Gesamterlebnis des Kindes«, um es auf »*gesamtunterrichtlicher Grundlage*« in die »*Gedankenwelt unserer neuen Volksgenossenschaft*« einzuführen.[192] Die Notwendigkeit, dem Erfahrungsbereich des Kindes unbedingte Beachtung zu schenken, betont u.a. auch der Gausachbearbeiter für Grundschulfragen und Leiter des Fibel-Arbeitskreises des NSLB, Gau Hamburg Walter Schultze, der das »volkhafte Leben« wie auch die technischen Neuerungen und die damit einhergehende Veränderung der Vorstellungswelt aus der kindlichen Perspektive einzufangen sucht.[193]

> »Somit ist auch die geistige Welt der Sechsjährigen heute nicht mehr dieselbe wie vor Jahren. Bilder, Zeitschriften, der Rundfunk, das Straßenleben, häusliche Gespräche u.a. spielen bei dieser Wandlung eine Rolle. Offen ist eigentlich nur noch die Frage, welcher Art im einzelnen der Bezug ist, den die Kleinen zu den Männern und Ereignissen der Gegenwart finden. Doch eines steht fest: Soweit sich unsere Fibelgeschichten an das Äußerlich-Erscheinungsmäßige halten, greifen wir dem kindlichen Erleben nicht vor. Marschierende SA, Sammlungen für die Winterhilfe, die aufmarschierende Rathauswache fesseln ohne Frage die kindliche Aufmerksamkeit. Soweit wir das Kind in die Handlung einbeziehen – und das ist in fast allen Geschichten der Fall –, sind wir eingehend kindlichem Erleben nachgegangen und glauben diese Stoffe aus dem Blickwinkel eingefangen zu haben, aus dem das Kind sie sieht.«[194]

Des Weiteren kamen die Verlage in Anbetracht der erziehungs- und bildungstheoretischen Bedeutung von Illustrationen und der Beanstandung der Qualität ihrer Produkte nicht umhin, der Forderung nach ästhetisch höherwertigen Fibel-Bildern nachzukommen. Diese sollten wie die Fibel insgesamt einen »künstlerischen Gesamteindruck« aufweisen,[195] da bereits bei Kindern der sorgfältig zu entwickelnde »Keim zum künstlerischen Empfinden vorhanden« sei.[196] In diesem Kontext verweisen Schultze wie auch der Verlag *Hirt* auf die Notwendigkeit einer harmonischen Ordnung und Gestaltung der Bilder gegenüberliegender Seiten nach »Anlage« und »Raumverteilung«[197] und nehmen insofern eine Zielstellung auf, die der

191 O.A., Pommernfibel 1935, S. 9f. (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 11, 29f.; Schultze, Leseunterricht 1940, S. 22.
192 O.A., Pommernfibel 1935, S. 30, 10 (Herv. i.O.).
193 Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 5.
194 Ebd., S. 11.
195 O.A., Pommernfibel 1935, S. 11.
196 Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 28; vgl. o.A., Schlesierfibel 1935, S. 26; o.A., Pommernfibel 1935, S. 8, 11; Schultze, Leseunterricht 1940, S. 25.
197 O.A., Pommernfibel 1935, S. 11; vgl. Schultze, Leseunterricht 1940, S. 25.

Verlag *Westermann* mit Blick auf eine kindgerechte Bebilderung schon 1921 angestrebt hatte und auch nach 1933 beibehielt. So hob Otto Zimmermann in seiner Einführung zu der mehrfach umgearbeiteten »Mühlenfibel«[198] hervor, die Illustrationen »nicht nach einem starren buchtechnischen Prinzip nach immer gleichen Normen« zu gestalten, rahmen und einzufügen, sondern dem wechselnden Gegenstand gemäß anzupassen und anzuordnen.[199] Auch der Verlag *Kellerer* will die Bilder nicht durch »starre Begrenzungslinien« korsettieren, sondern das Kind »durch Streubilder zum Selbstbetätigen [anregen]«.[200]

Überdies debattierten die Verlage über die Papierqualität, das Schriftbild,[201] den Einband sowie das Druckverfahren. Dabei gewann die Betrachtung der Farbgestaltung im Rahmen neuer und innovativer Techniken außerordentlich an Gewicht. Von einigen Verlagen wie z.B. *Oldenbourg*, *Crüwell* oder *Kamp*[202] wurde der Offsetdruck vorangetrieben, der auch einen qualitativ hochwertigen Mehrfarbendruck ermöglichte, während *Westermann* auf das vergleichsweise aufwendige Tiefdruckverfahren zurückgriff mit der Begründung, dass sich durch die farbige Strichätzung die Schönheit der mit Aquarelltusche angefertigten Vorlagen beim Abdruck bewahren und ihr künstlerischer Wert herausstellen ließe.[203] Allerdings trug sich später auch *Westermann* mit dem Gedanken des schnelleren Offsetdrucks.[204] Daneben gab es Verlage, die eine weniger aufwendige Farbgestaltung betrieben, obwohl das finanzielle Risiko bei der Produktion einer Fibel angesichts der ministeriellen Genehmigung vor ihrer Einführung laut Schultze überschaubar gewesen sei.[205] Demgegenüber sollten die strategischen Überlegungen vielmehr darin bestehen, so der Verlag *Hirt*, bei einer kostensparenden Lösung auf kunstvolle einfarbige statt auf schlechte vierfarbige Bilder zurückzugreifen, dies beträfe auch den Verzicht auf Überdruckfarbe, da hier lediglich Farbigkeit vorgetäuscht werde.[206]

198 Vgl. zu den verschiedenen Ausgaben Teistler, Fibel-Findbuch 2003, S. 329. Das Fibel-Korpus enthält Auflagen von 1935, 1936 und 1941 (F27, F44, F84).

199 Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 31.

200 Bemerkungen zur Lesefibel »Wir ABC-Schützen« von Hans Stanglmaier als Beilage zum Schreiben des Verlages Kellerer an das Staatsministerium für Unterricht und Kultus v. 7. Oktober 1937, BayHStA MK 42569, o.P.

201 Vgl. Kapitel 3.2.

202 O.A., Schiff o.J. [1936], S. 24.

203 Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 32.

204 Vgl. Schreiben Sandig an Zimmermann v. 20. Mai 1939, WUA 3/27-3, o.P.

205 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 26. Vgl. auch o.A., Schlesierfibel 1935, S. 26; o.A., Pommernfibel 1935, S. 8, 11; Bemerkungen zur Lesefibel »Wir ABC-Schützen« von Hans Stanglmaier als Beilage zum Schreiben des Verlages Kellerer an das Staatsministerium für Unterricht und Kultus v. 7. Oktober 1937, BayHStA MK 42569, o.P.

206 Vgl. o.A., Pommernfibel 1935, S. 8.

Um die Frage klären zu können, welche Farben Kinder am liebsten mögen, wurde auf Experimente zum kindlichen Aneignungsprozess sowie zur Bild- bzw. Farbwirkung Bezug genommen. Während bei *Hirt* ohne Rekurse auf wissenschaftliche Quellen ausgeführt wird, auf die Verwendung von »reinen, leuchtenden Farben« sowie deren Auswahl und Anordnung Wert zu legen und ferner »verschwommene Mischtöne« wegzulassen,[207] orientierte sich Zimmermann an den pädologischen Untersuchungen Medard Carolus Schuytens, der eine pädagogische Theoriebildung auf der Grundlage einer empirischen Kinderforschung nach dem Beispiel der exakten Wissenschaften angestrebt hatte, sowie an den experimentellen Nachweisen zum Empfindungs- und Wahrnehmungsvermögen der Kinder für Farben von Alfons Engelsperger und Otto Ziegler.[208] Im Rahmen eines seiner Tests ließ Schuyten, von Hause aus Physiker, Kinder (2205 Mädchen und 2037 Knaben im Alter von 4 bis 14 Jahren) die Farben bestimmen, die sie als die schönsten bevorzugten, und schlussfolgerte daraus, welche Farbe den »angenehmsten Reiz auf die Kinderaugen« bewirke.[209] Nach Schuyten favorisierten sowohl jüngere als auch ältere Kinder in unterschiedlicher Reihenfolge die Farben blau, rot und violett. Darauf folgten zumeist die Farben gelb vor grün und schließlich orange. Statistisch erhoben wurde auch die Beliebtheit von schwarz und weiß – diese unbunten Farben waren jeweils am Ende der Skala zu finden –, wobei Jungen eher schwarz und Mädchen eher weiß den Vorrang gaben.[210] In den von Engelsperger und Ziegler durchgeführten Untersuchungen zum »Farbensinn« von Kindern (200 Mädchen und Jungen im Alter von sechs Jahren) findet sich hingegen die folgende Skala der Lieblingsfarben für beide Geschlechter (absteigend): lila-purpur, dunkelblau, violett. Danach folgten bei den Jungen hellgelb, orange und hellblau sowie bei den Mädchen hellblau, hellrot und weiß. Mit Abstand am wenigsten mochten die Kinder schwarz.[211] Für die Bebilderung der »Hansa-Fibel«[212] und ihrer Sonderausgaben durch Eugen Oßwald, der auch noch nach 1933 für den Verlag *Westermann* tätig war, seien diese Forschungsergebnisse, deren Verlässlichkeit nicht nur angesichts der disparaten Ergebnisse angezweifelt werden muss, erstmals bewusst angewendet worden.[213]

---

207 O.A., Pommernfibel 1935, S. 11.

208 Vgl. Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 31; Schuyten, Farbsinn 1906; Engelsperger/Ziegler, Beiträge 1906. Vgl. zur international viel beachteten pädologischen Bewegung in Belgien vor dem Ersten Weltkrieg Depaepe, Wohl 1993, S. 84-95, 120-127, 164ff., 174-199; ders., Pedologist 1998, S. 209-229.

209 Schuyten, Farbsinn 1906, S. 102. Schuyten verweist zudem auf weitere Arbeiten, z.B. Lobsien, Kind 1905, S. 466ff.

210 Vgl. Schuyten, Farbsinn 1906, S. 103f.

211 Vgl. Engelsperger/Ziegler, Beiträge 1906, S. 85-89.

212 Erstmals erschienen 1914 (vgl. Teistler, Fibel-Findbuch 2003, S. 321; Kleinschmidt, Hansa-Fibel 2006).

213 Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 31.

Nicht zuletzt stand bei den Verlagen die Frage im Raum, wer die Fibeln illustrieren sollte. Als Konsens galt unter dem Gesichtspunkt der systemstabilisierenden Funktion der Fibel, Malerinnen und Maler zu beauftragen, die »sich der Verantwortung [bewusst sind], das erste Schulbuch des Kindes künstlerisch zu gestalten«.[214] Bei *Hirt* findet sich zudem der Verweis auf die Notwendigkeit der ›Blutsgebundenheit‹ als Voraussetzung, ›völkisch‹ empfinden und sich künstlerisch ausdrücken zu können. In dem Beiheft zur »Schlesierfibel«[215] wird dazu ausgesagt, dass es selbstverständlich sei, nur einen »schlesischen Menschen« und »durchdrungenen Nationalsozialisten« für die Illustration dieser Fibel heranzuziehen, zumal es gerade im »Grenzland« Schlesien auf eine »starke innere Geschlossenheit, ein unbedingtes Zusammengehörigkeitsgefühl« ankomme.[216] Rassenanthropologisch versprach sich der Verlag, der an dieser Stelle aus Hitlers »Mein Kampf« zitiert, von dieser personellen Ausrichtung eine Wirkung nicht nur für das »›Heranzüchten kerngesunder Körper‹«, sondern auch die »Entwicklung des Charakters«,[217] also die »*Ausbildung der Willens- und Entschlußkraft sowie die Pflege der Verantwortungsfreudigkeit*.[218]

Einen Überblick über etliche seit 1933/1934 erschienene Fibeln und Begleitmaterialien und die unterschiedlichen Lösungen der Verlage hinsichtlich der neuen erziehungs- und bildungstheoretischen Anforderungen an das Fibel-Bild gibt Johannes Springer, Dozent an der Hochschule für Lehrerbildung in Leipzig, in seinen »Grundsätzen zur Fibelbeurteilung und ihrer Anwendung« (1936).[219] Seine Beurteilung der auf dem Markt befindlichen Fibeln dokumentiert dabei nicht nur das breite Spektrum einer möglichen Visualisierung des ›deutschen Kindes‹, sondern auch das Nebeneinander unterschiedlicher pädagogischer Konzeptualisierungen auf der Basis der zuvor definierten Aufgaben eines Erstlesebuches, das von der »heimat- und bodengebundenen Erlebniswelt« der Sechs- bis Siebenjährigen ausgehend »völkische und erziehliche Hochwerte besitzen und vermitteln« sowie in

214 O.A., Pommernfibel 1935, S. 30, 9f.; vgl. auch ebd., S. 8, 11ff., 29; o.A., Schlesierfibel 1935, S. 35. Vgl. dazu auch Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 24f.

215 F31, F70, F103.

216 O.A., Schlesierfibel 1935, S. 7.

217 O.A., Schlesierfibel 1935, S. 5; Hitler, Kampf 2016, S. 1041, 1043.

218 Hitler, Kampf 2016, S. 1061 (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 1045.

219 Besprochen werden die Illustrationen von Else Wenz-Viëtor (F6, F8), Ilse Mau (F31), Margret Wolfinger (F3), Eugen Oßwald (z.B. F7, F11, F17, F22, F33 sowie F27 – gemeinsam mit Kutzer), Ernst Kutzer (F38, F39 – gemeinsam mit Roland Langermann), August Weber-Brauns (F10), Fritz Weitkamp (F21), Walter Schröder (F23), Walter Johannes Schroeder (F45), Peter Jakob Schober, Karl Sigrist, Hermann Sohn, Karl Stirner (F14), Lia Doering (F4) sowie die nicht im Fibel-Korpus vertretenen Erstlesewerke »So machen wir's« (*Diesterweg*) mit Illustrationen von Willy Meyer, »Lustig ins Leseland«, ohne Angaben zu den Ill. (*Schroedel*) und »Fröhliche Arbeit im neuen Reich«, ohne Angaben zu den Ill. (*Schroedel*) (vgl. Springer, Grundsätze 1936, S. 248; Teistler, Fibel-Findbuch 2003).

den auf die kindliche »Schaffenskraft« und »Fassungsgabe« abgestimmten Illustrationen das »Leben« der Schulanfänger, »wie es sich in das der Volksgemeinschaft einbaut«, abbilden sollte.[220] Dabei ließen die gewählten Buchtitel und ebenso die Cover, meist in braun gehalten mit »ansprechendem Gepräge«, Rückschlüsse auf die inhaltliche Ausgestaltung der Fibel zu und eine gewisse Vielfalt dahingehend erkennen, dass sie entweder explizit »den *neuen Geist*« des nationalsozialistischen Systems unterstrichen oder eher die »*Einstellung der Fibelverfasser zum Kinde*«, einen »*arbeitsschulgemäßen Aufbau*« bzw. wie in den meisten Fällen eine »*landschaftliche Abgestimmtheit*«.

Springer resümiert, dass »kindertümliche *nationalsozialistische Stoffe* […] *in keiner der Fibeln*« fehlten, »Lieder der Bewegung« aufgenommen worden seien und es den »*Künstlern* […] durchweg gelungen [ist], der Jugend zu spenden, was sie liebt, was sie haben will, was sie fortreißt auch dann noch, wenn aus wirtschaftlichen und auch methodischen Gründen teilweise in Schwarz-weiß zu geben war und auf das Mehrfarbenbild verzichtet werden mußte«. Als wünschenswert für die Bebilderung nennt Springer den »ästhetischen Zusammenklang« im Text-Bild-Verhältnis sowie die buchtechnisch hochwertige Ausstattung mit »jugendnahen, möglichst klaren, bunten *Kunstbildern* in lebhafter Farbtönung« unter Maßgabe folgender Kriterien: »Keine Verkürzungen, keine Überschneidungen, geringe oder keine Schattenwirkung, keine Häufungen, dafür aber markante Umrisse und tiefenwirkende Anordnung.« Außerdem bescheinigt er den Künstlerinnen und Künstlern, dass sie »gute Sachwalter und Berater gewesen sein [dürften] bei der Auswahl der durchweg klaren deutschen Drucktypen oder dem Aufbau der feingezogenen Schreibschrift, einem immer sauberen Sütterlinduktus«.

4.3.3. Die Stilisierung des Kindes zwischen bäuerlicher Urwüchsigkeit, romantisierender Idylle und reformpädagogischem Anspruch

Vor dem Hintergrund der didaktischen und gestalterischen Anforderungen an das Fibel-Bild werden im Folgenden die formal-ästhetischen Lösungen verschiedener Künstlerinnen und Künstler zur Transformation der nationalsozialistischen Ideologie und der »Formierung einer völkisch nationalen Ästhetik« analysiert.[221] Dabei ist vor allem die Stilisierung des Kindes als »imaginäre Folie einer heilen, ungebrochenen Identitätsprojektion«[222] von Interesse im Hinblick auf die Frage, inwieweit aufgrund erkennbarer Bildtraditionen, Stilelemente und Semantiken eine vordergründig harmlose Anschlussfähigkeit der nationalsozialistischen Ideologie suggeriert wird, inwieweit also der sich »gegen entlarvende Deutungsansprüche gewis-

220 Dieses und die folgenden Zitate bei Springer, Grundsätze 1936, S. 245-248 (Herv. i.O.).
221 Van den Berg, Abrichtung 2016, S. 38; vgl. Berswordt-Wallrabe/Neumann/Tieze, Kunst 2016.
222 Van den Berg, Abrichtung 2016, S. 30.

sermaßen« immunisierende[223] ›Mythos des Kindes‹ als vermeintlich nicht ideologisierte ›Fibel-Idylle‹ des ›unschuldigen‹ spielenden Kindes wirksam wurde und die Illustrationen im Kontext der nationalsozialistischen Bildästhetik als ein Teil der Ikonografie der ›Volksgemeinschaft‹ zu interpretieren sind. In diesem Zusammenhang ist auch das Potenzial der »in den ästhetischen Untergrund des Trivialen abgesunkenen Bildformen« zu betrachten, die durch die »Beschwörung nostalgischer Gefühle« die »›verborgenen Formen des Imaginären‹«[224] ansprechen sollten, um sich mit der beschworenen ›Volksgemeinschaft‹ zu identifizieren.[225]

Die Künstlerin Else Wenz-Viëtor, die für die Verlage *Schwann*,[226] *Diesterweg*[227] und *Korn* (in Gemeinschaft mit *Lion* und *Oldenbourg*)[228] Fibeln illustrierte, schuf nach der Aussage von Ingrid Lohan-Wenz in ihren Bilderbüchern Kindergestalten, die nie als »engel- oder feenhafte süße Püppchen«, sondern als »fröhliche Bauernkinder, gesunde lustige Geschöpfe, naiv und natürlich, unberührt von aller Eitelkeit« daherkommen.[229] Der Fokus auf die Unschuld der mehrheitlich mit blondem Haar visualisierten Kinder, die die nationalromantischen Anschauungen der Volksverbundenheit wie auch ›völkischer‹ Urwüchsigkeit verkörpern, kann als charakteristisches Moment des Wenz-Viëtorschen Kindheitsbildes gelten (vgl. Abb. 1).[230] In dieser Imagination konstituierter Natürlichkeit und Aufrichtigkeit[231] gehen die Kinder arglos im Soldatenspiel auf, demonstrieren den ›Deutschen Gruß‹ in Uniformen des Deutschen Jungvolks (und zählen damit formal zur ›Hitler-Jugend‹), üben sich im »Gefecht«, halten die Symbole der nationalsozialistischen Organisationen oder auch Hoheitszeichen wie die Reichsflagge in den Händen und helfen im Rahmen der Winterhilfe und des Eintopfsonntages.[232] Daneben gestaltete

223 Imdahl, Pose 1988/2017, S. 19.
224 Friedländer, Kitsch 1982/2007, S. 26.
225 Van den Berg, Abrichtung 2016, S. 30.
226 F29, F47, F79, F109.
227 F6, F63, F93. Wenz-Viëtor hatte bereits seit 1926 (u.a. gemeinsam mit Gerda Luise Mattheï-Schmidt, Robert Manz und August Weber-Brauns) das Fibelwerk »Fröhlicher Anfang« illustriert (vgl. Teistler, Fibel-Findbuch 2003, S. 308ff.).
228 F8, F25. Wenz-Viëtor schuf bis zur 5. Aufl. [1937] die Illustrationen zu dem Fibelwerk »Das Leserlein« (vgl. Teistler, Fibel-Findbuch 2003, S. 353).
229 Lohan-Wenz, Leben 1986, S. 17.
230 Die Uniformen und der Jungenschaftswimpel wurden von Wenz-Viëtor nicht korrekt gezeichnet (Farben von Koppel, Schulterriemen und Schiffchen sowie falsche Abbildung des Wimpels). Böttcher kritisierte 1937 und nochmals 1938 in den »Bayreuther Richtlinien« Fibel-Illustrationen, die die Symbole des Nationalsozialismus sachlich falsch abbilden (vgl. z.B. Böttcher, Fibel 1937, o.S.).
231 Vgl. Barthes, Mythen 1957/1981, S. 113.
232 Vgl. F8, S. 49, 59f., 61f.; F25, S. 11, 49, 58-60, 61f.; F29, S. 27, 41, 46; F47, S. 27, 37, 42, 46, 81; F63, S. 33, 36, 63; F79, S. 27, 37, 42, 46, 74; F109, S. 21, 32, 36, 44, 62.

Wenz-Viëtor Heldendenkmäler, den Berghof am Obersalzberg oder auch die marschierende SA mit SA-Standarte.[233]

Abbildung 1: »Stillgestanden«. Ill.: Else Wenz-Viëtor, in: F29, S. 27



Seitens des Verlages *Schwann* wurde 1937 betont, dass Wenz-Viëtor »sowohl als Bilderbuchkünstlerin wie in der Fibelbebilderung schöne Erfolge erzielt hat und noch kürzlich vom Reichsjugendführer [scil. Baldur von Schirach; KS] als Vorbild künstlerischer Gestaltungskraft gerühmt wurde«.[234] Die Künstlerin, deren Illustrationen auch noch 1942 in der Zeitschrift »Jugendschriften-Warte« gewürdigt wurden,[235] schaffe »mehr als bloße Illustrationen«: »In vielen Fibelbeiträgen erreicht sie eine Meisterschaft, die das Gemüt zum Nacherleben und Mitschwingen bringt.«[236] Verschiedentlich wurden die Bilder Wenz-Viëtors allerdings auch ab-

233 Vgl. F8, S. 35; F25, S. 35; F29, S. 52f.; F47, S. 62, 63; F79, S. 70f.; F109, S. 47, 60, 66.
234 Verlag L. Schwann, Geleitwort 1937, o.S.
235 O.A., Malerin 1942.
236 Verlag L. Schwann, Geleitwort 1937, o.S.

gelehnt.[237] Besonders vernichtend wirkte hier das Urteil eines nicht genannten Autors in der Zeitschrift »Die HJ. Das Kampfblatt der Hitlerjugend« vom ersten Februar 1936, dass »man, den Kleinsten in geradezu rührender Weise die Grundbegriffe von Nationalsozialismus beizubringen« versuche und hier ein Paradebeispiel dafür erhalte, was Kitsch sei.[238] Die Autoren der Fibel »Das Leserlein« mussten sich daraufhin rechtfertigen und argumentierten, dass die »vor den Augen der Jugendlichen« vollzogene »Herabwürdigung« der Fibel unverständlich wäre und es sich hier um eine Künstlerin handele, die »zur Bebilderung von Kinder- und Märchenbüchern allgemein berühmt und als Trägerin des *goldenen* Parteiabzeichens im Staatsministerium bekannt« sei.[239]

Die Karriere von Wenz-Viëtor begann ab 1920 mit ihrer langjährigen Zusammenarbeit mit dem *Stalling-Verlag* in Oldenburg, nachdem sie für *Alfred Hahn's Verlag* in Leipzig tätig gewesen war und auch diesem Unternehmen für die damalige Zeit hohe Verkaufszahlen beschert hatte.[240] Allein bei *Stalling* sind ungefähr 30 der von ihr illustrierten Kinderbilderbücher mit einer Gesamtauflage von über einer Million veröffentlicht worden, bei den übrigen etwa 25 Verlagen erschienen zwischen 110 und 120 von Wenz-Viëtor illustrierte Kinderbücher, daneben u.a. Quartette, Lotto- und Legespiele.[241] Dass die Künstlerin mit den Fibel-Illustrationen ihr Talent in den Dienst des nationalsozialistischen Staates gestellt habe,[242] wird in der 1986 anlässlich der Ausstellung Else Wenz-Viëtor (1882-1973) publizierten Monografie damit begründet, dass sie auf diese »Fronarbeit«, die es in jedem Beruf gebe, angewiesen gewesen sei.[243]

Die Aussagen zur Stilisierung des Kindes bei Wenz-Viëtor treffen bei allen Unterschieden in der konkreten künstlerischen Umsetzung auch auf die Bilder von Margret Wolfinger zu, die für die Verlage *Kellerer*[244] und *Korn* (in Gemeinschaft mit *Lion* und *Oldenbourg*)[245] arbeitete (vgl. Abb. 2), sowie für diverse Abbildungen von

237 Vgl. Schreiben des kommissarischen Bayer. Kultusministers Ernst Boepple an den Reichs- und Preuß. Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 22. Mai 1936, BayHStA MK 42569, o.P.; Abschrift des Gutachtens zur Fibel »Das Leserlein« zum Erlass E II a 757 des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus v. 6. April 1938, BayHStA MK 42570, o.P.

238 Abschrift aus »Die H.J.« Folge 5 v. 1. Februar 1936, S. 2, BayHstA MK 42570, o.P. Vgl. F8.

239 Schreiben Schander an die Stadtschulbehörde Nürnberg v. 9. März 1936, BayHStA MK 42570, o.P. (Herv. i.O.). Vgl. ferner Schreiben Markert an die Stadtschulbehörde Nürnberg v. 8. Februar 1936, BayHStA MK 42570, o.P.

240 Vgl. Lohan-Wenz, Leben 1986, S. 13; Ramseger, Wenz-Viëtor 1986, S. 21-24. Für den *Alfred Hahn Verlag* illustrierte Wenz-Viëtor u.a. das Buch »Fritzchen im Völkerkrieg« (1917).

241 Vgl. Lohan-Wenz, Leben 1986, S. 13.

242 Vgl. dazu Burger, Talent 2014, S. 203.

243 Lohan-Wenz, Leben 1986, S. 19.

244 F2, F34, F53.

245 F3, F35, F58, F77.

Lia Doering, die u.a. für *Roth* tätig war, bis der Verlag ab ca. 1941 Willi Harwerth beauftragte (vgl. Abb. 3).

Abbildungen 2 und 3: »Heil Hitler«. Ill.: Margret Wolfinger, in: F35, S. 3 (links); »Die Fahnen hoch!«. Ill.: Lia Doering, in: F36, S. 39 (rechts)





Der Autor der bei *Roth* erschienenen Fibel »Deutsche Jugend«,[246] Jakob Dieterich, war bereits 1924 auf Doering aufmerksam geworden und ließ die Berliner Künstlerin die Fibel »Aus der Jugendzeit« [1931][247] bebildern, aus der ein Großteil der Zeichnungen übernommen wurde, während andere neu zu gestalten waren.[248] In einem Werbeflyer des Verlages heißt es zur Neuauflage der Fibel:

> »Unsere Drei-, Vier- und Fünfjährigen und erst recht unsere Sechsjährigen leben doch in der heutigen Welt. Sie sehen auf der Straße die S.A. und S.S. marschieren, die Männer vom Arbeitsdienst, die Hitlerjugend, das Jungvolk und den B.D.M. In ihrem Zimmer hängt das Bild des Führers, sie heben die Hand zum Hitlergruß, sie erleben festliche Tage mit Fahnenschmuck und Aufmärschen, sie hören singen von Heimat und Vaterland, und begeistert singen schon die Vier- und Fünfjährigen das Horst-Wessel-Lied. All das nehmen unsere Kleinen sehr ernst, all die-

246 F4, F36, F48.
247 Vgl. Teistler, Fibel-Findbuch 2003, S. 351.
248 Dieterich, Handbuch 1935, S. 14.

> se ›Äußerlichkeiten‹ werden für sie zum Ausdruck inneren Erlebens, sie wachsen hinein in die Gedankenwelt des Führers, die ja zu jenen Ewigkeitswerten gar nicht im Widerspruch steht, sie nehmen auf ihre Weise teil an allem, was die Großen tun und reden, ob es sich handelt um das Erntefest oder die Winterhilfe, um das Eintopfgericht oder um ›Kraft durch Freude‹«.[249]

In Handlung und Rahmung sollten die künstlerisch auszuführenden und vorzugsweise als »Gruppenbild« komponierten Illustrationen den »Schönheitssinn« und »Geschmack« der Kinder bilden und der »Lebenswahrheit« entsprechen.[250] Darüber hinaus wird die grundlegende Bedeutung von Gefühlen, Emotionen und Stimmungen für das anschauende Denken und die Entwicklung der bildlichen Vorstellungs- und Ausdruckskraft betont und der an die Illustrationen zu stellende Anspruch durch den Vergleich mit den »Kinderszenen« op. 15 von Robert Schumann und dessen Kompositionstechnik in der frühen Klavierperiode verdeutlicht. Ebenso wie das in der Symbolisierung des seelischen Ausdrucks sich offenbarende ›Erleben‹ der Musik in den poetischen, die Kindheit idealisierenden Charakterstücken eine neue Form und Klangfarbe gefunden hatte, sollte durch die Verschmelzung der Illustrationen mit vorausgegangenen Beobachtungen eine Intensivierung des Fühlens erreicht werden, sodass die als »Erinnerungs- und Belebungsmittel« eingesetzten Bilder eine Brücke schlagen »von der unmittelbaren Anschauung zur anschaulichen Vorstellung«.[251] Umgebrochen auf die Ideologie des Nationalsozialismus zeigt sich die Realisierung dieser Konzeption beispielsweise in der Abbildung einer Gruppe von Vorschulkindern, die unter dem Motto: »Wie gestern die Alten gesungen, so singen heute die Jungen« mit Hakenkreuz-Fähnchen in der Hand im Gleichschritt durch die Straße marschieren und das Horst-Wessel-Lied singen.[252] Erwachsene sowie Kinder verschiedener Altersstufen beobachten dieses »Ereignis«, das die Mütter der Kinder als ein beglückendes Erlebnis erfahren.

Neben den genannten Künstlerinnen können auch Johannes Thiel, der die bei *Kamp* erschienene Fibel »Kinder! Wer liest mit?« gestaltete, Ernst Kutzer, der u.a. für die Verlage *Westermann*,[253] *Limbarth-Venn*,[254] *Crüwell*,[255] den *Österreichischen*

249 Vgl. Werbeblatt zur Fibel »Deutsche Jugend«, beigefügt zum Schreiben des Verlags Roth an die Schulabteilung der Lippischen Regierung v. 2. April 1935, LAV NRW OWL, L80 III, Nr. 2444, o.P.

250 Dieterich, Handbuch 1935, S. 13f., 28. Der Autor beruft sich zudem auch auf die in den Zwanzigerjahren bei *Hirt* grundgelegten Hinweise zur Fibel (vgl. ebd., S. 13).

251 Dieterich, Handbuch 1935, S. 13; vgl. ders., Unterricht 1934, S. 12; Sprenger, Wege 1939, S. 24f.

252 Vgl. F4, S. 39; F36, S. 39; F48, S. 39.

253 F27, F44.

254 F26.

255 F38, F74, F94.

Bundesverlag bzw. den daraus hervorgegangenen *Österreichischen Landesverlag*,[256] *Schroedel*,[257] den *Verlag der Bücherkommission Bremen*[258] sowie *Oldenbourg*[259] arbeitete, und Eugen Oßwald, der vorwiegend für *Westermann*,[260] aber auch *Seyfried*,[261] *Diesterweg*[262] und *Zechner*[263] tätig war, in die Gruppe derer eingereiht werden, die bei der Stilisierung des Kindes das Spektrum von bäuerlicher Urwüchsigkeit, romantisierender Idylle und reformpädagogischem Anspruch bedienen. In der Zeitschrift »Die Kunst für alle: Malerei, Plastik, Graphik, Architektur« wird Thiel 1924 als Künstler beschrieben, dem in seinen Illustrationen eine ausgezeichnete »Zusammenstimmung zwischen Text und Bild« gelinge und der – eher dem Barock als der Gotik verpflichtet – »[standhaft] den psychotischen Suggestionen der künstlerischen ›Ismen‹« widerstanden habe, bar jeden Sinns »für Expressionismus im Schaffen, noch für Zynismus im Empfinden«.[264]

Über Ernst Kutzer, der gemeinsam mit Eugen Oßwald, Andreas Meier und Else Wenz-Viëtor einer der im Untersuchungskorpus am häufigsten vertretenen Künstler ist (vgl. Tabelle 1), notiert *Crüwell* in den Begleitheften zu der Fibel »Gute Kameraden«,[265] dass Kutzers Kunst weder »verkrampft« daherkommt noch »kindertümelt«, sondern er »*natürlich* und *echt kindertümlich*«[266] in klarer Durchzeichnung und herber Farbgebung »*Meisterwerke der Illustration*« kreiere.[267] Die »*Frische*, *Lebendigkeit* und *Lebenswahrheit*« seiner Bilder sei in Lehrerkreisen so bekannt, dass sich darüber jedes weitere Wort erübrige.[268] In verschiedenen Gutachten werden Kutzers Bilder, die nicht nur die Kinder, sondern auch die Erwachsenen erfreuen würden, »vom pädagogischen als auch künstlerischen Standpunkte« sowie im Hinblick auf die Herstellung regionaler Bezüge mehrheitlich positiv beurteilt: Sie seien »echt kindertümlich, farbenfreudig, natürlich, frisch, lebendig und lebenswahr« und veranschaulichten »einfach und darum künstlerisch packend« »lebendiges Kinderleben«.[269] In Österreich ist Kutzer ähnlich wie Wenz-Viëtor oder Ger-

256 F59.
257 F98.
258 F30.
259 F83, F99.
260 Z.B. F5, F11, F17, F20, F22, F27, F33.
261 F9.
262 F51.
263 F7.
264 Straub, Thiel 1924, S. 275, 278.
265 F38, F74.
266 O.A., Wegweiser Gute Kameraden 1935, S. 8 (Herv. i.O.).
267 O.A., Hinweise Gute Kameraden o.J. [1939], S. 3 (Herv. i.O.).
268 O.A., Wegweiser Gute Kameraden 1935, S. 8 (Herv. i.O.).
269 Schreiben des NSLB, Gau Westfalen-Nord, Abt. Erziehung und Unterricht, Gauabteilungsleiter Meier, v. 20. Februar 1935 an die Lippische Landesregierung, Landesschulrat Wollenhaupt, und beigefügtes Gutachten zur Fibelfrage v. 19. Februar 1935 sowie Abschriften der Gutachten der einzelnen Kreise, LAV NRW OWL, L80 III, Nr. 2444, o.P.

trud Caspari in der Bundesrepublik Deutschland »als *der* Kinder- und Schulbuchillustrator« bekannt, obgleich er im Auftrag aggressiv-völkischer »Schutzvereine« Gebrauchsgrafik anfertigte, die einen nicht unerheblichen Teil seines Werkes ausmacht.[270]

Die Illustrationen Kutzers veränderten sich im Schaffensprozess, wobei nach Walter Kissling nicht geklärt ist, inwieweit die Neuerungen rassenideologischen Vorstellungen folgen oder »anders fundierten zeitgeistig-ästhetischen« Prämissen.[271] Noriko Shindo glaubt hingegen eine Tendenz hin zur Darstellung des »›nordischen‹ Typus« zu erkennen, berücksichtigt in seiner Studie allerdings nicht den kunstdidaktischen Diskurs, insbesondere die Pädagogisierung der Rassenideologie, verbandspolitische Vorgaben, wie sie sich in den »Bayreuther Richtlinien« (1938) dokumentieren, oder verlagspolitische Interessen.[272] Nach Kissling bezieht sich der »Wandel in der Bilderwelt« Kutzers auf das »Erscheinungsbild« der Kinder, deren »Verhalten« und die »materiale Umwelt«: So werde u.a. das räumliche Nahverhältnis zur Umwelt von einem räumlich distanzierten Standort des Betrachters abgelöst, bestimme das Szenische die Darstellungen, und es verändere sich die Gesichtsform dahingehend, dass die runden Gesichter schmaleren und längeren Gesichtern mit hoher Stirn und ausgeprägterem Kinn weichen. Diesbezüglich weist Kissling darauf hin, dass jener neue Gesichtstypus schon während des autoritären Schuschnigg-Regimes in dem »Lesebuch Kinderleben im Jahresweben. Wiener Lesewerk für österreichische Volkschulen« von 1937 Verwendung gefunden habe.[273]

Die Veränderungen in der Bildgestaltung Kutzers wurden auch in einigen Gutachten des NSLB, Gau Westfalen-Nord zur Fibel »Gute Kameraden« registriert, wobei ebenso wie bei Wenz-Viëtor und anderen Künstlerinnen und Künstlern das Echo nicht nur positiv war. So wird etwa angemerkt, dass »viele der Bilder kaum als Fortschritt in der Kutzerschen Kunst zu bezeichnen« seien, exemplarisch deren »Verworrenheit« und »Unübersichtlichkeit« kritisiert und hinsichtlich der Visualisierung ›nationalpolitischer Stoffe‹ konstatiert, dass diese für die »Kleinen wohl nicht zu erfassen« wären. Ferner wird das Offsetdruckverfahren »mit seinen vielen Schattierungen« bezüglich einer höheren »Wirkung« und »Klarheit für die Kinder« infrage gestellt bzw. die »süßliche matte Farbgebung« als nicht befriedigend empfunden.[274] Die Kritik an Kutzer riss auch später nicht ab, wenn etwa zur Be-

270 Kissling, Langzeitfibel 2006, S. 156 (Herv. i.O.); vgl. Shindo, Kutzer 2006, S. 253f. Kutzer arbeitete u.a. mit Wenz-Viëtor zusammen. Darüber hinaus war er seit Mitte der Zwanzigerjahre auch Mitillustrator der »Hansa-Fibel« bzw. von deren Regionalausgaben (ebd., S. 255).

271 Kissling, Langzeitfibel 2006, S. 171.

272 Shindo, Kutzer 2006, S. 253f.

273 Kissling, Langzeitfibel 2006, S. 170f.

274 Schreiben des NSLB, Gau Westfalen-Nord, Abt. Erziehung und Unterricht, Gauabteilungsleiter Meier, v. 20. Februar 1935 an die Lippische Landesregierung, Landesschulrat Wollenhaupt,

bilderung der 1939er-Ausgabe von »Gute Kameraden« ausgesagt wird, dass diese durch den ihm »aufgezwungenen«, »fremden« Stil »zwiespältig« wirke und im Angleichen der »neuen Formen« eher ein Rückschritt gegenüber Kutzers »älterer Leistung« liege, weshalb »*diese* Fibelkunst aufhören wird und aufhören muß, als mustergültig (siehe Begleitschrift zu Gute Kameraden) zu gelten.«[275]

Westermann setzte bis 1938 vor allem auf den Künstler Eugen Oßwald, der seit 1914 für den Verlag die überaus profitable »Hansa-Fibel« illustriert und seine »Treffsicherheit« in Gegenstand und Darstellungsform immer wieder bewiesen hatte. Der reformpädagogische Anspruch des Verlages offenbart sich in dessen Aussagen über die besondere Eignung Oßwalds als Fibel-Illustrator und erinnert an Hartlaubs Forderungen von 1921: Während künstlerische Darstellungen problematisch seien, mit denen die »Anmut und Unbefangenheit des Kindes« aus der Perspektive des Erwachsenen eingefangen werde und auf diese Weise Bilder entstünden, die dem Kind selbst »völlig fremd« blieben, resultierten Oßwalds Bilder »*aus dem Einswerden mit dem Kinde*«.[276] Indem der Künstler »intuitiv« in dem Kind aufgehe, »das stillvergnügt und seines Glückes unbewußt sich seinem Leben hingibt und seine kleinen Angelegenheiten dabei doch ernster als selbst der Große seine Sorgen nimmt«, gelinge es ihm, jene »Naivität« entstehen zu lassen, »die gar nicht zu wissen scheint, wie drollig oder lustig diese Kinder sind, die sie so ernst nimmt, wie sie sich selber nehmen«, und das »kindliche Erleben« ›vom Kinde aus‹ so widerzuspiegeln, dass sich das Kind im Bild wiedererkenne.[277] Viele der für Oßwald als typisch gekennzeichneten Merkmale lassen sich ebenso in den Beurteilungen Theodor Doebners finden, der die bei *Schroedel* erschienene *Weitkamp-Fibel*[278] mit einem »frischen humorvollen Unterton« illustrierte (vgl. Abb. 4).[279] Im Unterschied zu der Einschätzung Oßwalds gab es gegenüber Doebner jedoch weitaus mehr kritische Stimmen, wonach die Bilder »unschön, unkindlich und undeutlich« oder »verschiedentlich gänzlich unzulänglich« und mit Karikaturen vergleichbar seien.[280]

---

und beigefügtes Gutachten zur Fibelfrage v. 19. Februar 1935 sowie Abschriften der Gutachten der einzelnen Kreise, LAV NRW OWL, L80 III, Nr. 2444, o.P.

275 Schreiben Zimmermann an Sandig v. 27. Mai 1939, WUA 3/27-3, o.P. (Herv. i.O.); Schreiben Sandig an Zimmermann v. 30. Mai 1939, WUA 3/27-3, o.P.; Schreiben Zimmermann an Sandig v. 24. September 1939, WUA 3/27-3, o.P.

276 Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 30 (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 27f.

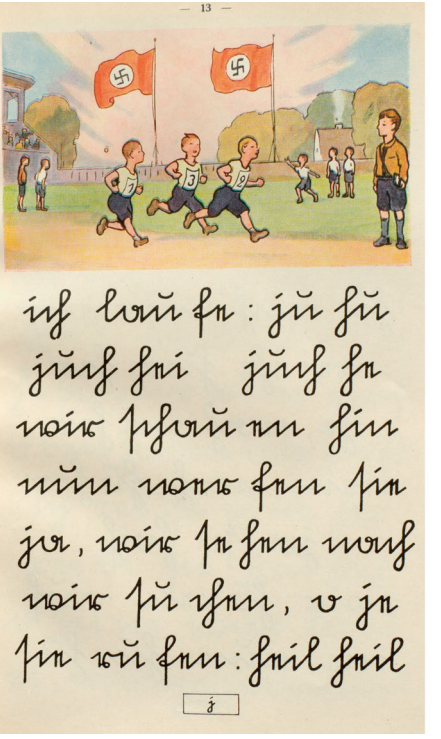
277 Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 30.

278 F21.

279 Vgl. Gutachten des Städtischen Schulrats Valentin betr. Bewährung der neu eingeführten Fibeln an den Regierungspräsidenten, Abt. für Kirchen und Schulen in Osnabrück (o.D.) [Juni 1936], NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.; Schreiben des Regierungspräsidenten in Osnabrück, Abt. für Kirchen und Schulen an den Reichs- und Preuß. Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 4. Juli 1936, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.

280 Vgl. Gutachten zur Fibelfrage an den Regierungspräsidenten, Abt. für Kirchen und Schulen in Osnabrück v. 31. Oktober 1934, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.; Bericht des Kreisschulrates Schweer an den Regierungspräsidenten, Abt. für Kirchen und Schulen in Osnabrück über

Abbildung 4: »Ich laufe«. Ill.: Theodor Doebner, in: F21, S. 13



Als wesentliche Kriterien für die Kindzentrierung in Oßwalds Illustrationen, die dem Künstler nicht nur kontinuierlich Aufträge von *Westermann* sicherten, sondern auch Verhandlungsspielräume bzgl. des Honorars eröffneten,[281] und die auch andere Verlage wie *Zechner* sowie *Seyfried* bzw. *Diesterweg* wertschätzten, werden folgende Punkte genannt: Die Darstellungen seien einfach und damit für das Kind verständlich, die Formensprache vermeide »jede perspektivische Verkürzung« und bediene sich der für das Kind charakteristischen Art der Linienführung, also großer Linien, sodass es zum Nachzeichnen angeregt werde, und – dies wird beson-

die Bewährung der eingeführten Fibel v. 30. Mai 1936, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.; Bericht des Kreisschulrates Gresbrand an den Regierungspräsidenten, Abt. für Kirchen und Schulen in Osnabrück über die Neubearbeitung der Fibel v. 15. Juni 1936, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.; Bericht eines Kreisschulrates an den Regierungspräsidenten, Abt. für Kirchen und Schulen in Osnabrück betr. Beurteilung der Fibel »Jetzt gehe ich in die Schule« v. 31. Mai 1936, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.

281 Vgl. Schreiben Sandig an Zimmermann v. 4. April 1940, WUA 3/29, o.P.

ders betont – Oßwalds Bilder seien humorvoll.[282] Letzteres werde nicht nur in den Visualisierungen der Kindergestalten sichtbar, sondern ebenso jenen ihrer »lebendigen Freunde«, den Tieren, oder auch in illustrierten Rätseln, Geschichten etc. und mache den Unterschied zu den früheren Fibel-Bildern deutlich, denen eine »aufdringliche Lehrhaftigkeit« anhafte.[283] Oßwalds »geniale Einfälle«, seine »meisterhafte Art, stets einen ›Spaß‹ herauszustellen«, bewirkten, dass das Bild als Anreiz dafür diene, die darunter stehenden »schwarzen Letternreihen« zu »ergründen«.[284] Darüber hinaus werde die Perspektive des Kindes bei der Farbauswahl berücksichtigt, da nicht ein buntes »Vielerlei der Farben« nebeneinanderstehe, das einen »ruhigen Gesamteindruck« verhindere, sondern »große, einfache« und zur Bildung des Farbgeschmacks beitragende »Farbflächen«, die bei dem Kind das Gefühl auslösten: »Das kann ich auch!«.[285]

Das Verlagsexemplar (›Klebestück‹) der Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« von *Westermann* und die Korrespondenz zwischen dem Fibel-Autor Otto Zimmermann und dem Verlagsdirektor Ernst Sandig lassen erkennen, dass der ›Pädagogik vom Kinde aus‹ im Nationalsozialismus eine hohe Priorität eingeräumt wurde. So sollte eine Abbildung mit vier stramm marschierenden Jungen in HJ-Kleidung (vgl. Abb. 5), die bereits in der Fibel »Elemelemu« Verwendung gefunden hatte und vom Braunschweigischen Ministerium bemängelt worden war,[286] durch ein »ähnliches Bild in besserer Anpassung an die übrigen Bilder« ersetzt und damit an das reformpädagogische Kindheitsbild Oßwaldscher Prägung angeschlossen werden (vgl. Abb. 6).[287] In diesem Zusammenhang hob der Verlag die »Treffsicherheit«, »Urwüchsigkeit«, »Frische« und die »naive« Farbgestaltung Oßwalds hervor.[288]

Gleichzeitig wurde diese Konzeptualisierung in Teilen aufgegeben, was ein Schreiben Zimmermanns an Sandig vom 22. Januar 1936 verdeutlicht. Mit Bezug auf eine Jungvolk-Zeichnung Oßwalds (vgl. Abb. 7) und den seitens eines Lehrers erhobenen Vorwurf, es sei »eine Entweihung der heiligen Fahne, wie da die ausgelassenen Jungen sich um den Wimpel balgten«, stellt sich Zimmermann zwar hinter seinen Zeichner und meint, dass sich die Jungen »in diesem Alter […] – auch als Hitlerjugend! – in der Tat so undiszipliniert [sic!] [bewegen], wie Osswald das zum Ausdruck bringt«, verweist aber zugleich darauf, dass er »sofort« seine

282 Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 31.
283 Ebd., S. 27f.
284 Ebd.
285 Ebd., S. 31. Vgl. Gutachten des Schulaufsichtsbezirkes Braunschweig I zur Bewährung der Fibel in den Volksschulen des Landes an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung v. 28. Mai 1936, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.
286 F5. Vgl. Schreiben Sandig an Zimmermann v. 24. Oktober 1933, WUA 3/23-2, o.P.
287 Vgl. F17, S. 29; F40, S. 29.
288 Vgl. Schreiben Sandig an Zimmermann v. 9. Dezember 1933, WUA 3/23-2, o.P. sowie Schreiben Zimmermann an Sandig v. 10. Dezember 1933, WUA 3/23-2, o.P.

Abbildungen 5 und 6: Fehlende Kindorientierung. Ill.: Adolf Otto Koeppen, in: F17, S. 29 (links); »Anpassung an die übrigen Bilder«. Ill.: Eugen Oßwald, in: F40, S. 29 (rechts)





»ernsten Bedenken« Oßwald gegenüber geäußert und ihn gebeten habe, das Bild »anders zu zeichnen. (Das werden Sie [scil. Sandig; KS] auch noch wissen.)«[289] »Oßwald hat es entschieden abgelehnt, ein neues Bild zu zeichnen. (Auch dessen werden Sie sich erinnern.) Ich habe mich danach mit diesem Bilde abfinden müssen wie auch Sie.«[290] Zudem bat er seinen Verlagsdirektor, in Anbetracht der »berechtigten oder auch nur anscheinend nicht ganz unberechtigten Beanstandungen« nachzuforschen, ob es in der Lehrerschaft ähnliche Urteile gebe.[291] Außerdem einigten sich Zimmermann und Sandig später auf folgenden Modus des Vorgehens:

> »Bei aller Verehrung, die wir Osswald entgegenbringen, können wir uns diese sonderbare Stellung Osswalds unter keinen Umständen gefallen lassen, weil sie sich in jedem Augenblick wiederholen und uns in unleidliche Lagen bringen kann. Der Trost, daß wir nach der Stellung Osswalds auch rechtlich in der Lage sind, einen

289 Vgl. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 22. Januar 1936, WUA 3/25, o.P.
290 Ebd.
291 Ebd.

> anderen Künstler einspringen zu lassen, ist zu mager, denn durch ein solches Einschiebsel geht wiederum die einheitliche Handschrift verloren. Osswald muß sich unter allen Umständen damit abfinden, daß, wenn er auf die Honorare und die Arbeit Wert legt, er dann eben die Bilder so machen muß, wie sie uns vorgeschrieben werden. Es hilft nichts, wir müssen Osswald zu der Einsicht bringen, daß hier von unserer Seite kein Verkennen seines künstlerischen Willens vorliegt und daß wir ihn nicht irgendwie notzüchtigen wollen, sondern daß wir eben selber gezwungen werden, diese Ansprüche zu stellen, und daß alle unsere und Osswalds künstlerischen Einwendungen dagegen aussichtslos sind und uns höchstens aus dem Geschäft bringen können.«[292]

Mit Schreiben vom 10. Juni 1936 wurde Oßwald schließlich darüber informiert, dass Wilhelm Eigener dieses Bild übernommen habe (vgl. Abb. 8), und darauf hingewiesen, dass sich »ein solcher Fall nicht wiederholen darf. Mit Bildern, die irgendwie Anstoss erregen, seien sie auch noch so gut gezeichnet und künstlerisch wertvoll«, riskiere der Verlag die Abschaffung des Erstlesewerks.[293]

In eine ähnliche Richtung geht die Kritik an einer in den späteren Fibel-Ausgaben des Verlages entfallenden Zeichnung Oßwalds zu dem Gelöbnis »Mein Führer« (Heinrich Schulz-Wilster),[294] die als »Kitsch« oder gar »Verspottung« aufgefasst wurde, da Hitler hier unvorteilhaft dargestellt sei.[295] Dass es sich dabei nicht um eine Einzelmeinung handelt, zeigt auch die Anordnung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus bezogen auf die Hitler-Darstellung Oßwalds in der Fibel »Guck emol!«,[296] die entweder entfernt und durch eine bessere ersetzt werden sollte oder für die ein am Beginn des Buches einzufügendes Foto Hitlers in Aussicht zu nehmen sei.[297]

Mit dem Begriff »Kitsch«, der von dem allegorisierten, pseudospirituellen »Edelkitsch« der Nazis zu unterscheiden ist, verbanden sich seit dem 1933 erlassenen »Gesetz zum Schutze der nationalen Symbole« insbesondere verbotene

---

292 Vgl. Schreiben Sandig an Zimmermann v. 6. Mai 1936, WUA 3/25, o.P.

293 Vgl. Schreiben Zimmermann an Oßwald v. 10. Juni 1936, WUA 3/25, o.P.

294 Vgl. F40, S. 64.

295 Vgl. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 22. Januar 1936, WUA 3/25, o.P. Vgl. z.B. auch Bericht über die Bewährung der Fibel ›Hand in Hand fürs Vaterland‹ des Schulrates i.V. Rektor Spiekermann an den Minister der Kirchen und Schulen in Oldenburg v. 14. Mai 1936, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 24f., hier Bl. 25.

296 Vgl. F7, S. 4.

297 Vgl. Schreiben des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, i.V. Boepple, das Erstlesebuch »Guck emol!« betr., an die Regierung der Pfalz v. 2. März 1938, BayHStA MK 42569, o.P. Das Bayerische Kultusministerium vollzog mit dieser Anordnung die Umsetzung der im Gutachten des Reichserziehungsministeriums aufgeführten Auflagen (vgl. Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus E II a Nr. 2771 v. 30. November 1937 mit der Abschrift des Gutachtens zur Fibel »Guck emol«, BayHstA MK 42575, o.P.).

Abbildungen 7 und 8: »Entweihung der heiligen Fahne«. Ill.: Eugen Oßwald, in: F18, S. 28 (links); »Hei Deutsches Jungvolk!«. Ill.: Wilhelm Eigener, in: F41, S. 28 (rechts)



i jung volk! ng

da iſt der feind! auf ſie! los! für gen, jo chen, hu go, ju li us, los, auf ſie! — da iſt hans! ha ha! her mit eu rem wim pel — laß los! — o je! — hur- ra, ſieg! hoch den wim pel mit der ſieg ru ne, nun iſt er un ſer! — hör, die fan fa re! ſieg! hur ra! —

ja, jung volk iſt lu ſtig! ſie kämp fen, ſie mar ſchie ren, ſie bau en ſich zel te, ſie ſin gen, ſie ſpie len, und am heim a bend wird auch ge ſun gen, ge le ſen und tüch tig ge ar bei tet.

in der jungen und jungvolk!

28



i hei deut ſches jung volk! ng

ei, ſie mar ſchieren! — vo ran für gen mit dem wim- pel — rrrum rom melt die trrrom mel — da ingo und jo chen und vol ker mit fan fa ren! — hör, ſie ſingen: durchs deut ſche land mar ſchie ren wir, für a dolf hit ler käm pfen wir ... — ja, jung volk ſind lu ſti ge ka me raden! ſie mar ſchie- ren und ſingen, ſie käm pfen und ringen in ſon ne, re gen und wind, ſie lie gen am a bend am hel len feu er und in der nacht in zel ten o der in der ju gend her ber ge. — ſchön ſind auch die heim a ben de.

in der jungen und jungvolk!

28

Darstellungen, die eine Entweihung oder Herabwürdigung nationaler Symbole zur Folge haben konnten.[298] Demgemäß heißt es in einem Gutachten zur Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland«, »dass die Fibel jeden Anschein einer Verkitschung der nationalsozialistischen Symbole vermeiden« müsse,[299] und es ist anzunehmen, dass beispielsweise die Verlage *Hirt* oder *Schwann* daher lieber auf Fotos des Hitler-Fotografen Heinrich Hoffmann[300] zurückgriffen statt auf Zeichnungen. Nach der Aussage Zimmermanns hatte sich Oßwald allerdings aus dem Grund »mit Händen und Füßen gegen ein Bild Hitlers« gewehrt und für die Fibelseite

298 Vgl. Gutachten des Schulaufsichtsbezirkes Braunschweig III betr. Erfahrungen mit der Braunschweiger Heimatfibel an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung v. 29. Mai 1936, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P. sowie Gutachten des Schulaufsichtsbezirkes Braunschweig II zur Bewährung der Fibel in den Volksschulen an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung v. 4. Juni 1936, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.

299 Vgl. Gutachten des Schulrates Kickler an den Minister der Kirchen und Schulen in Oldenburg v. 3. Februar 1938, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 53f., hier Bl. 54.

300 Vgl. z.B. F28, Frontispiz; F47, S. 64, 65. Vgl. Hoffmann, Jugend o.J. [1934].

zunächst »ein blosses Hakenkreuz« geliefert, weil er an der »Urteilsfähigkeit von Lehrern ohne künstlerische Einstellung« zweifelte.[301]

Die Ästhetisierung Hitlers durch Oßwald im Unterschied etwa zu jener von Karl Geitz-Berno, der mit dem im Wagen stehenden ›Führer‹ ein verbreitetes Motiv der Volksgemeinschaftsikonografie aufgreift,[302] oder zur Stilisierung Hitlers als liebevoller und fürsorglicher Mensch durch Kutzer[303] macht deutlich, dass Oßwald zwar ganz klar die Vorbereitung des Kindes auf seine zukünftigen Aufgaben als ›Volksgenosse‹ intendierte, aber bei seiner Darstellung, selbst bei einer Retuschierung Hitlers zu einem »schönen Mann«[304] die Sorge bestand, der Führerikonografie nicht zu entsprechen. Während die Illustrationen von Geitz-Berno und Kutzer als »Edelkitsch« gelten können, erfüllte Oßwalds Bild offensichtlich nicht die jener Kategorie von Kitsch anhaftende »klare Mobilisierungsfunktion«, die nach Saul Friedländer auf drei Säulen basiert: (1) leichte Verständlichkeit dessen, was eine solche Darstellungsform zum Ausdruck bringen soll, (2) Evozieren einer »gedankenlosen, emotionalen Sofortreaktion« und (3) Repräsentation der »Schlüsselwerte eines politischen Regimes als harmonisch geschlossene Einheit, deren Wahrheit der besseren Wirkung wegen durch ›Schönheit‹ verklärt werden muß«, um durch »diese eigenartige Verknüpfung von ›Wahrem‹ und ›Schönem‹ mythische Muster« anzusprechen.[305] Demgemäß war eine sich in Inszenierungen und Arrangements niederschlagende symbolische Kommunikation erforderlich, die geeignet ist, in den Alltag der Menschen hineinzuwirken und »*gemeinschaftsbildende Wirkungen*« zu erzeugen.[306]

In der »Fibel für die Volksschulen Württembergs«,[307] die 1935 das Ende der konfessionsgebundenen Fibeln in Württemberg bedeutete, finden sich neben bekannten Darstellungen Karl Stirners aus dem Erstlesebuch für die katholischen Volksschulen Bilder von Karl Sigrist, Hermann Sohn und Peter Jakob Schober aus der für die evangelischen Volksschulen eingeführten Fibel.[308] Im Zusammenhang mit der nationalsozialistischen Ausrichtung der Fibel kam Stirner eine weitreichende Bedeutung dahingehend zu, als dem konfessionsübergreifenden Gedanken der ›Volksgemeinschaft‹ Rechnung zu tragen war und die Illustrationen der beliebten Stirner-Fibel in das neukonzipierte Erstlesebuch integriert werden mussten. Diese

301 Vgl. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 22. Januar 1936, WUA 3/25, o.P.
302 Vgl. F76, S. 87. Diese Zeichnung ist bereits in der gleichnamigen Fibel von 1937 zu finden.
303 F38, S. 95. Vgl. dazu Straube-Heinze, Jugendmythos 2020, S. 50ff.
304 Vgl. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 22. Januar 1936, WUA 3/25, o.P.; F22, S. 64.
305 Friedländer, Kitsch 1982/2007, S. 14. Vgl. Heinze/Heinze, Conceptualisation 2014; Heinze/Straube-Heinze, Heroism 2017.
306 Wulf, Genese 2005, S. 92 (Herv. i.O.); vgl. Süß, Volk 2017, S. 51.
307 F14, F80, F107.
308 Die Fibel für die evangelischen Volksschulen wurde von der *Union Deutsche Verlagsgesellschaft* (Stuttgart) hergestellt, die Fibel für die katholischen Volksschulen von der *Schwabenverlag AG* (Stuttgart, Ellwangen, Aalen).

Intention offenbart sich nicht zuletzt darin, dass trotz des 1938 ausgesprochenen Verdikts des Reichssachbearbeiters für Kunsterziehung Böttcher über den Malstil des Künstlers die Illustrationen Stirners nicht etwa vollständig ersetzt wurden, sondern lediglich die von Böttcher exemplarisch dargestellte Abbildung entfiel (vgl. Abb. 16).[309]

Die Wertschätzung Stirners bekunden verschiedene Rezensionen von 1932/1933. So hatte sich der mit Stirner befreundete Schriftsteller Hermann Hesse positiv zu den Fibel-Bildern des Künstlers geäußert, insbesondere jenen, »denen man gleich ansieht, daß sie direkte Naturstudien sind«.[310] In ihrer Bedeutung wurde die Stirner-Fibel neben den »Orbis sensualium pictus« von Comenius gestellt,[311] alles sei »bis ins Letzte hinein kindlich, natürlich, fesselnd, lustig, poetisch und zugleich sachlich und ernsthaft künstlerisch«, das Lernen Lust und »der Fleiß das reinste Spiel und Vergnügen«.[312] Die aus den beiden Fibeln für die evangelischen und katholischen Volksschulen zusammengeführte »Fibel für die Volksschulen Württembergs« konnte von der Popularität des Künstlers profitieren, die dieser mit seinen Buntstiftzeichnungen auf dem Gebiet der Buchillustration, vor allem der Fibel, aber auch aufgrund seiner Öl- und Temperabilder, Radierungen und Holzschnitte errungen hatte. Bis auf Sigrist steuerten alle der genannten Zeichner ohne die Änderung ihres Duktus Illustrationen zu nationalsozialistischen Stoffen bei oder versahen die vorhandenen Bilder mit nationalsozialistischen Symbolen. So halten die Kinder beim Singen z.B. keine Blumenkränze mehr in den Händen, sondern Hakenkreuz-Fähnchen, marschieren im Jungvolk oder antizipieren ihre künftige Rolle als Mitglieder der propagierten ›Volksgemeinschaft‹.[313]

Die exemplarische Darstellung möglicher Visualisierungen des nationalsozialistischen Kindheitsbildes macht deutlich, dass die künstlerische Ausdruckssprache traditioneller Strömungen bei sehr vielen Künstlerinnen und Künstlern weiterlebte und im Rahmen der überlieferten Gattungskunst traditionelle Bildmotive und Trivialsymbole adaptiert wurden, die »die ganze vertraute Welt in ihren geschönten Formen« widerspiegelten, »den Wünschen eines verunsicherten Bürgertums« wie auch dem Widerwillen gegen alles Fremde entsprachen und auf dem Boden »handwerklichen Könnens«, »sichtlichen Fleißes« und getreuer Wiedergabe letztlich eine große Allgemeinverständlichkeit sicherten.[314] Der Indoktrination der Kinder wurde damit gleich auf mehreren Ebenen Vorschub geleistet. Erstens greifen

309 Vgl. Kapitel 4.4.1.
310 Hesse, Schreiben v. 22. Dezember 1932, zit.n. Hauber, Karl-Stirner-Fibel 2003, S. 122.
311 Weller, Ipf- und Jagstzeitung, Ellwangen v. 28. Januar 1933, zit.n. Hauber, Karl Stirner 2007, S. 35.
312 Schussen, Stuttgarter Neues Tagblatt v. Anfang des Jahres 1933, zit.n. Hauber, Karl-Stirner-Fibel 2003, S. 123.
313 Vgl. z.B. F14, S. 1, 12, 47, 85, 89, 103.
314 Dolgner, Hochschule 2010, S. 353.

die explizit und die nicht explizit ideologisierten Illustrationen scheinbar nahtlos ineinander und stützen damit das Konzept der didaktischen Transformation der NS-Ideologie, das eine Pädagogisierung der weltanschaulichen Inhalte vorsah sowie deren Einbindung in den Lebens- und Erfahrungsbereich der Kinder. Zweitens ergab sich durch den gleichen Duktus der Illustrationen in Kinderbüchern und den die nationalsozialistischen Ideologeme vermittelnden Fibel-Abbildungen eine Vertrautheit, die für die Indoktrination der Kinder nicht ohne Einfluss geblieben sein wird, zumal es sich nicht selten um überregional bekannte Künstlerinnen und Künstler auf dem Sektor der Kinderbuchkunst handelt. Zum dritten fußt die Indoktrination der Kinder auf internalisierten Wissensbeständen, die vor dem Hintergrund einer gleichen oder ähnlichen Bebilderung in der Mythisierung der eigenen Kindheit von der älteren Generation an die jüngere weitergegeben werden und auf der Dialektik von Erlebtem, Erinnertem und Erzähltem beruhen. Darauf verweisen retrospektive Beurteilungen, wie die folgende, die dokumentiert, dass die Stirner-Fibel ihre Strahlkraft auch nach 1933 keineswegs verloren hatte: Mit ihren Illustrationen »voll Kinderseligkeit, Heimatinnigkeit, Sonnenheiterkeit«, in denen »die Kunst des Illustrators und das Mysterium der Kind-Welt triumphieren«, symbolisiere die Stirner-Fibel die »längst entschwundene, ferne Märchenwelt« der Kindertage, verbunden mit dem Gefühl von Geborgenheit angesichts der »vertrauten Heimat«.[315]

Der Versuch etlicher Künstlerinnen und Künstler, einen »volksromantischen«, bisweilen an einem »Schmückedeinheimbild« ausgerichteten Kunstgeschmack der Erwachsenen mit der Ideologie des Nationalsozialismus zu verbinden, entsprach zwar nicht unbedingt den Erwartungen führender Nationalsozialisten und insbesondere nicht denen Hitlers, der sich trotz der Orientierung an einem künstlerischen Traditionalismus gegen derartige, die Gegenwart und Zukunft des Nationalsozialismus fortschreibende »Formen einer romantisierten ›völkischen Kultur‹« aussprach und von der Kunst ein »kraftvolles ästhetisches Erscheinungsbild« erwartete.[316] Auf der anderen Seite war es in dieser ersten Phase der »Verdeutlichung und Implementierung ›nationaler‹ kultureller Ziele und deren Kontrolle«[317] für die Gestaltung der Fibeln noch unproblematisch, Kindergestalten wie die Wenz-Viëtors, die schon in der Weimarer Republik die »Unschuld des Kindes« verkörperten, mit den Attributen des nationalsozialistischen Staates auszustatten, zumal die Romantik und das Biedermeier als Stile durchaus geeignet waren, den von Hitler 1938 in seiner Rede zur Eröffnung der »Großen Deutschen Kunstausstellung«

315 Weller, Ipf- und Jagstzeitung, Ellwangen v. 28. Januar 1933; zit.n. Hauber, Karl Stirner 2007, S. 34f.; vgl. ebd., S. 9; außerdem Schussen, Stuttgarter Neues Tagblatt v. Anfang des Jahres 1933, in: Hauber, Karl-Stirner-Fibel 2003, S. 123.

316 Ruppert, Künstler 2015, S. 51, 53.

317 Ebd., S. 42.

angemahnten »*anständigen, ehrlichen Durchschnitt*« zu bedienen.[318] Wegen des Vorwurfs einer zu vermissenden Ernsthaftigkeit in der didaktischen Transformation der NS-Ideologie stießen diese Darstellungen jedoch zunehmend auf Widerspruch sowohl in der Lehrerschaft als auch bei den für die Zulassung zuständigen Regierungsstellen, obgleich verschiedene Verlage eine Kontinuität in der Bebilderung nicht zuletzt aus marktwirtschaftlichen Gründen für sinnvoll erachtet hätten.

4.3.4. Die Etablierung einer ›nordischen‹ Ästhetik in der Visualisierung des Kindheitsbildes

Nach der gutachterlichen Einschätzung des Reichssachbearbeiters für Schrift, Schreiben und Erstunterricht Friedrich Sammer, der auch einer der Bearbeiter der »Sachsen-Fibel« war,[319] gelang dem Künstler Walter Schröder in der bei *Boysen* und später bei *Hartung* erschienenen »Jung-Deutschland-Fibel«[320] eine Ausdruckssprache, die den Anforderungen an eine nationalsozialistische Fibel voll und ganz entspreche. Die besondere Qualität der Bebilderung resultiere daraus, dass die Illustrationen »nicht nur kindertümlich im besten Sinne des Wortes« seien, sondern zudem »recht geschickt eine innere Verbindung mit der nordischen Darstellungsweise unserer Vorfahren« hergestellt werde (vgl. Abb. 9).[321] Rückblickend schreibt Kurt Holm, vormaliger Gauhauptstellenleiter für Wirtschaft und Recht sowie Geschäftsführer des NSLB, Gau Hamburg und späterer Dozent an der Hochschule für Lehrerbildung in Hamburg[322] 1941, dass der als Zeichenlehrer an der Hochschule für Lehrerbildung tätige Künstler sowie der Leiter des Fibel-Arbeitskreises des NSLB, Gau Hamburg Walter Schultze unter seinem »persönlichen Einfluss« die Jung-Deutschland-Fibel geschaffen hätten.[323] Diese »völlig neue Fibel mit neuen Stoffen, neuer Haltung und neuer Bebilderung« habe nicht nur »in der pädagogischen Presse, bei den Schulmännern und auch im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung höchste Anerkennung gefunden«, sondern von ihr seien »in hohem Masse« die »von der Reichswaltung des NSLB erarbeiteten Richtlinien zum Fibelbild […] ausgegangen«.[324]

Die Aussagen Sammers und Holms verdeutlichen ebenso wie die Konzeptualisierung des Fibel-Bildes in den Begleitschriften einiger Verlage und die Umsetzung

318 Hitler, zit.n. Dolgner, Hochschule 2010, S. 353 (Herv. i.O.).
319 F102, F113.
320 Vgl. F23, F50, F71, F75.
321 Sammer, Friedrich: Gutachten Jung-Deutschland-Fibel, Anlage zum Schreiben an Reg.-Rat Max Kolb v. 29. April 1935, BArch NS 12/1341, o.P.
322 Vgl. zur politischen Karriere von Holm ausführlich Lorent, Täterprofile 2016, S. 701-716.
323 Abschrift des Schreibens Holm an Zimmermann v. 14. Mai 1941, WUA 3/29-1, o.P.
324 Ebd.

durch Künstler wie Schröder oder auch Geitz-Berno (vgl. Abb. 10) einen Paradigmenwechsel in der künstlerischen Gestaltung des Kindheitsbildes, das im Kontext einer ›rassischen‹ Bildungsarbeit nun explizit auf das Ziel der »Volkwerdung« ausgerichtet wurde.[325] Das reformpädagogische Konzept der Kindorientierung wird dabei jedoch nicht aufgegeben, sondern es handelt sich vor dem Hintergrund der pädagogisierten Rassenanthropologie und der bereits bei Hartlaub zu findenden Grenzen-Debatte um eine partielle Verschiebung eines Diskurses, der auch später noch in den als ›Richtlinien‹ verstandenen Forderungen Böttchers von 1938 zum Tragen kommt.[326] Im Kontext dieser neuen Perspektive in der Visualisierung des Kindheitsbildes notiert Schultze mit Bezug auf die Ergebnisse der Kunsterziehungsbewegung, dass Kinder die Bilder anders sähen als Erwachsene, »wie sie auch nach grundsätzlich anderen Gesetzen selbst gestalten«.[327] Gleichzeitig wird »eine Bebilderung vom Kinde her« abgelehnt – ebenso wie im Übrigen eine »Altersmundart« für die Texte – und davon ausgegangen, dass die »neue Form des Fibelbildes« einer professionellen Ausführung sowie basaler Kenntnisse des »kindlichen bildlichen Gestaltens« wie auch der »Einfühlung« in seine »Darstellungsweisen« bedürfe, um das Kind direkt anzusprechen und in seiner »eigenen Leistung« zu stützen und weiterzuführen.[328]

Schultze reklamiert für sich, die von Böttcher aufgestellten Forderungen frühzeitig umgesetzt zu haben, wonach das Kind z.B. »nicht zu einer impressionistischen Gesamtdarstellung etwa eines Baumes oder einer Wiese« komme, sondern es »die Teile, die ihm an einer Baumkrone oder an der Wiese wesentlich sind, solange nebeneinander[setzt], bis für seine Auffassung der Eindruck einer Wiese vorhanden ist«.[329] Demgemäß seien die impressionistisch »unklaren«, »verwaschenen« Farben wie auch die vermeintlich kindgemäßen »vereinfachenden«, »flächenhaften« Darstellungsformen von Anfang an nicht bedient worden.[330] Ferner gelte es zu beachten, dass das Kind nicht perspektivisch zeichne, sondern »die Erscheinungen auf der Fläche seiner Entwicklungsstufe gemäß« ordne, sich dabei über tatsächliche »Größenverhältnisse« hinwegsetze und sein Interesse auf »Kleinigkeiten« richte, die dem Erwachsenen »durchaus nebensächlich erscheinen«.[331] Vor diesem Hintergrund sei darauf geachtet worden, die Bilder »in liebevoller Kleinarbeit aus dem Lebensraum des Kindes heraus« anzufertigen, sodass sich das Kind in die Einzelheiten eines Bildes versenken könne.[332] Das Fibel-Bild »diene der Vor-

325 Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 5; vgl. z.B. o.A., Schlesierfibel 1935, S. 5, 7.
326 Vgl. Böttcher, Fibelbild 1938.
327 Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 6; vgl. ders., Leseunterricht 1940, S. 26.
328 Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 6f.; ders., Leseunterricht 1940, S. 26.
329 Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 6.
330 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 25.
331 Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 6.
332 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 25.

Abbildungen 9 und 10: »Nordische Darstellungsweise«. Ill.: Walter Schröder, in: F50, S. 9 (links); »Die Familie«. Ill.: Karl Geitz-Berno, in: F24, S. 49 (rechts)





stellungsbildung, der klaren Anschauung und der Schärfung der Beobachtungskraft; es sei sauber in der Durchführung und reich differenziert in der Durchgestaltung«, zitiert Schultze 1940 den Reichssachbearbeiter für Kunsterziehung im NS-Lehrerbund Böttcher.[333] Noch 1948 greift Schultze in seiner Schrift »Der erste Leseunterricht« in vielfältiger Weise auf seine im Nazideutschland veröffentlichten Anschauungen zurück und bezieht sich dabei u.a. auf die in der Zeitschrift »Nationalsozialistisches Bildungswesen« publizierten »Bayreuther Richtlinien«, ohne dies nunmehr auszuweisen.[334]

Im Vorgriff auf die späteren ›Richtlinien‹ fokussierte auch der Verlag *Hirt* den Blick auf Einzelheiten in der Darstellungsform und forderte, »alle in den Bildern dargestellten Gegenstände und Handlungen in jeder Hinsicht sachlich und technisch richtig und mit Genauigkeit und Sorgfalt« wiederzugeben.[335] Durch eine größere Detailtreue ließen sich weitaus mehr als durch flächige Kompositionen die

333 Ebd.
334 Vgl. z.B. Schultze, Leseunterricht 1948, S. 64; vgl. Böttcher, Fibelbild 1938.
335 O.A., Pommernfibel 1935, S. 11.

Vorstellungen und Stimmungen der Kinder einfangen und so ihr Interesse wecken, Freude erzeugen, ihr Erleben vertiefen, ihre schöpferische Phantasie anregen und das Nachbilden anreizen.[336] Darüber hinaus wurden auch die Werke der Avantgarde abgelehnt mit der Begründung der nur unzureichenden Möglichkeit, handwerkliches Können zu vermitteln. Der Verlag beauftragte für die Bebilderung der ersten beiden Auflagen der »Schlesierfibel« Ilse Mau und damit eine Künstlerin, »die den schlesischen Menschen und die schlesische Landschaft aus innerem völkischen Erleben in ihr Herz geschlossen« habe.[337] Auch Julius C. Turner, der die »Pommernfibel«,[338] »Die Fibel der Kurmark«[339] und »Die Fibel der Mark Brandenburg«[340] illustrierte (vgl. Abb. 13), attestiert der Verlag die Begabung, Personen zu zeichnen, die »nach Gestalt, Haltung und Umwelt deutsche Abkunft und rassisches Gepräge aufweisen«.[341]

Für den in Düsseldorf ansässigen Verlag *Schwann* war es naheliegend, auch Künstler der Kunstakademie zu verpflichten, um dem neuen Anspruch einer repräsentativen Ästhetik des Nationalsozialismus gerecht werden zu können und damit die Hürden für die ministerielle Genehmigung der Fibel umso schneller nehmen zu können. Der Verlag gewann die Künstler Richard Schwarzkopf (vgl. Abb. 11) und Leo Sebastian Humer. Beide waren nach der ›Säuberung‹ der Kunstakademie Düsseldorf und deren Ausrichtung auf das NS-Regime 1933 an die Akademie berufen worden – Humer als Lehrer für Monumentalmalerei und Schwarzkopf als Lehrer für Angewandte Grafik –, nachdem zahlreiche Künstler entlassen worden waren, mit Verweis auf seine jüdische Herkunft z.B. auch Paul Klee.[342] Schwarzkopf hatte vor allem mit seinen Holzschnitten wie z.B. dem »Totentanz der SA« (1936), auch als »Kampf der SA oder Deutsche Passion« veröffentlicht, »erheblich zur Verherrlichung des NS-Regimes [beigetragen]«.[343] Diese Serie mit den Bildtiteln »Das rote Gespenst rast«, »Der Tod wiegelt die Massen auf«, »SA von Rotmord umstellt«, »SA im Kampf gegen die rote Pest«, »Einer von Vielen« und »Der Sieg des Glaubens« zeigt in szenischer Folge die Auseinandersetzung zwischen Kommunisten und Nationalsozialisten und unterstreicht »ein Programm, das in harter Holzschnittmanier ein nationalsozialistisches Glaubensbekenntnis ablegt und den künstlerischen Dank an die *Gefallenen der Bewegung* wie den Fahnenkult nicht auslässt«.[344] Ein Brief vom 25. August 1941 macht zudem die menschenverachtende Einstellung des Künstlers deutlich, der von Russland aus berichtet, dass er »mit

336 Vgl. ebd.
337 O.A., Schlesierfibel 1935, S. 7.
338 F28, F69.
339 F13.
340 F61.
341 O.A., Pommernfibel 1935, S. 11.
342 Vgl. Bering, Akademie 2014, S. 22-27.
343 Ebd., S. 25; vgl. ebd., S. 30 sowie Alberg, Kunstszene 1988, S. 61-67.
344 Alberg, Kunstszene 1988, S. 61 (Herv. i.O.).

großem Interesse das Hängen zweier Juden [habe] zeichnen können. Nichts für die Allgemeinheit, doch immerhin interessant«.[345] Schwarzkopf schuf neben einer weiteren Illustration das Cover der »Aachener Fibel«,[346] auf dem vor einer im Hintergrund befindlichen mittelalterlichen Burgruine das Lagerleben des Jungvolks idealisiert wird. Ikonografisch entspricht diese Komposition dem »gängigen kulturkonservativen Kanon der akademischen ›deutschen Kunst‹« des Nationalsozialismus.[347]

Humer, der seit 1932 Mitglied der NSDAP war, hatte sich ebenso wie Schwarzkopf als »ausgesprochen regimetreu« erwiesen, nicht nur mit dem im Rahmen der Propagandaschau »Der Kampf der NSDAP« gezeigten großen Fresko (1934) – zur Ausstellungseröffnung in der Ehrenhalle für die Gefallenen des Ersten Weltkrieges, der SA, SS und HJ in Düsseldorf war u.a. Rosenberg zugegen –, sondern insbesondere auch mit den 1939 entstandenen Arbeiten »Handgranatenwerfer«, »Ernte« sowie »Vesper«.[348] Humer zeichnete mehrere Bilder für die »Aachener Fibel«, die »Rhein-Ruhr-Fibel« und die Fibel »Des Kindes Heimat«,[349] u.a. die Freude zweier Kinder beim Erblicken der vorbeimarschierenden Wehrmacht,[350] das Staunen von Kindern angesichts eines Fliegergeschwaders,[351] die ›Reichsautobahn‹[352] sowie die vor einer Jugendherberge musizierende Hitlerjugend.[353]

Die Ikonografie des nationalsozialistischen Systems zeigt sich ferner in verschiedenen Holzschnitten von Fritz Röhrs, von dem ab 1935 ein Werk mit dem Titel »Gottes Segen und des Bauern Hand schützt das ganze Vaterland!« in die »Fibel für die Volksschulen Württembergs« aufgenommen wurde (vgl. Abb. 12).[354] Dieser Holzschnitt versinnbildlicht mit dem heimwärts fahrenden Erntewagen samt Erntekrone den Stellenwert der Bauernschaft in der nationalsozialistischen Diktatur. Auf der die Darstellung umgebenden Rahmenleiste sind Früchte des Feldes zu sehen, ein Pflug vor der aufgehenden Sonne, ein reifes Kornfeld sowie arbeitende Bauern. Röhrs verwendete diese Rahmungen, um die Bedeutung des Mittelbildes zu steigern und Zusammenhänge verdeutlichen zu können.[355] Im Übrigen stattete er auch das Cover von Henrich Hansens »Jugend an die Front. Büchlein zum

345 Zit.n. ebd., S. 118.
346 F47.
347 Ruppert, Künstler 2015, S. 36.
348 Bering, Akademie 2014, S. 25f.; vgl. Alberg, Kunstszene 1988, S. 37-41. Beide Professoren wurden im Zuge der Entnazifizierung der Kunstakademie als nicht mehr tragbar eingestuft (vgl. Bering, Akademie 2014, S. 34).
349 F47, F79, F109.
350 F47, S. 29; F79, S. 29; F109, S. 45.
351 F47, S. 82; F79, S. 69; F109, S. 46.
352 F79, S. 66; F109, S. 70.
353 F79, S. 67; F109, S. 71.
354 Dieser Holzschnitt wurde bereits 1933 in der Braunschweigischen Landeszeitung abgedruckt.
355 Vgl. Kaselow, Kampf 2000, S. 106.

Vorlesen« mit dem Bild eines jugendlichen Soldaten aus und trug damit zur Verklärung des freiwilligen Einsatzes im Krieg bei. Daneben fertigte Röhrs u.a. den Holzschnitt »Der Führer« an (1940) und machte mit diesem allegorischen Hitlerporträt nicht nur »abstrakte Ideen wie ›Volksgemeinschaft‹ oder ›Führertum‹ sinnlich erfahrbar«, sondern fing überdies den »nordisch blutsgebundenen Idealtypus« im Konterfei Hitlers ein, indem er jenen »mit hoher Stirn und scharf konturierter Nase« darstellte.[356] Röhrs gab diesem und auch dem in der »Fibel für die Volksschulen Württembergs« abgedruckten Holzschnitt durch seine Technik und die Wahl der Form einen monumentalen sowie auratisierenden Charakter, wodurch er die Emotionalität des Betrachters anzusprechen suchte.[357]

Abbildungen 11 und 12: »Aachener Fibel«. Ill.: Richard Schwarzkopf, F47, Cover (links); »Gottes Segen …«. Ill.: Fritz Röhrs, in: F14, S. 58 (rechts)





Seine politische Wirkung konnte der Holzschnitt in der Zeit des Nationalsozialismus vor allem durch die Ideologisierung seiner Technik bzw. der für das Holz-

356 Ronge, Bild 2010, S. 146. Vgl. Kaselow, Kampf 2000, S. 105f.

357 Kaselow, Holzschnitte 2000, S. 214f.; vgl. dies., Kampf 2000, S. 106. Vgl. z.B. auch die Holzschnitte »Deutschland« (1932), die Folge »Deutsches Schaffen« (1933/34) und »Sämann« (1938).

schneiden notwendigen Eigenschaften entfalten. Dieses künstlerische Verfahren verlangte körperliche Kraftanstrengung wie auch Willenskraft und die Konzentration auf das Wesentliche, wodurch der Holzschnitt »zu einem Synonym für Klarheit und Wahrheit, Sauberkeit und Ehrlichkeit« werden konnte.[358] So heißt es im Katalog zur »Ausstellung deutscher Holzschnitte der Gegenwart im Grenzlandmuseum« von 1943, wo u.a. die für *Hirt* tätige Künstlerin Grete Schmedes mehrere Holzschnitte präsentierte: »Der Holzschnitt ist vielleicht diejenige graphische Technik, die sich dem deutschen Geiste am angemessensten gezeigt hat«.[359] Gerhild Kaselow macht deutlich, dass die Holzschnitt-Technik für die Anerkennung der Nationalsozialisten jedoch allein nicht ausgereicht habe.[360] Die sich im expressionistischen Holzschnitt, so bei Karl Schmidt-Rottluff, Max Pechstein, Conrad Felixmüller u.a., findende »Abkehr von der äußeren Erscheinung und die Betonung des subjektiv empfundenen Gestaltungsaktes« entsprach keinesfalls der nationalsozialistischen Kunstauffassung, die mit der Ikone Albrecht Dürer eine genuin deutsche Traditionslinie »bodenständiger« und der »deutschen Seele« verhafteter Kunst pflegen wollte.[361] Vielmehr machte die Themenwahl einen entscheidenden Aspekt aus, so die von Röhrs bevorzugte Darstellung der ›deutschen‹ Heimat sowie des ›deutschen‹ Bauerntums und Handwerks: »die Heimat der niederdeutschen Scholle«, die »alldeutsche, beflügelte Seele«.[362]

Der in der »Fibel für die Volksschulen Württembergs« abgedruckte Holzschnitt »Gottes Segen und des Bauern Hand schützt das ganze Vaterland!« ist ebenso wie Röhrs' Triptychon »Lob des Waldes« (1943/44) mit den Holzschnitten »Deutscher Wald – Buchendom – Deutscher Sommer« (vgl. Tabelle 2)[363] als Ausdruck einer Reihe von Kollektivsymbolen das Ergebnis einer künstlerischen Transformation der Natur und des Bauern zu einer quasireligiösen Mythisierung deutscher Landschaft und deutschen Strebens, dabei aber zugleich Ausdruck der von Röhrs abgelehnten »mißverstandenen und verkitschten Romantik« zugunsten der »Vorstellungen einer erneuerten Romantik«, die die nationalsozialistischen Ideologeme adaptierte.[364] In den nationalsozialistischen Fibeln bildet eine Ikonografie der ›Volksgemeinschaft‹ wie die von Röhrs allerdings die Ausnahme. Für die Fibeln lässt sich

358 Kaselow, Kampf 2000, S. 99.

359 O.A., Ausstellung 1943, S. 3. Schmedes löste nach 1939 den Zeichner Julius C. Turner ab und illustrierte für *Hirt* die »Fibel für Niedersachsen« (F81), die »Fibel der Mark Brandenburg« (F89), die »Fibel für den Reichsgau Wartheland« (F90) und die »Pommernfibel« (F112).

360 Vgl. Kaselow, Kampf 2000, S. 99.

361 Ebd.; vgl. Friedländer, Kitsch 1982/2007, S. 77.

362 Robert Jordan, Braunschweiger Köpfe (IX), Fritz Röhrs, Braunschweigische Neueste Nachrichten/Braunschweigische Landeszeitung v. 17./18. April 1937, zit.n. Kaselow, Kampf 2000, S. 101.

363 Vgl. in der Tabelle 3 Sigle 3400.

364 Ebd., S. 107.

vielmehr festhalten, dass ebenso wie in den Werken des ›Dritten Reiches‹ die neuen Formen des Monumentalismus, die dem Bild des »›Großreiches‹ in einem von ›arischen‹ Deutschen beherrschten Europa« Ausdruck verleihen sollten, durchaus nicht das Gros ausmachten.[365] Vielmehr überwog das Ziel der Kindorientierung, das mit dem Einsatz von Holzschnitten tendenziell weniger gut zu erreichen war.

4.4. Bilddidaktische und ästhetisch-stilistische Neuorientierung ab 1937/38

4.4.1. Die »Bayreuther Richtlinien« (1938)

In Ermangelung reichseinheitlicher Vorgaben zur Bebilderung der Fibeln hatten die Verlage bisher eigene programmatische Akzente gesetzt, um die nationalsozialistischen Erziehungsziele umzusetzen. Ab 1937/38 lässt sich in den Fibeln eine bilddidaktische und ästhetisch-stilistische Neuorientierung feststellen, die u.a. auf Aktivitäten Böttchers seit 1937 zurückgeführt werden kann und darauf abzielte, »das Wachstum aller wertvollen Kräfte im Kinde«, von der »Welt des Spiels« ausgehend, »in die rechten Bahnen zu lenken« und die Illustrationen damit noch stärker am »Ideal einer echt nationalsozialistischen Erziehung« auszurichten.[366] Dafür genügte es nach Böttcher nicht, ein »kitschiges Führerbild« oder mittelmäßig bis schlecht reproduzierte Fotos, »marschierende Soldaten« und »ein paar niedliche Reime« einzufügen, sondern die Fibel hatte als bildungspolitisches Medium eine »klare Linie im Aufbau« und die als »Einheit« zu begreifenden Texte und Bilder eine Konzeptualisierung jener Charakterbildung aufzuweisen, »die der Führer von jedem deutschen Jungen und Mädchen« erwarte.[367] Dem Fibel-Bild wird damit eine zentrale Funktion »für die geistige Entwicklung des Kindes, für die Jugenderziehung im allgemeinen sowie für den gesamten Aufbau der Kultur« zugewiesen und dessen aktive und konstitutive Rolle für das im Prozess der Herstellung sozialer Wirklichkeit zu etablierende Kindheitsbild nun weitaus stärker herausgestellt.[368]

Gemeinsam mit der von der Reichswaltung des NSLB eingesetzten Arbeitsgemeinschaft zur Prüfung der Fibelfragen setzte sich Böttcher 1938 in seiner Funktion als Reichssachbearbeiter für Kunsterziehung auf der Besprechung des NSLB in Bayreuth äußerst kritisch mit den Fibel-Illustrationen auseinander und betrachtete die Bearbeitung seiner als ›Richtlinien‹ gekennzeichneten und auch so interpretierten Vorgaben als eine Angelegenheit aller, »denen ernstlich daran liegt, nicht

365 Ruppert, Künstler 2015, S. 62; vgl. Van den Berg, Abrichtung 2016, S. 41.
366 Böttcher, Fibel 1937, S. 61, 64.
367 Ebd., S. 64.
368 Böttcher, Fibel 1937, S. 61; o.A., Begleitschrift 1939, S. 13f.; vgl. Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 17f.; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 24.

nur von den kulturellen Aufgaben im Dritten Reich zu reden und einem Bruchteil des Volkes das Leben durch die Segnungen der Kultur schöner und reicher zu gestalten; sondern letztlich das Volk in seiner ganzen Breite zu erfassen und jedem Volksgenossen schon durch die Jugenderziehung eine seelisch-geistige Haltung zu verleihen, die ihn fähig macht, das kulturelle Erbe seiner Väter zu würdigen und den wiedererwachten Kulturwillen seines Volkes zu erkennen und zuletzt auch aktiv teilzunehmen an der Neugestaltung des Lebens in Volk und Staat«.[369] Seine in den Kontext der nationalsozialistischen Erziehungsziele gestellten Forderungen untermauert Böttcher mit Bezug auf Ludwig Praehauser, der die Kultur eines Volkes in eine künstlerische und eine pädagogische unterteilt und deren Beurteilung insgesamt u.a. an bekannten Bilderbüchern festmacht.[370] Die »künstlerische Kultur« setze voraus, dass »Künstlernaturen vorhanden sind, die wie das Kind noch mit Unbefangenheit der Welterfassung gesegnet sind und aus ihr heraus mit den Mitteln ihrer Kunst zur Kinderseele reden können«, während die »pädagogische Kultur« sich dadurch ausweise, dass es Eltern und »Kinderfreunde« gebe, »die für die Beeinflussung des kindlichen Innenlebens durch Augeneindrücke Verständnis und Verantwortungsgefühl besitzen.«[371] Anschlussfähig wurde Praehauser auch aufgrund seiner Position, dass die Bilderbücher den Kindern die »nordische Kunstwelt« offenbaren sollen, ihre »zarten Schöpfungen« ebenso wie ihre »gotischen Herrlichkeiten«, deren Wirkung sich »mit den innersten Gründen des Wesens verweben« werde.[372]

Die Durchsetzung der von Böttcher beschriebenen Erziehungsaufgaben, die die »Kunsterziehung als Lebensnotwendigkeit« in den Mittelpunkt rückt,[373] könne nur durch den Staat erfolgen, der nicht mehr dulden dürfe, dass »unberufene Verfasser und Bebilderer den Fibelmarkt mit Schund überschwemmen«, denn immerhin erhielten »in jedem Jahre rund 300000 deutsche Jungen und Mädchen zum ersten Male in ihrem Leben durch einen Erzieher von Beruf, und sozusagen von Staats wegen, ein Buch in die Hand gelegt, das im Keim bereits alles enthalten soll, was für eine nationalsozialistische Jugend- und Volkserziehung erstrebenswert erscheint«.[374] Nach dem 1937 abgegebenen Votum Böttchers sowie der 1938 in den »Bayreuther Richtlinien« des NSLB wiederholten Anklage, dass nach der »Durchsicht von über 60 Fibeln« erstaune, wie wenig darauf geachtet worden sei,

369 Böttcher, Fibelbild 1938, S. 100; vgl. dazu und zum Folgenden auch ders., Fibel 1937, S. 61-64.
370 Böttcher, Fibelbild 1938, S. 94; Praehauser, Kunst 1925, S. 118. Vgl. auch Schultze, Leseunterricht 1940, S. 25f.; o.A., Begleitschrift 1939, S. 13f.; o.A., Pommernfibel 1935, S. 8, 11; Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 17.
371 Praehauser, Kunst 1925, S. 118f.
372 Ebd., S. 125.
373 Vgl. Böttcher, Kunsterziehung 1938.
374 Böttcher, Fibelbild 1938, S. 93f.

»in dem Erstlesebuch der deutschen Jugend das Fundament zu legen zu einer Erziehung, die nationalsozialistisch ausgerichtet ist«, und dass ca. 80 Prozent aller Fibeln es wert seien, »so schnell wie möglich wieder eingestampft zu werden«,[375] mussten die Verlage befürchten, die Zulassungsverfahren nicht erfolgreich zu bestehen, sollten sie die wiederholt vorgetragenen Monita Böttchers nicht bearbeiten.[376]

Die Begleitschriften zu den Fibeln, die Gutachten und ebenso Schriftwechsel von Verlagen mit der Kultusadministration sowie Künstlerinnen und Künstlern zeigen, dass Böttchers Vorschriften für die Bebilderung von Fibeln in dieser zweiten Phase der sich mehr und mehr radikalisierenden Kulturpolitik geflissentlich beachtet wurden, vor allem sein Aufruf zu einer stärkeren Beachtung der didaktischen und künstlerischen Qualität der Bilder.[377] So lassen sich in den ab 1938/39 erschienenen Fibel-Begleitschriften großenteils Verweise auf Böttchers Vorgaben finden – der Verlag *Oldenbourg* erwog gar, alle Bilder für die neukonzipierte Fibel »Mein Buch«[378] vorab dem Reichssachbearbeiter für Kunsterziehung im NS-Lehrerbund vorzulegen, auch weil verschiedene Illustrationen des Fibelwerks weiterverwendet werden sollten.[379] Der Diskurs um die künstlerische Qualität der Fibel intensivierte sich infolge der »Bayreuther Richtlinien« damit noch einmal deutlich, auch wenn sich etliche Verlage und Autoren seit Längerem die Aufgabe gestellt hatten, eine sowohl pädagogischen Maßstäben genügende als auch in ihrer äußeren Aufmachung anspruchsvolle Fibel auf den Markt zu bringen. Letzteres betraf neben der Abstimmung von Text und Bild vor allem die Ausgewogenheit der Doppelseiten, eine sachklärende Farbgestaltung und einen hochwertigen Druck.

Nach dem Erscheinen der »Bayreuther Richtlinien« wurde dem von Böttcher 1933 ausführlich bearbeiteten Thema der ›Bluts- und Volksverbundenheit‹ der Künstlerinnen und Künstler als Grundlage für die Erziehung des nationalsozialistischen Menschen in den Begleitschriften ein breiterer Raum gegeben.[380] Der vom Danziger Kultursenator und Gauobmann des NSLB, Gau Danzig Adalbert Boeck beauftragte Fibel-Arbeitskreis des NSLB, der die »Danziger Heimatfibel« (1939) und die »Fibel für den Reichsgau Danzig-Westpreußen« (1939) erarbeitete,[381] bringt Böttchers Forderung nach Talenten, »deren Ideale nicht aus Zweckmäßigkeitsgründen dem Programm und dem Schrifttum des Nationalsozialismus schnell entnommen wurden, sondern in ihrem eigenen Innern wuchsen […] und diese

375 Ebd., S. 94, 99.
376 Vgl. Kapitel 2.2.3.
377 Böttcher, Fibelbild 1938, S. 94, 98.
378 F83.
379 Schreiben des Verlags Oldenbourg an Hans Brückl v. 12. Februar 1941, BWA F 5/329, o.P.
380 Böttcher, Fibelbild 1938, S. 95.
381 F60, F62, F91.

Ideale rückhaltlos verfolgen«,[382] auf den Punkt und verlangt mit oft wortwörtlicher Übernahme von Passagen aus Böttchers Artikel, dass der »Bebilderer« einer Fibel »zutiefst vom nationalsozialistischen Ideengut durchdrungen sein [muss]«, um »*unsere Jungen und Mädel zum Handeln im Sinne des Mannes zu erziehen, der das neue Deutschland schuf!*«.[383] Dafür genüge es auch nicht, die Spalten mit noch so vielen Hitlerjungen und -mädel, SA-Männern und Soldaten zu füllen – dies führe meist »zur Verunglimpfung dessen, was uns besonders teuer ist« –, sondern die Fibel müsse »*die Haltung widerspiegeln, die der Führer von jedem deutschen Jungen und Mädel fordert*, sie verkörpert das Ideal einer echt nationalsozialistischen Erziehung!«.[384] Ähnlich äußert sich Leo Grossek in dem Beiheft zu der für den Leseunterricht nach der Ganzheitsmethode vorgesehenen Fibel »Geschichten für kleine Leute«[385] und verlangt für »das »künstlerisch hochstehende« Bild als »wesentliches Stück der Fibel« »mehr als nur einen ›Maler‹«.[386] »Nur eine echt künstlerische Persönlichkeit, die die Kindesnatur in ihrer ganzen Stärke und Schwäche kennt, die Welt mit Kinderaugen zu schauen vermag und mitten und fest im Volke steht«, und die der Verlag in Bruno Schmialek verwirklicht sah, habe die »Kraft zu volkstümlicher und kindesnaher Gestaltung«.[387]

> »Das Kind […] hat ein sehr feines Empfinden für Echtheit. Darum wird es nur von einem Bilde angesprochen, das aus der Tiefe einer volksverbundenen Künstlerseele in reiner Schöne aufgestiegen ist. Solch ein ursprüngliches Bild ist immer stark in seiner Wirkung und bei aller Großzügigkeit doch schlicht und sachlich richtig. *Als ein Stück echter deutscher Kunst strahlt es deutsches Wesen, deutsche Gesinnung und deutsche Gesittung aus und hinein in unsere Jungen und Mädel.* Das ist seine Sendung. So hat es teil an der großen Bildungsaufgabe, die der Führer der deutschen Erziehung gesetzt hat.«[388]

Als Inbegriff einer »*künstlerischen*«, »aus der Natur, der Volksgemeinschaft und dem vollen Leben« schöpfenden »*Persönlichkeit*«[389] diente Böttcher der Psychiater und Kinderbuchautor Heinrich Hoffmann, der »im Volksboden wurzelte« und »mitten im Volke« gestanden habe.[390] Wie kein anderer habe er, der in Anbetracht der Auflagenhöhe seines Buches das »Geheimnis der Bebilderung von Jugendbüchern«

382 Böttcher, Kunst 1933, S. 151.
383 O.A., Begleitschrift 1939, S. 16 (Herv. i.O.); vgl. Böttcher, Fibelbild 1938, S. 99; ders., Fibel 1937, S. 64.
384 O.A., Begleitschrift 1939, S. 16 (Herv. i.O.); vgl. Böttcher, Fibel 1937, S. 64; ders., Fibelbild 1938, S. 99.
385 F56, F82.
386 Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 17.
387 Ebd.
388 Ebd., S. 18 (Herv. i.O.).
389 Böttcher, Fibelbild 1938, S. 95 (Herv. i.O.); ders., Kunst 1933, S. 151; vgl. ebd., S. 61.
390 Böttcher, Fibelbild 1938, S. 95.

ganz offensichtlich kenne, in der Figur des »Struwwelpeters« wesentliche Aufgaben des Fibel-Bildes erfasst, die »Kindesnatur, ihre Stärke und ihre Schwäche«, und mit seinem Buch »eine erzieherische Mission am Kinde« verfolgt.[391] Diesen Punkt hatte schon Praehauser in seiner Schrift »Kunst und unerfüllte Pädagogik« (1925) herausgestrichen und betont, dass es Hoffmann damit lange vor der Kunsterziehungsbewegung gelungen sei, »in der kindlichen Sinneserinnerung« Eindrücke zu hinterlassen.[392]

In den »Bayreuther Richtlinien« legt Böttcher neben den personellen Voraussetzungen zudem die Kriterien hinsichtlich der Formensprache und der Farbgestaltung bei der Illustrierung der Fibeln dar. Er würdigt die Reformpädagogik insofern, als hier seit der Jahrhundertwende auf einen kindgemäßen Charakter hingearbeitet worden sei, lehnt aber gleichzeitig die Überbewertung von Kinderzeichnungen und insbesondere eine Gleichsetzung von Kind und Künstler ab, ebenso eine Bebilderung durch begabte ältere Kinder. Wie der Leiter des Hamburger Fibel-Arbeitskreises des NSLB Schultze steht Böttcher auf dem Standpunkt, dass Kindern nicht nur die Reife sowie die Fähigkeit fehle, ihre Leistungen angemessen einzuschätzen, sondern sich ferner die angestrebte Wort-Bild-Einheit nicht realisieren lasse, da eine »Kinderbebilderung« oder eine »Bebilderung vom Kinde her« auch »Kinderwerk in der Wortgestaltung« benötige.[393] Ein infantilisierender Duktus im Anschluss an Positionen der Kunsterziehungsbewegung, wie dieser exemplarisch bei Oßwald zu finden ist (vgl. z.B. Abb. 7), wird vielmehr gänzlich verworfen.

In der Formensprache bemängelt Böttcher vereinfachende flächenhafte Darstellungen sowie Schemata, die »erstarrt« oder nur »scheinbar lebendig« gleichermaßen »wertlos« seien.[394] So zeichne ein Kind beispielsweise niemals einen »Kugelbaum«, sondern strebe aufgrund seiner Beobachtungsgabe und seiner immer mehr zunehmenden »Formkraft« nach einer realitätsnahen und zunehmend detaillierten Gestaltung. Schematische Abbildungen, wie sie sich noch in einigen 1933er- und 1935er-Ausgaben (z.T. auch noch 1939) des Verlages *Hirt* finden lassen (vgl. Abb. 13),[395] die »nach keiner Richtung hin mehr entwicklungsfähig« seien und das Kind dazu verleiteten, vom »naturgegebenen Wege abzukommen«, werden einer ›nicht organischen‹ und uneinheitlich ausgerichteten Erziehung zugeschrie-

391 Ebd., S. 95f.; vgl. o.A., Begleitschrift 1939, S. 15; Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 17.

392 Vgl. Praehauser, Kunst 1925, S. 121f. Umberto Eco meint, dass diese Wirkung der Struwwelpeter-Geschichten nur dank der hier »unbekümmert beschriebenen Grausamkeiten« erzielt worden sei (Eco, Geschichte 2007, S. 313; vgl. zur Konstruktion negativer Kindheitsbilder seitens der Kriminologie und der Psychiatrie Dudek, Grenzen 1999, S. 67ff.).
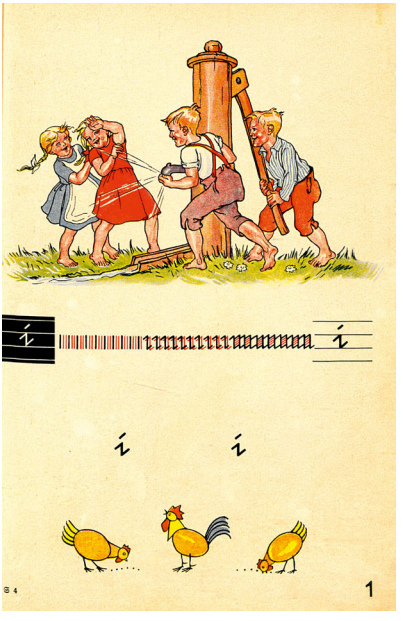
393 Böttcher, Fibelbild 1938, S. 95; vgl. ebd., S. 99f.; vgl. o.A., Begleitschrift 1939, S. 14f.; Schultze, Leseunterricht 1940, S. 25f.

394 Böttcher, Fibelbild 1938, o.S.

395 Vgl. z.B. auch F13, S. 1; F19, S. 4; F69, S. 2.

ben.[396] Als noch weniger entwicklungsförderlich werden die beispielsweise bei *Hirt* oder *Roth* aufgenommenen »Zeichenrezepte« beurteilt,[397] da diese nicht nur zum »Schematismus«, sondern auch zur »Mechanisierung« erzögen und damit der kognitiven Wahrnehmung sowie der Entfaltung der schöpferischen Kräfte des Kindes entgegenstünden mit der Folge, »daß Heimat- und Naturkunde sich völlig anders orientieren, als das im bildnerischen Unterrichte geschieht, daß der Zugang zu den Gestaltungsweisen […], wie sie etwa in alten Holzschnitten, bei Dürer, Richter oder Thoma in Erscheinung treten, von vornherein verschüttet wird […]«[398] (vgl. Abb. 14).

Abbildungen 13 und 14: »Schematismus« der Tierdarstellungen (Böttcher). Ill.: Julius C. Turner, in: F28, S. 1 (links); »Zeichenrezept« (Böttcher). Ill.: Lia Doering, in: F48, S. 62 (rechts)



— 62 —

4. Wie man einen Hahn zeichnet.

Sagt mir, was wird das wohl sein?
Ist's vielleicht ein Schinkenbein?
Zeichnet es nur, wie's hier steht!
Was draus wird, dann bald ihr seht.

Setzt darauf nun einen Kopf,
und vergeßt nicht Kamm und Kropf!
Und nun schaut das Bild euch an!
Ist's nicht wie ein halber Hahn?

Fügt daran noch einen Schwanz!
Ist der Hahn auch noch nicht ganz,
sieht man ihm alsbald doch an:
Daraus wird ein Gockelhahn.

Zeichnet endlich ihr im Nu
Beine mit zwei Sporn dazu,
wird der Hahn ganz fertig sein —
Gleich wird kikeriki er schrein!

5. Hänschen und der Schwamm.

Seht ihr unser Hänschen da?
Mit dem Schwamm auch die Mama?
Hänschen macht ein bös Gesicht,
denn den Schwamm, den liebt er nicht.

Mama taucht den Schwamm nun ein,
gleich fängt Hänschen an zu schrein,
schüttelt sich und weint: u, u!
Und der Rudi lacht dazu.

6. Wenns Büble lärmt.

Sachte, Büble, nit so laut!
Heute mittag kommt die Braut,
will ein artig Männlein han,
aber kein Spektakelmann.

Das Kriterium einer klaren Linie in der Formensprache sollte sich gleichfalls in der Farbgestaltung widerspiegeln. Wie »die Form klar« so habe auch der Gebrauch

396 Böttcher, Fibelbild 1938, S. 97f.; ders., Fibel 1937, S. 64; vgl. Schultze, Leseunterricht 1940, S. 25.
397 Vgl. z.B. F13, S. 97; F19, S. 74; F4, S. 62, 66.
398 Böttcher, Fibelbild 1938, S. 97f.; vgl. ebd., S. 99; ders., Fibel 1937, S. 64; vgl. o.A., Begleitschrift 1939, S. 15. Eine Anleitung zum Schnellzeichnen findet sich z.B. auch in der Begleitschrift zur Fibel »Gute Kameraden« (o.A., Wegweiser Gute Kameraden 1935, S. 147).

der Farbe »lediglich sachklärend« zu sein, d.h., die Form durfte durch die Farbe lediglich eine Steigerung erfahren.[399] In diesem Kontext mahnt Böttcher zur Beachtung sachlicher Korrektheit (vgl. Abb. 15). Er konstatiert überdies, dass die Farbe in vielen Fibeln gerade nicht »zur Klärung des Tatbestandes« diene, sondern zum »Vertuschen von ungeklärten oder fehlerhaften Formbeständen.«[400] Zudem habe sich das Farbkonzept auf Blau-, Rot- und Gelbtöne zu konzentrieren, die von den Kindern gemocht würden, und dürfe weder von einer »primitiven groben Buntheit« noch zu »weichlich« sein, so die Formulierung von Beyer, Löscher, Schreier und Sammer im Anschluss an Böttchers Kritik an einer »kulturlosen, marktschreierischen Buntheit«.[401]

> »Wer die Farbe aus der Fibel verbannen will, kennt die Kindesnatur ebensowenig wie derjenige, der in impressionistischer Befangenheit dem Kinde die tausend Abwandlungen der Erscheinungsfarbe nicht glaubt vorenthalten zu können oder wie der Vertreter der Meinung, ›je greller und bunter, um so geeigneter für das Kind‹.«[402]

Vor dem Hintergrund rassenanthropologischer Prämissen und des nationalen Wertes der an Blut und Boden gebundenen ›Volkskunst‹ schlägt Böttcher als Maßstab für die Farbgestaltung die »schlichte Natürlichkeit« der als zeitlos zu betrachtenden Volks- und Bauernkunst vor, die mit ihren »Trachten und Stickereien mit vollen rauschenden Akkorden und voll leuchtender Frische« dem »von Natur aus« feinen Farbgefühl des »gesunden Kindes« entgegenkomme und für das stehe, »was das Kind liebt und beansprucht«.[403]

Darüber hinaus spricht sich Böttcher ganz allgemein gegen Illustrationen von »Vertretern eines Zeitstiles – etwa eines ›Ismus‹« und damit gegen die Künstlerinnen und Künstler aus, die vor allem auch bei der Eröffnung der ersten »Großen Deutschen Kunstausstellung« 1937 äußerst publikumswirksam erniedrigt worden waren.[404] So seien für die Bebilderung von Fibeln Darstellungen »impressionistisch orientierter Fibelillustratoren« ebenso »denkbar ungeeignet« wie in vermeintlicher Genialität »lodderig«, »in flottem Strich« hingeworfene Bilder, auf denen sich Personen oder Tiere kaum erkennen ließen und das »Laubwerk der Bäume« zum »Ge-

399 Böttcher, Fibelbild 1938, S. 95f.; vgl. Schultze, Leseunterricht 1940, S. 25.

400 Böttcher, Fibelbild 1938, S. 95, 99; ders., Fibel 1937, o.S.; vgl. o.A., Begleitschrift 1939, S. 15f.; Schultze, Leseunterricht 1940, S. 23ff.; ähnlich Gansberg, Begleitwort 1940, S. 23.

401 Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 25; Böttcher, Fibelbild 1938, S. 95; vgl. o.A., Begleitschrift 1939, S. 14f.

402 Böttcher, Fibelbild 1938, S. 95; vgl. Schultze, Leseunterricht 1940, S. 25f.

403 Böttcher, Fibelbild 1938, S. 95f.

404 Ebd., S. 95; vgl. o.A., Begleitschrift 1939, S. 14f.; vgl. Rede Hitlers bei der Eröffnung der ersten »Großen Deutschen Kunstausstellung« am 19. Juli 1937 in München, zit.n. Hinz, Malerei 1977, S. 165.

Abbildung 15: »Sachliche Unrichtigkeiten (SA-Mann mit HJ-Fahne)« (Böttcher). Ill.: Eugen Oßwald, in: F7, S. 17



schmier« werde.[405] Böttcher verweist hier exemplarisch auf eine zur »Zuchtlosigkeit« und »Verwahrlosung« erziehende und Kindern als Darstellungsform »artistischer Mache« nicht zugängliche Illustration von Stirner (vgl. Abb. 16).[406] Diese Abbildung, die noch in der 1935er-Ausgabe der »Fibel für die Volksschulen Württembergs« enthalten ist und neben anderen Bildern aus der »Fibel für die katholischen Volksschulen« entnommen wurde, entfällt dann in den späteren Ausgaben.

Nicht zuletzt wird auch eine amerikanisierende Bebilderung abgelehnt sowie überhaupt jegliche Oberflächlichkeit und eine einheitliche Durchgestaltung bildnerischer Arbeiten gefordert.[407] Beispielhaft stellt Böttcher Illustrationen vor, die

405 Böttcher, Fibelbild 1938, S. 95, 98.
406 Ebd., o.S.; ders., Fibel 1937, S. 62.
407 Vgl. ebd., S. 95-98; vgl. o.A., Begleitschrift 1939, S. 16; Schultze, Leseunterricht 1940, S. 26. Noch 1933 wurde u.a. in der »Methodischen Einführung zur Fibel für die Evang. Volksschulen Württembergs« (1933) exemplarisch auf die amerikanische Fibel »The Primer« verwiesen, »die mit der schönen Geschichte von ›The little Red Hen‹ beginnt« (Kimmich, Einführung 1933, S. 8).

er als inhaltlich und formal zusammenhanglos interpretiert (vgl. Abb. 17) oder wegen ihres »andeutungsweise« erledigten »ungeklärten Gekritzels« als »Dilettantismus übelster Art« deklariert, und empört sich darüber, »wie leicht sich manche Illustratoren die Arbeit glaubten machen zu dürfen«, indem sie sich die Texte zu den Bildern nur en passant durchlesen würden.[408] »[D]enn sonst wäre es nicht möglich gewesen, dort, wo im Beiwort von einer schönen Wiese mit Blumen gesprochen wird, einen von Kühen zertrampelten Morast zu geben, sachlich direkt falsche Angaben zu machen, oder gegen die primitivsten Gesetze des bildnerischen Gestaltens zu verstoßen«.[409]

Abbildungen 16 und 17: »Kindern nicht zugängliche Darstellungsform« (Böttcher). Ill.: Karl Stirner, in: F14, S. 34 (links); »Beziehungslosigkeit nach Inhalt und Form« (Böttcher). Ill.: Friedrich Mißfeldt, in: F16, S. 90 (rechts)



Am Brunnen

Wie die Alte Durst hat! Ah, das tut gut! Der Trog wird doch nicht ganz leer werden! Hat ihr Kälbchen schon genug? Oder mag es gar kein Wasser? Mag es lieber Milch, gerade wie die Katze da hinten? Wo will das Mulle hin? Will es in den schönen Garten hinüber und Vögel fangen? Mulle, Mulle, nimm dich in acht! Laß mir ja die Nester in Ruh!

34



90

Auf der Wiese

Sieben große, bunte Kühe,
sieben Kühe, dick und schwer,
wandern auf der grünen Wiese
in den Blumen hin und her.

Sieben bunte Kühe brummen,
sieben Kühe, schwer und dick,
und das Hänschen und die Liese
hocken ängstlich hinterm Knick.

Hans und Liese vor der Wiese —
ach, wie sind die Blumen schön!
Aber keines von den beiden
wagt es, durch den Knick zu gehn.

408 Böttcher, Fibelbild 1938, o.S.; vgl. ebd., S. 95, 98; ders., Fibel 1937, S. 64. Eine solche »manierierte, gehaltlose Flüchtigkeit« wird beispielsweise von Wolfdietrich Stein als »echt jüdische« Ausdrucksform diskreditiert (Stein, Erziehung 1938, S. III).

409 Böttcher, Fibelbild 1938, S. 95, 98.

Die kulturpolitischen und kunsterziehungstheoretischen Positionen Böttchers wurden später u.a. durch eine empirische Studie von Hans Volkelt und Wilhelm Nolte zur kindlichen Auffassung und Wiedergabe von Formen (1942) gestützt. Unter Vernachlässigung wesentlicher Einflussfaktoren, insbesondere die Beeinflussung des Werturteils der Kinder, kommen Volkelt und Nolte in ihren experimentellen Untersuchungen zur Wirkung von Märchenbildern zu der Feststellung, dass sich unter den Lieblingsbildern der 8- bis 12-jährigen Kinder weder impressionistische noch expressionistische oder »primitivistisch-kindertümelnde« Darstellungen befinden, »kein überhaupt auf ungewöhnliche Steigerung oder Übertreibungen abzielendes, auch kein irgendwie karikierendes Bild, keine Darstellung, die Gegenständliches wegläßt oder erheblich verändert, auch nicht, wenn dies aus dekorativ-ornamentalen Gründen geschieht, kein dem Jugendstil nahestehendes Bild, schließlich keines, in welchem die Stimmung über das Gegenständliche dominiert«.[410] Das Kind lehne also »von Natur« aus alles ab, »was sich in der Richtung der ›entarteten Kunst‹ bewegt.«[411]

In entwicklungspsychologischer Hinsicht beweise die Studie, dass für die kindliche Auffassung »einfache und deutliche realistische Darstellungen« von Inhalten entscheidend seien, die das Kind leicht erkennen könne und die eine »freudige Gestimmtheit« ausstrahlten sowie von »sozialer Innigkeit« zeugten bzw. auch »heldische Gefühle erwecken«.[412] Bei der Beurteilung der Farben zeige sich, dass die Kinder keineswegs möglichst bunte Farben liebten und diese Ansicht bereits für Achtjährige nicht voll zutreffe, sondern »*allzu bunte* und *grellfarbige Darstellungen meist unerwünscht*« seien und das Kind entsprechend seiner Altersstufe naturgetreue und wirklichkeitsnahe Formen und Farben bevorzuge.[413] In diesem Zusammenhang komme dem »*künstlerischen Niveau*« gegenüber einer realistischen Wiedergabe eine nur untergeordnete Rolle zu.[414] Im Übrigen werden die Ergebnisse ganzheitspsychologisch und ganzheitsideologisch eingeordnet, wenn die Autoren als wesentliche Bedingungsfaktoren wirkungsvoller Bildgestaltung auf »das Sosein der Geschichte im Ganzen wie in ihren einzelnen Szenen und das Sosein jeder einzelnen Szene in ihrem Ganzen wie in allen Gliedern des Ganzen« verweisen.[415]

410 Volkelt in Nolte, Kind 1942, S. 38.
411 Nolte, Kind 1942, S. 73.
412 Volkelt in Nolte, Kind 1942, S. 39; Nolte, Kind 1942, S. 81, 84.
413 Nolte, Kind 1942, S. 77 (Herv. i.O.).
414 Volkelt in Nolte, Kind 1942, S. 39 (Herv. i.O.).
415 Ebd., S. 71.

4.4.2. ›Nordische Seelenwerte‹ und ›nordisches Leistungsstreben‹: Zur Heterogenität der Bildsprache in der Visualisierung des nationalsozialistischen Kindheitsbildes

Mit den »Bayreuther Richtlinien« ergab sich eine Modifizierung hinsichtlich des nationalsozialistischen Kindheitsbildes, dessen reformpädagogische Elemente eine noch stärkere Relativierung erfuhren. Diesbezüglich stellte nicht zuletzt Volkelt im Rahmen der obengenannten experimentellen Untersuchungen von 1942 und mit Blick auf die Begrenzung reformpädagogischer Visionen, wie sie zunächst noch bei Hartlaub zu finden waren, klar, dass das Urteil des Kindes »nicht die *einzige* und noch weniger die *letzte* Instanz« sei und das Befinden über den erzieherischen Wert von Bildern dem »*führungsbewußten Erwachsenen*« obliege.[416] Die Verlage hatten demgemäß darauf zu schauen, dass sie nicht ein »›weltentferntes seliges Traumland‹ statt Wirklichkeit« repräsentierten mit Kindergestalten, die in einer »eisenharten Zeit, die so auf kalte, nüchterne Realitäten gestellt« sei, »ins ›Ideale‹« erhoben würden.[417] Gleichzeitig ging es auch darum, an den Kindheitsmythos anzuknüpfen, was sich an der immer wieder geforderten »Weichheit« und »Wärme« bei der Visualisierung der Kindergestalten zeigt gegenüber einer »harten«, »realistischen« Darstellung.[418]

Die »›Pädagogik vom Kinde aus‹« besaß demnach zwar weiterhin Relevanz, vornehmlich kam es bei der Konstruktion des nationalsozialistischen Kindheitsbildes aber auf die »*Erstellung neuer Werte*« an, was etwa mit dem Ziel verbunden war, das Kind beim Anblick der Bilder nicht einfach nur jauchzen, keine bloße Heiterkeit empfinden zu lassen.[419] Dem Kind waren mit den Worten Volkelts »echte Freuden« zu vermitteln, die es »zur Sollgestalt des deutschen Menschen formen helfen«.[420] Diese Fokussierung auf die Verhaltens- und Handlungsmuster in der ›Volksgemeinschaft‹ und eine entsprechende Bildsprache führte aufseiten der Verlage sowie der Künstlerinnen und Künstler zu der Konsequenz, »schärfer als bisher nach der Artung und dem Werte der bejahenden Freude, d.h. der Freude, die der Bestimmung der Art entspricht«, zu fragen sowie der »Lust, die von dieser Bestimmung« ablenke.[421] Die Kinder belustigende Illustrationen wie die von Oßwald oder Doebner waren daher trotz ihrer vielfach anerkannten technischen Meisterschaft nicht mehr erwünscht, und auch die Kindergestalten von Wenz-Viëtor (vgl. Abb. 1), Caspari (vgl. Abb. 18), Kutzer u.a. angesichts ihrer zweifelhaften künstleri-

416 Volkelt in Nolte, Kind 1942, S. 35 (Herv. i.O.).
417 Schreiben Zimmermann an Sandig v. 18. Mai 1939, WUA 3/27-3, o.P.
418 Ebd.
419 Böttcher, Kunsterziehung 1938, S. 130 (Herv. i.O.).
420 Volkelt in Nolte, Kind 1942, S. 35.
421 Ebd.

schen Gestaltung im Sinne der ideologischen Formierung des ›deutschen Kindes‹ zumindest fragwürdig geworden.[422]

Für die Visualisierung des Kindheitsbildes bedeutete diese Neubestimmung einen Spagat zwischen dem Wunsch Hitlers nach einer »volksnahen«, homogenen und NS-konformen Kunstwelt, die »auf die freudigste und innigste Zustimmung der gesunden, breiten Masse des Volkes rechnen kann«,[423] und einer ›Pädagogik vom Kinde aus‹, die die Ergebnisse der Kunsterziehungsbewegung nicht ganz negieren konnte. So hatte z.B. Praehauser noch 1925 die auf das ästhetische Empfinden der Erwachsenen ausgerichtete »kunstgewerbliche« Bildsprache der Geschwister Caspari und ihrer Schule beanstandet und als ein dem Wesen des Kindes sehr fern liegendes »Produkt der Abstraktion« bewertet.[424]

> »Die Szenen aus dem Kinderleben, aus der Natur und den großstädtischen Straßen sind in stark konturierten Formen gezeichnet, von klarem Kolorit und daher wohl einprägsam für das Auge, sie verlieren sich nie zu weit ins Land der Phantasie, wenn sie es tun, behalten sie immer noch ihre hausbackenen Tagesformen, und sie wirken durch die ›süßen‹ Kindergestalten sympathisch auf die Erwachsenen. […] Den Figuren dieses Stils fehlt, da sie in unfruchtbare Konturen eingesperrt sind, was das Kind so sehr wünscht, die Beweglichkeit, sie rühren sich nicht für die kindliche Phantasie, sind ohne Illusionswirkung, alles erscheint eingekastelt und in jener für ewig fertigen sauberen Exaktheit, die sich für das Gebiet der Arbeit und Wissenschaft schickt, die aber dem Kind als dem lebendigen, frohen, unendlich fruchtbaren Werden ein Greuel ist.«[425]

Nicht die Perspektive des Erwachsenen sei also maßgeblich, der das Buch aus seiner Sicht beurteile und kaufe, sondern die des Kindes, dem jedoch eine Orientierung am oberflächlichen, nüchternen, faden und trivialen Massengeschmack gleichsam vorgegeben werde.[426]

Als zentrale Veränderung in der Bildsprache lässt sich die Tendenz feststellen, dass das einer romantisierenden Idylle und einem reformpädagogischen Ideal folgende Bild des naiv-unschuldigen, niedlichen, neugierigen und in seinem Entdeckergeist zuweilen tollpatschigen Kindes konzeptionell einem Bild des Kindes weicht, das ›nordische Seelenwerte‹ und ›nordisches Leistungsstreben‹ verkörpert (vgl. z.B. Abb. 20). Gegenüber Kutzer wurde u.a. kritisch angeführt, dass er nicht »liebevoll« auf »Kleinigkeiten« eingehe, die Gesichter als »Einheitsware« gestalte

422 Vgl. zur Kritik an Kutzer z.B. Schreiben des Stadtschuldirektors Freidank v. 26. September 1938 an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.

423 Hitler, Rede bei der Eröffnung der ›Ersten Großen Kunstausstellung‹ 1937, Völkischer Beobachter v. 19. Juli 1937, zit.n. Van den Berg, Abrichtung 2016, S. 39.

424 Praehauser, Kunst 1925, S. 128.

425 Ebd., S. 127f.

426 Ebd., S. 128.

Abbildung 18: »Rotkäppchen«. Ill.: Gertrud Caspari, in: F16, S. 4



sowie die Blumen als »bunte Farbflecke« und nicht als »lebende Pflanzen«,[427] während Wenz-Viëtor angelastet wird, ihre »Kindergestalten« würden »verniedlicht«, wirkten »kindisch«, »gestellt«, »unecht« und ähnelten »Käthe-Kruse-Puppen«.[428] Überdies trügen einige Motive »nicht zur Klärung der kindlichen Vorstellung bei«, so gäbe es beispielsweise keine 6-jährigen ›Pimpfe‹, und die Bilder seien zu wenig »durchgestaltet«, was vor dem Hintergrund der kunsterzieherischen Erfordernisse »bedenklich« sei.[429]

427 Abschrift des Gutachtens zur Fibel »Gute Kameraden« zur Abschrift des Erlasses des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 578/38 an den Regierungspräsidenten von Arnsberg v. 8. März 1938, LAV NRW OWL, L 80 III, Nr. 2444, o.P.

428 Abschrift des Gutachtens zur Fibel »Das Leserlein« zum Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 757 an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus v. 6. April 1938, BayHStA MK 42570, o.P.

429 Ebd.

Auch Oßwald geriet im Rahmen des von 1936 bis 1938 stattfinden Verfahrens zur Überprüfung aller Fibeln in die Kritik, wobei selbst innerhalb einer Kultusverwaltung, so etwa im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, unterschiedliche Konsequenzen gezogen werden konnten. Während der Verlag *Zechner* nach der Begutachtung der Fibel »Guck emol!«[430] und der Auflage, etliche Bilder zu ändern oder neu anfertigen zu lassen,[431] an dem Künstler festhält, verabschiedete sich *Diesterweg* aufgrund der fehlenden Eignung sowie der »künstlerischen Unzulänglichkeit« von Oßwald[432] und beauftragte für die Bebilderung der Fibel »Lies mit!« Emil Ernst Heinsdorff.[433] Hans Fischer, der diese Fibel federführend bearbeitet hatte, bedauerte diese Entscheidung, zumal sich Oßwald »in den letzten 30 Jahren durch eine Reihe von Bilderbüchern, Fibeln und Illustrationen zu Jugendzeitschriften in ganz Deutschland einen Namen gemacht« habe, auch wenn er die Beurteilung des Malers »maßgebenden künstlerischen Kreisen« überlassen müsse. Aufgrund »eigener Erfahrungen und zahlreicher Urteile aus der Lehrerschaft« fühle er sich jedoch verpflichtet festzustellen, »daß Oßwald Tausenden von Eltern und Kindern durch manches Fibelbild viel Freude bereitet hat.«[434] Heinsdorff kam indes mit der Bebilderung nicht so zügig voran, wie geplant, »da er dringende Terminarbeiten für Herrn Reichsminister Ribbentrop und Frau Reichsfrauenführerin Scholz-Klink auszuführen hatte.«[435] Letzten Endes wurden im Zuge der Neustrukturierung des bayerischen Fibelmarkts und der Propagierung einer einheitlichen Fibel für ganz Bayern beide Fibeln nicht eingeführt, sondern das Erstlesebuch von Hans Brückl.[436]

Otto Zimmermann und der Verlag *Westermann* sprachen sich angesichts der Forderung, die seit Jahrzehnten gleichen Illustrationen ihrer Fibeln »entsprechend der Kindesgemäßheit und der Kunsterziehung« neu zu bebildern, ebenfalls gegen

430 F7.

431 Vgl. den Schriftwechsel zwischen der Regierung der Pfalz und dem Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus in dem Zeitraum v. 13. Dezember 1937 bis zum 12. Oktober 1938, BayHStA MK 42575, o.P.

432 Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 1228 an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus mit der Abschrift des Gutachtens zur Fibel »Lies mit!« v. 11. Juni 1938; BayHStA MK 42574, o.P.

433 F9, F51. Vgl. Schreiben des Verlags Diesterweg an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus v. 22. Januar 1940, BayHstA MK 42574, o.P.

434 Stellungnahme Fischers v. 22. September 1938 zum Gutachten zum Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 1228 v. 23. September 1938 im Anhang zum Schreiben der Regierung von Oberbayern an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus v. 14. Oktober 1938; BayHStA MK 42574, o.P.

435 Schreiben des Verlags Diesterweg an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus v. 22. Januar 1940; BayHStA MK 42574, o.P.

436 Vgl. F83, F99; vgl. dazu Kapitel 2.2.2.

Oßwald aus.[437] Den Bildern sei »mehr oder weniger das »abhanden gekommen, was eigentlich erst ihren tieferen *deutschen* Gehalt ausmacht: *die Seele*.«[438] Oßwald habe zwar wie kein anderer das kindliche ›Erleben‹ aus dem Blickwinkel des Kindes zum Ausdruck gebracht, allein gehe es bei dem Fibel-Bild um mehr und insbesondere das, was die »gemütvolle«, »ältere« Kinderbuchkunst auszeichne, um »Tiefe, Treue, Naturverbundenheit, Phantasie und Empfindung«. Zwar vermittelten die neuen Illustrationen keinen so »lauten ›Spaß‹« mehr, »vor dem das Kind auflacht«, dafür »aber eine feine herzgewinnende Liebe in jeder Tier- und Blumengestalt, die durch das Medium der künstlerischen Sprache Tier und Blume doppelt liebgewinnen macht. […] Vor Eugen Oßwalds lustigen Bildern haben unsere Kleinen gejauchzt, Andreas Meier *wird ihnen mehr geben*. Sie werden vor ihnen die Wärme des Künstlerherzens und Kinderfreundes spüren […]«.

Der Wandel in der Visualisierung des Kindheitsbildes dokumentiert sich darüber hinaus in verschiedenen Schreiben Zimmermanns, der Meier als Bebilderer der *Westermann*-Fibeln vorgeschlagen hatte.[439] »Vergleicht man […] die Gesamtleistung Meiers für uns, wie sie bisher vorliegt, mit seinen Bildern zum Goldenen Schiff und Unter Kameraden, so erkennt man seinen enormen Fortschritt, freilich auf dem Grunde seiner ausserordentlichen Begabung für das Kindliche. Gegenüber Osswald ist er mehr Zeichner als Maler; aber auch hierin liegt für das Kind ein Vorzug.«[440] Andernorts notiert Zimmermann:

> »Über Ihre Zusage, dass Meier für sämtliche neuen Bilder ein Honorar von RM 50.- angeboten werden soll, bin ich erfreut. Das ist ein gutes Honorar, wenn es seinem Zeitaufwand auch nicht entspricht. Er ist eben kein Osswald, der seine Bilder flott hinwerfen kann. Das ist sein Nachteil und – unser Vorteil. Denn man will ja jetzt nicht so sehr das »Gekonnte«, als vielmehr das *liebevoll ausgeführte, reich detaillierte* Bild, wie es Meier in mühsamer Arbeit produziert. Im Hinblick auf das Kind mit einigem Recht.«[441]

Wie kontrovers die Bildsprache allerdings diskutiert wurde und dass es keine einheitliche Linie für die Bebilderung der Fibeln gab, solange die Illustrationen nicht

---

437 Schreiben Sandig an den Regierungsschulrat Siebrecht v. 19. September 1938, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 139; Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 3548 II/37 an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung mit der Abschrift des Gutachtens zur Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« v. 4. Juli 1938; NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.; vgl. Gutachten zum Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 3329 v. 4. Dezember 1937, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 35, 60.

438 Zimmermann/Westermann, Fibel 1939, o.S.; vgl. die folgenden Zitate ebd. (Herv. i.O.).

439 Vgl. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 18. Mai 1939, WUA 3/27-3, o.P.

440 Schreiben Zimmermann an Meil v. 30. Januar 1939, WUA 3/27, o.P.

441 Schreiben Zimmermann an den Verlag Westermann, Ladewig, v. 20. Dezember 1941, WUA 3/29-2, o.P. (Herv. i.O.).

gänzlich gegen die kunstpolitischen Vorgaben verstießen, zeigen die Ausführungen Volkelts und Noltes zu Caspari, die eigens für deren experimentelle Untersuchungen mit Kindern zur Präferenz künstlerischer Darstellungsformen Märchenbilder angefertigt hatte. Anders als Praehauser, der dem zu Oberflächlichkeit, Nüchternheit, Fadheit und Trivialität erziehenden »Farben- und Liniendestillat« Casparis jegliche »Unmittelbarkeit« abgesprochen hatte,[442] und im Unterschied zur Unternehmenspolitik der Schulbuchverlage, die statt Caspari andere Künstlerinnen und Künstler beauftragten, kamen Volkelt und Nolte in dieser Untersuchung zur »Verschiedenheit der Beliebtheit der Märchenbilder« in der »Auswertung der zahlenmäßig ermittelten kindlichen Rangordnungen« der farbigen Illustrationen zu den Märchen »Rotkäppchen«, »Schneewittchen« sowie »Brüderchen und Schwesterchen« zu dem Schluss, dass Caspari in der Gunst der 8-jährigen Kinder den ersten Rang einnähme (vgl. Abb. 18).[443]

Sie attestieren der Künstlerin die Begabung, den abgebildeten Mädchen und Jungen eine »gleichsam kindliche Physiognomie« zu verleihen, ohne »in der Formgebung in den Stil von Kinderzeichnungen zu verfallen«, mit anderen Worten eine Gestaltung, die der »Dingauffassung des Kindes« und »der farbigen Darstellung von Dingen durch Kinder« entspreche.[444] Die Gegenstände stelle sie durch eine »stark vereinfachende und kräftige Umrißzeichnung, fast ohne plastische Modellierung durch Stifte oder Farbe« dar, wobei möglichst große Flächen »plakatartig« ausgefüllt und »mit Vorliebe Vollfarben verwendet« würden. Dennoch handele es sich dabei um realistische Kunst, »um einen dem Kinde in einigen wichtigen Hinsichten entgegenkommenden und darin kindertümlichen, *nicht aber um einen primitivistisch-kindertümelnden Stil*«, da Caspari an der »erwachsenengemäßperspektivischen Darstellung« festhalte und in der »einheitlichen, naturähnlichen« und »lebenssteigernden« Farbgebung »nicht Reflexe, Beleuchtungen oder luftperspektivische Abwandlungen der Farbwirkung« vorherrschten, sondern die »Lokalfarben der Gegenstände«.

In den Begleitschriften zeichnet sich im Diskurs zur künstlerisch-ästhetischen Ausformung des modifizierten Kindheitsbildes eine Hinwendung zu einer sachlichen, »ehrlich und wahrhaftig wirkenden« Form- und Farbgestaltung ab, die vor allem eine Fokussierung auf »jede feine Einzelheit« vorsah, und ein Bemühen der Verlage, diese »Feinheiten« in den künstlerischen Vorlagen durch Verbesserungen in der Drucktechnik abbilden zu können.[445] Zugleich wird der Forderung Böttchers nach einer stärker anzustrebenden Sachlichkeit durch den aus der Reformpädagogik übernommenen Appell, die Perspektive des Kindes zu berücksichtigen,

442 Praehauser, Kunst 1925, S. 128.

443 Vgl. Nolte, Kind 1942, S. 11, 29-34; Volkelt in Nolte, Kind 1942, S. 34-48.

444 Volkelt in Nolte, Kind 1942, S. 44; vgl. die folgenden Zitate ebd. (Herv. i.O.). Vgl. außerdem Nolte, Kind 1942, S. 52-58, 76.

445 Zimmermann/Westermann, Fibel 1939, o.S. (Herv. i.O.).

Nachdruck verliehen und eine solche versachlichte Bildsprache als kindgemäß herausgestellt – sie gebe dem Kinde, »›was des Kindes ist‹«: »Das Kind […] malt ja auch nicht Schemen und Abstraktionen, sondern baut sein Bild aus lauter kleinen Einzelheiten auf: es ›zählt auf‹, wenn es mit dem Zeichenstift ›erzählt‹. So will es auch ›die Bilder der Fibel lesen wie seine Geschichten, will sich in Einzelheiten vertiefen, will zuchtvoll Gewachsenes und nicht oberflächlich, Gemachtes‹. (Robert Böttcher)«.[446]

Darüber hinaus erfolgte eine Orientierung an den Werken von Dürer, Richter, Thoma und Runge, während die künstlerische Gestaltung des nationalsozialistischen Kindheitsbildes durch Oßwald, Caspari, Kutzer und Wenz-Viëtor kritisch betrachtet oder abgelehnt wurde. So repräsentierten die genannten Künstlerinnen und Künstler, deren Vorzüge »das ›große‹ Vereinfachen, das Abstrahieren vom Einzelnen« und »das ›Weglassen‹ alles Kleinen« seien, laut *Westermann* »nur *eine* Form, kindertümlich zum Kinde zu sprechen«, jedoch nicht »die einzige *und höchste*«, denn das »kindliche Interesse« lasse sich vielmehr »vom Einzelnen und Kleinen gern gefangen nehmen und festhalten«.[447] Für die Umsetzung dieses Anspruchs suchte der Verlag daher einen Künstler, der »die Zeichenkunst und den Humor eines Oßwald mit der Tiefe und Treue eines Dürer, mit der Herzlichkeit eines Ludwig Richter, mit der Romantik eines Philipp Otto Runge und der deutschen Art und Inbrunst eines Hans Thoma vereinigt und sich auch nicht der naiven ›Kindlichkeit‹ eines [Konrad Ferdinand Edmund von; KS] Freyhold oder [Ernst; KS] Kreidolf schämte.«[448] In den kunstgeschichtlich gängigen Interpretationen der Zeit galt Richter als Künstler, der »dem deutschen Hause, der Kinderstube, Freude und Segen« bescherte »durch die keusche Empfindung und die herzliche Liebe, mit der immer neu das Leben der Familie, der Kleinen geschildert« sei.[449] Auch der mit Dürer verglichene Thoma spreche in »Wort und Bild einfach zu den einfachen Menschen«, seine Werke zeugten in zunehmender Meisterschaft von einem »schlichten« und »echten« Empfinden für Natur und Mensch.[450]

Die Wirkmächtigkeit des Reichsachbearbeiters für Kunsterziehung und die Tragweite der »Bayreuther Richtlinien« zeigt das Beispiel des Illustrators Andreas Meier, der von *Westermann* anstelle Oßwalds verpflichtet wurde. Der Verlag verweist diesbezüglich auf die von der Reichswaltung des NSLB eingesetzte Arbeitsgemeinschaft zur Prüfung der Fibelfragen, namentlich Böttcher, dessen Forderungen Meier in hervorragender Weise erfülle.[451] Bereits 1937 hatte Böttcher

446 Ebd.; vgl. Böttcher, Fibelbild 1938, S. 98.
447 Zimmermann/Westermann, Fibel 1939, o.S. (Herv. i.O.).
448 Ebd.
449 Justi, Runge 1932, S. 84; vgl. Praehauser, Kunst 1925, S. 127; vgl. o.A., Schiff o.J. [1936], S. 10.
450 Justi, Runge 1932, S. 236f.; vgl. ebd., S. 235, 244f.
451 Zimmermann/Westermann, Fibel 1939, o.S. Vgl. Schreiben Freidank an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung v. 26. September 1938 betr. Umarbeitung der Fibel »Deutsche

den »kindertümlich« illustrierenden Künstler mit einer Abbildung aus der bei *Kamp* 1936 erschienenen Fibel »Das goldene Schiff«[452] vorgestellt,[453] ohne dabei auf den in der Fibel-Begleitschrift genannten Reformpädagogen Leo Weismantel einzugehen, der in Anlehnung an Gustav Britsch in den 1920er- und frühen 1930er-Jahren von einer »im sog. ›biogenetischen Parallelismus‹ unterstellte[n] ›Entwicklungslogik‹« ausgegangen war[454] und im Anschluss daran die entwicklungsgemäßen »Gestaltungsprinzipien« Meiers herausgestellt hatte.[455] Während andere Künstlerinnen und Künstler mehrheitlich die »hochdifferenzierten Bildformen der Erwachsenen auf äußerem schematischem Weg zu vereinfachen« suchten und damit »kunstgewerblichen Kitsch« produzierten, fange Meier – dies zeichne ihn vor »allen anderen sogenannten Jugendillustratoren« aus – »die Formenwelt des Bildnerischen […] nicht in äußerer Nachahmung«, sondern aus dem Blickwinkel des (im Übrigen mehrheitlich blond dargestellten) Kindes von »innenher« ein, indem die der Stammesgeschichte korrespondierenden, sich ›organisch‹ entwickelnden »Bildformen« auf die Entwicklungsstufen des Individuums übertragen werden.

Für das mit der »Frühzeit der Kunst« zu vergleichende Kindesalter werde das Prinzip der »Reihung« angewendet und »Räumliches« so dargestellt, »daß Gegenstände, die im Raum *hinter*einander stehen, im Bilde *über*einander und *neben*einander aufgereiht werden«, ehe sie allmählich, dem »organischen Wachstum« der Kinder folgend, in eine »Vogelperspektive« übergehen. Ähnlich wie später vonseiten *Westermanns*[456] wird in der Begleitschrift des Verlages *Kamp* zudem ausgeführt, dass Meiers »sprechende Bilder« als »nicht wegzudenkende Formkräfte« gelten könnten, insbesondere, »wenn sie nationales Erleben, deutsches Gemüt und Erbgut des Volkes dem Kinde zum bleibenden Eindruck werden lassen« (vgl. Abb. 19).[457]

Meier wird auch in verschiedenen Gutachten und laut Auskunft des Gausachbearbeiters für Schrift, Schreiben und Erstunterricht im Gau Westfalen-Nord, Fritz

---

Kinderwelt«, mit beigefügten Abschriften der Schreiben des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht v. 7. September 1938 und des Reichssachbearbeiters für Kunsterziehung Böttcher (o.D.) an den Verlag Westermann, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.

452 Diese Fibel wird ohne Angabe der Zulassungsgebiete in den Listen zugelassener Fibeln von 1938 und 1943 aufgeführt (F37) (Liste »brauchbarer Fibeln«, BArch R 4901/12661, Bl. 504-507; NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 136-137, im Zusammenhang mit dem Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, E II a 1602 v. 26. Juli 1938, Beschaffung von Fibeln, Deutsche Wissenschaft 1938, S. 348; Fibeln in Normalschrift 1943, WUA 3/30-2, o.P.).

453 Böttcher, Fibel 1937, S. 63.

454 Legler, Einführung 2013, S. 231; vgl. Müller/Müller, Pädagogik 2001, S. 780ff.

455 Weismantel, zit.n. o.A., Schiff o.J. [1936], S. 25. Zum Folgenden ebd., S. 25f.

456 Zimmermann/Westermann, Fibel 1939, o.S. (Herv. i.O.).

457 O.A., Schiff o.J. [1936], S. 26.

Abbildung 19: »Entwicklungsgemäße Gestaltungsprinzipien«. Ill.: Andreas Meier, in: F37, S. 31



Köhlhoff, der an der *Westermann*-Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland«[458] und der *Crüwell*-Fibel »Gute Kameraden«[459] beteiligt war, als »Pionier der neuen deutschen Fibelkunst« gefeiert,[460] wobei ebenso wie in Böttchers Beurteilung Parallelen zwischen der kulturellen und der ontogenetischen Entwicklung ausgeklammert werden. Während viele Kinderbücher »Pseudokunst« markierten, habe Meier im Wissen um die »psychologischen Voraussetzungen« und die »Gestaltungsfähigkeit«

458 Vgl. z.B. F95. Vgl. z.B. Schreiben des Verlages Westermann, Ladewig, an Zimmermann v. 21. Mai 1942, WUA 3/30-1, o.P.

459 F94.

460 Schreiben Zimmermann an Sandig v. 18. Juli 1942, WUA 3/30-2, o.P. *Crüwell* hatte Meier auch ein Angebot zur Illustration einer Fibel unterbreitet, das er jedoch nicht annahm (vgl. z.B. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 14. Februar 1941, WUA 3/29-1, o.P.).

des Kindes in seinen Illustrationen »das den Elementaristen bestimmende Gestaltungsprinzip« angewandt und diesem »künstlerischen Ausdruck verliehen«.[461]

> »Die Art und Weise, wie Meier in schlichter Liebe zu allem Geschöpf jedes Hälmchen am Grasschopf und jedes Blättchen am Baum in Treue nachzeichnet, wie er unter Verzicht auf impressionistische Gesamtwirkung die Bilder aus dem Aufbaugesetz der Dinge schlicht und klar gestaltet, wie er auf die Tiefenperspektive des Erwachsenen verzichtet und die Dinge aus der Vogelschau über- und nebeneinandersieht: das ist Kunst, die in bewußter Schulung an den Formen der kindlichen Kunst gewachsen ist und darum mehr als jede andere zum Kind zu sprechen vermag. Auf die sorgfältige Wiedergabe der Bilder hat der Verlag jede Mühe verwendet.«[462]

Im Folgenden wird aus einem Gutachten zum Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 27. Dezember 1939 zitiert, das noch einmal sehr ausführlich das ›Gestaltungsprinzip‹ Meiers beschreibt. Von der »Darstellungsstufe der Sechsjährigen« ausgehend, führe Meier »entwicklungstreu darüber hinaus« »ohne die Entfaltung des malenden Zeichnens zu hemmen oder zu überspringen«.[463]

> »Die Kinderzeichnung stellt Tiere seitlich dar, will aber gleichzeitig den Kopf möglichst frontal und ganz zeigen. Meier wendet darum den Kopf der muhenden Kuh (S. 2) aus der Seitenstellung dem Betrachter zu: ein künstlerisch gewolltes Mittel zur Einfühlung für das Kind, das aber dem erwachsenen Beurteiler zunächst als ›künstlich naiv‹ und als Verzeichnung erscheinen kann. Die Kinderzeichnung ist rein flächenhaft und ohne Andeutung des Raumes durch die Perspektive. Daher die zu hoch geklappte Tischplatte (S. 34), die für das Kind möglichst kreisrund bleiben und nicht zu stark elliptisch gestaltet werden sollte, die Überschneidungswirkungen und die scheinbaren Berührungen der in *einer* Ebene, ([p]arallel zur Stirn des Betrachters) liegenden Gestalten (S. 21, 54). Ebenso kennt die Darstellungsstufe der Sechsjährigen keine Hintergrundperspektive; Meier arbeitet darum ohne ›Horizont‹ (Bilder S. 5-6-14-42-43). Die Farben des Kindes sind die in der Natur allgegenwärtigen: grün (Pflanzen), blau (Himmel), rot (Abendrot, Feuer,

461 Vgl. Schreiben des Braunschweigischen Ministers für Volksbildung betr. Erlass E II a 2536 an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 8. November 1939, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.

462 Vgl. Gutachten zur Fibel »Das goldene Schiff« als Anlage zum Schreiben der Regierung von Oberbayern an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus v. 12. Dezember 1939, BayHStA MK 42569, o.P.

463 Abschrift des Gutachtens zum Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 3401 v. 27. Dezember 1939, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 84; das folgende Zitat ebd.

> Blut). Das schwache Fußbodenrot (S. 46), die rote Kleidung, rote Fahnen, Spielsoldaten u.a. dürften daher als kindertümlich angesehen werden. Schemabilder sind nirgends zum Nachzeichnen dargeboten; S. 13 sind sie Erzeugnisse der kindlichen Scherenkunst, S. 16 Schmuck eines buntbeblümten Vorhanges, S. 79 der Tischdecke unterm Weihnachtsbaume. Der Apfel in der Ofenröhre, der bescheidene Kachelschmuck (S. 2) und die Puppe (S. 48) sind keine ›Nebenbildchen‹; das Bild soll nicht bloß Normalwort-Veranschaulichung, sondern Leben und Handlung, Formen und Farben bieten. Ohne das rotbekleidete Mädchen vor der schwarzbunten Kuh würde auch die Tierdarstellung nur als ein Anschauungsbild wirken. Dennoch ist vielen Einwendungen zuzustimmen: Das Übermaß des Gelb ist zu beseitigen, die naturkundlich unmöglichen Bilder S. 3, 4, 56, die leicht zu Mißverständnissen führenden Überschneidungen S. 21, 54 und das Ehrenmalbild S. 95 sind durch geeignetere Bilder zu ersetzen.«[464]

Bei allem Beifall zur Bebilderung Meiers und der ihm zugeschriebenen Kindorientierung werden in dem Gutachten kritische Punkte benannt, die sich mit anderen Einschätzungen decken bis hin zu Urteilen, die die Mittelmäßigkeit seiner Bilder betonen und das Urteil Weismantels infrage stellen. So sei Meier z.B. »bei der Verkindlichung der Personen durch Vergrößerung der Köpfe manchmal etwas weit gegangen […], weil ja die Gestalten sich dadurch sehr den Körperverhältnissen der 2- bis 3-jährigen nähern«, überdies hätten die Gesichter der Kinder »hier und da frischer und fröhlicher« sein können.[465] Darüber hinaus wurde auch die Bildkomposition, die Motivauswahl und die Farbgestaltung Meiers verschiedentlich bemängelt und im Rahmen der Zulassungsverfahren immer wieder eine Korrektur einzelner Bilder oder das Erstellen neuer Zeichnungen erbeten.[466]

An der wohlwollenden Bewertung Maiers seitens Böttchers änderte sich indes grundsätzlich nur wenig, wenngleich Böttcher 1939 nun mit großem Abstand vor Meier die Bebilderung Schröders in der o.g. »Jung-Deutschland-Fibel« als die bes-

---

464 Ebd., vgl. F65 und für Änderungen in der Bebilderung z.B. F88, F95.

465 Abschrift Schreiben des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht v. 7. September 1938 an den Verlag Westermann, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P. Vgl. Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 3401 an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung v. 27. Dezember 1939 mit Abschriften von Gutachten zur Fibel »Deutsche Kinderwelt«, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.; Zimmermann an Sandig v. 6. September 1940, WUA 3/29, o.P.

466 Vgl. z.B. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 28. Januar 1939, WUA 3/27, o.P.; Schreiben Zimmermann an den Verlag Westermann, Ladewig, v. 22. Februar 1939, WUA 3/27, o.P.; Schreiben Sandig an Zimmermann v. 27. April 1939, WUA 3/27-2, o.P.; Schreiben Freidank an Zimmermann v. 12. Oktober 1941, WUA 3/29-2, o.P.; Schreiben Geheimrat Karstädt an Zimmermann v. 2. Dezember 1942, WUA 3/8, o.P.

te ansah.[467] Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht sprach sich ebenfalls für Meier aus und hatte den Künstler »zum Illustrator einer Auslandsdeutschen Fibel erkoren«, teilte aber die in den Beanstandungen z.T. weitreichende Kritik seitens der Regierungen.[468] Dennoch konnte sich *Westermann* im Rahmen des in der Schwebe befindlichen Zulassungsverfahrens in Oldenburg auf die günstige Beurteilung der Neubebilderung durch Meier berufen, die »im Benehmen mit dem Reichserziehungsministerium, dem Deutschen Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und dem Reichssachbearbeiter für Kunsterziehung im NSLB« abgegeben worden sei und die der Verlag mit dem folgenden Auszug aus dem Schriftsatz des Deutschen Zentralinstituts dokumentierte: »An unserem Urteil über die Fibelbebilderung hat sich nichts geändert; wir halten Andreas Meier für einen der besten Fibelillustratoren und freuen uns mit Ihnen über die wohlgelungene Bebilderung.«[469]

Die neue Stoßrichtung in der Bebilderung zeigt sich ebenfalls deutlich in dem Begleitheft zu der von *Brandstetter*, *Klinkhardt* und *Pickenhahn* herausgegebenen und von Curt Beyer, Walter Löscher, Johannes Schreier und dem Reichssachbearbeiter für Schrift, Schreiben und Erstunterricht Sammer neukonzipierten »Sachsen-Fibel«, die von den Autoren als »im Tiefsten nationalsozialistisch« bezeichnet wird, da sie »einer echt nationalsozialistischen Hingabe am Werk entsprungen« sei und es daher nicht nötig habe, »auf jeder Fibelseite die Symbole der nationalsozialistischen Bewegung zu bringen«.[470] Insbesondere werde auf die Vermeidung einer »lehrhaften Beeinflussung« zugunsten einer »lebensvollen, natürlichen Einwirkung auf die seelische Haltung des Kindes« Wert gelegt. Die Illustrationen von Friedrich Bochmann werden wie folgt charakterisiert: »leicht ›lesbare‹ Anordnung«, »guter Bildaufbau«, »zuchtvolle Durchzeichnung aller Einzelheiten« bei gleichzeitigem Erfassen der gesamten Szene, »feiner Humor« (vgl. Abb. 20). Unter Berücksichtigung der Einheit von Text und Bild seien die Abbildungen so gestaltet worden, dass sie gerade auch für den Anschauungsunterricht sinnvoll seien, wenn die Lesestoffe, die »die Grundgedanken des Nationalsozialismus nie außer Acht« ließen, noch nicht beherrscht würden. Die Bilder gingen

467 Vgl. Schreiben Zimmermann an den Verlag Westermann, Ladewig, v. 9. August 1939, WUA 3/27-3, o.P.; Schreiben Zimmermann an Sandig v. 1. Februar 1941, WUA 3/29-1.

468 Schreiben Zimmermann an Sandig v. 1. Februar 1941, WUA 3/29-1, o.P.; vgl. u.a. Schreiben Sandig an Zimmermann v. 16. Mai 1939, WUA 3/27-3; Zimmermann an Sandig v. 6. September 1940, WUA 3/29, o.P.

469 Schreiben Sandig an den Minister der Kirchen und Schulen in Oldenburg v. 28. April 1939, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 71; Schreiben Sandig an den Minister der Kirchen und Schulen in Oldenburg v. 11. Mai 1939, ebd., Bl. 73; vgl. Schreiben Sandig an Zimmermann v. 16. Mai 1939, WUA 3/27-3.

470 Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 26; zum Folgenden ebd., S. 20-26.

damit über den alleinigen Zweck des Lesenlernens hinaus, indem sie den Inhalt des Lesestücks steigerten.

> »Bei der heute geforderten stark kindertümlichen Bebilderung geht es nicht um ›Kindertümelei‹, um ein Nachmachen des kindlichen Stiles, den jeder zu schaffen glaubt, der nur halbwegs mit dem Zeichenstift umgehen kann, sondern um die vollgültige Leistung eines wirklichen Künstlers. […] Es ist aber Irrtum zu glauben, das Kind könne Bilder lesen, in denen Gegenstände nur angedeutet werden, d.h. wo die vom Künstler gewählte Linienführung für sich allein nichts sagt, sondern nur im Zusammenhang des Bildes verstanden werden kann. Jeder Gegenstand muß im Gegenteil sorgfältig durchgezeichnet sein, denn nur dann wird er für das Kind lesbar. […] Wenn Inhalt und Darstellung der Bilder den Schulanfänger unmittelbar anzusprechen vermögen, dann werden sie auch an ihrem Teile Gefühl und Willen ausrichten.«[471]

Von der Konkurrenz wird derweil ein negatives Urteil über Bilder Bochmanns abgegeben, was ein Schreiben Zimmermanns an den Verlag *Westermann* dokumentiert: »Von [Fritz; KS] Köhlhoff erhielt ich die ›Sachsenfibel‹ des Verlages Brandstetter. […] Die Bilder könnten *zum Teil* sehr gut sein, wenn sie nicht so schlecht gedruckt wären. Mit Meiers Bildern und Ihrem Druck vertragen sie keinen Vergleich, wenn auch die Sachsen (Sammer!) auf den Künstler und den ganz belanglosen Text […] sehr stolz sind […]«.[472]

In den Verlagen kam es vielfach zu einer personellen Neuaufstellung (vgl. Tabelle 1) sowie einer Revision von Illustrationen bzw. deren Neugestaltung. Exemplarisch sei hier auf die Neuauflage der Fibel »Fröhliche Fahrt« verwiesen, die der Verlag *Lipsius & Tischer* nicht mehr von Caspari, sondern von Ruth und Martin Koser illustrieren ließ (vgl. Abb. 21). Diese Bilder werden von Zimmermann als »nicht schlecht«, freilich auch »ein Ragout aus anderer Schmaus« eingeschätzt: Man werde »an Kutzer, an die Caspari, aber hier und da auch besonders stark an Andreas Meier erinnert«.[473] Zugleich lassen sich bei den Verlagen Präferenzen feststellen hinsichtlich der unveränderten Weiterverwendung bisherigen Bildmaterials, der Übernahme diverser Motive und der Beauftragung von Künstlerinnen und Künstlern, die inzwischen nicht mehr ganz unumstritten waren. Ferner wurden Zeichnungen modifiziert, wenn sie die Rassenanthropologie des NS-Regimes augenscheinlich nicht ausreichend widerspiegelten. So wurde z.B. eine bereits in der »Fibel für die evangelischen Volksschulen Württembergs« (1933) gebrauchte, auf

471 Ebd., S. 24ff.

472 Vgl. z.B. Schreiben Zimmermann an den Verlag Westermann, Ladewig, v. 6. Mai 1942, WUA 3/30-1, o.P. (Herv. i.O.).

473 Schreiben Zimmermann an den Verlag Westermann, Ladewig, v. 9. Mai 1940, WUA 3/29, o.P.

Abbildungen 20 und 21: »SA. kommt.« Ill.: Friedrich Bochmann, in: F102, S. 15 (links); »Liebe Schwester, tanz mit mir!« Ill.: Ruth Koser/Martin Koser, in: F73, S. 63 (rechts)





eine dekorative wie idyllische Wirkung ausgerichtete Illustration mit der Darstellung von Kindern, die gerade nicht die Rassenideologie verkörpern, durch eine Abbildung mit hellhäutigen und blondhaarigen Kindern ersetzt. Überdies zeugt auch die Blumenwiese von einer weitaus stärker ins Detail gehenden Arbeitsweise Schobers, was auf die Umsetzung der ›Richtlinien‹ hindeutet (vgl. Abb. 22, 23).

Die vorgenommenen Weichenstellungen allein der bildungspolitischen Einflussnahme Böttchers u.a. Protagonisten des Regimes zuzuschreiben und damit einhergehend Aussagen zur Repräsentativität der künstlerisch-ästhetischen Gestaltung der nationalsozialistischen Fibeln zu treffen, würde allerdings zu kurz greifen. Es ist vielmehr anzunehmen, dass die »Bayreuther Richtlinien« den Verlagen Handlungsspielräume boten, wobei die Entscheidungsgrundlage für oder gegen bestimmte Personen, Stile und Sujets angesichts lückenhafter oder fehlender Archivbestände nur noch in einigen Fällen nachvollziehbar ist. So wurde seitens *Westermann* nicht allein Oßwalds Gestaltung der ›nationalpolitischen Stoffe‹, son-

Abbildungen 22 und 23: »Blumen und Lichter«. Ill.: Peter Jakob Schober, in: F14, S. 24 (links); »Blumen und Lichter«. Ill.: Peter Jakob Schober, in: F80, S. 28 (rechts)



Blumen und Lichter

Paula: Au, Peter, da hat es gelbe Blumen!
Peter: Aus denen kann man Ketten machen.
Das ſind Ketten-blumen.
Paula: Au, meine Hand! Aus den Blumen lauft
Milch heraus! Das ſind Milch-blumen.
Peter: Nein, es ſind Ketten-blumen.
Paula: Da ſind ſo feine Kugeln drauf.
Peter: Das ſind Lichter. Die kann man aus-
blaſen. Das macht man ſo:
Paule, Paule, pup pup pup,
koch mir eine Waſſerſupp,
pup pup pup!

24



Blumen und Lichter

Paula: Au, Peter, da gibt es gelbe Blumen!
Peter: Aus denen kann ich Ketten machen.
Das ſind Ketten-blumen.
Paula: Ich auch. Au, meine Hand! Da lauft
Milch heraus! Das ſind Milch-blumen.
Peter: Nein, es ſind Ketten-blumen.
Paula: Da ſind ſo feine Kugeln drauf.
Peter: Das ſind Lichter. Die kann man aus-
blaſen. Das macht man ſo:
Paule, Paule, pup pup pup,
koch mir eine Waſſer-ſupp,
pup pup pup!

28

dern auch das belastete Arbeitsverhältnis schon seit Längerem problematisiert,[474] ehe sich der Verlag nach der Beauflagung durch das Reichserziehungsministerium von dem Maler trennte.[475] Auch gegenüber Kutzer, dessen Auftragslage seit 1933 wie die vieler Künstlerinnen und Künstler zunehmend schwieriger geworden war,[476] bestanden vonseiten des Verlages *Westermann* erhebliche Vorbehalte.[477]

474 Vgl. z.B. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 1. Dezember 1933, WUA 3/23-2, o.P.

475 Vgl. Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 3548 II/37 v. 4. Juli 1938 an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung mit der Abschrift des Gutachtens zur Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland«, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.

476 Vgl. Shindo, Kutzer 2006, S. 254f., 261.

477 Vgl. Schreiben Freidank an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung v. 26. September 1938 betr. Umarbeitung der Fibel »Deutsche Kinderwelt«, mit beigefügten Abschriften der Schreiben des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht v. 7. September 1938 und des Reichssachbearbeiters für Kunsterziehung Böttcher (o.D.) an den Verlag Westermann, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.

Gleichzeitig wurde Kutzer von *Schroedel* mit der Bebilderung der Fibel »Jetzt gehe ich in die Schule!«[478] betraut und löste damit Doebner ab. Außerdem erhielt der Künstler von *Oldenbourg* in Gemeinschaft mit den Verlagen *Diesterweg*, *Korn*, *Lion* und *Zechner* in den 1940er-Jahren wieder Aufträge für die Gestaltung neuer Illustrationen für die Brückl-Fibel,[479] die durch die Neuregelung der Schriftfrage seit 1934 vorerst nicht mehr zugelassen worden war und nun von Rust sogar als eines von drei reichseinheitlichen ›Kriegslernbüchern‹ favorisiert wurde.[480] In der Fibel »Wir lernen lesen»[481] die für die Reichsgaue Niederdonau, Oberdonau, Tirol und Vorarlberg sowie Salzburg bestimmt war, finden die Bilder Kutzers ebenfalls weiterhin Verwendung, während die im Wiener *Deutschen Verlag für Jugend und Volk* herausgegebene Fibel »Bei uns in Wien« mit Bildern von Christel Gross versehen wurde[482] und die Gestaltung der »Fibel Kinderwelt«,[483] die zunächst *Leykam* und später der *NS-Gauverlag Steiermark* verlegte, weiterhin Norbertine von Breßlern-Roth vorbehalten blieb (vgl. Abb. 24).

Statt Wenz-Viëtor erhielt bereits ab 1938/39 die Künstlerin Wolfinger Aufträge von den miteinander kooperierenden Verlagen *Korn*, *Lion* und *Oldenbourg*. Bevor sie die Fibel »Das Leserlein« illustrierte, hatte Wolfinger u.a. für *Korn* die Zeichnungen für die Fibeln »Bei uns in Nürnberg« (vgl. Abb. 2) und »Von Märlein und Spielen« angefertigt sowie für *Kellerer* die Zeichnungen zu den Fibeln »Wir Kinder« und »Wir ABC-Schützen«, die allerdings nicht immer auf Zustimmung gestoßen waren und für die eine weniger flüchtige und stärker der »kindlichen Formensprache« angenäherte, sachlich genauere sowie bezogen auf das ›Führerbild‹ angemessenere Gestaltung gefordert wurde.[484] Auch der Verlag *Diesterweg* hatte bereits seit 1934 nicht

478 F98.

479 F83, F99. Vgl. Aktennotiz des Verlages Oldenbourg v. 9. Juni 1941, BWA F 5/329. Vgl. Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 5677 an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus mit einer Abschrift des Gutachtens zur Fibel »Mein Buch« v. 3. September 1941, BayHStA MK 42572, o.P. Hier wird u.a. festgehalten, dass Kutzers Bebilderung »kindertümlich« sei und »überall die Lust zum darstellenden Spiel« wecke. Kritisiert wurden allerdings die ersten zwei Bilder der Fibel, die nicht befriedigten: das »Führerbild« [stammt allerdings nicht von Kutzer] und »Sieg Heil«.

480 Vgl. Kapitel 2.3.2.

481 F59.

482 F87, F105.

483 F72.

484 Vgl. z.B. F34, S. 14. Vgl. Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 2771 II an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus v. 21. Februar 1938 mit einer Abschrift des Gutachtens zur Fibel »Wir Kinder«, BayHStA MK 42573, o.P.; Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus an die Regierung von Oberbayern betr. Erstlesebuch »Wir Kinder« v. 9. Dezember 1938, BayHStA MK 42573, o.P.; Abschrift des Schreibens des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus an den Verlag Kellerer betr. Erstlesebuch »Wir Kinder« v. 7. März 1933, BayHStA MK 42573, o.P.

Abbildung 24: »Weihnachtsabend«. Ill.: Norbertine von Breßlern-Roth, in: F72, S. 35



mehr nur auf Wenz-Viëtor zurückgegriffen, sondern zusätzlich zu deren Illustrationen Zeichnungen von Robert Manz anfertigen lassen, bevor für die Bebilderung der Fibel »Fröhlicher Anfang« ab 1938 schließlich Herbert Riede verpflichtet wurde. In anderen Ausgaben der Fibel »Fröhlicher Anfang« (für das Saarland und Lothringen) lassen sich hingegen weiterhin die Zeichnungen von Wenz-Viëtor finden und auch *Schwann* hält in der »Aachener« und der »Rhein-Ruhr-Fibel« an der Künstlerin fest. Daneben gab es bei *Diesterweg* mit der Ablösung des Künstlers August Weber-Brauns durch Hans Gutgesell einen weiteren personellen Wechsel.
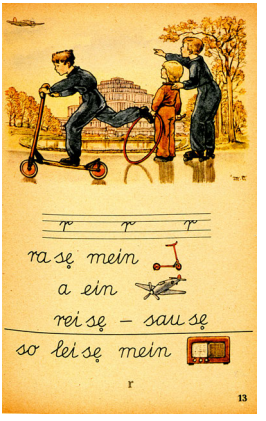
Der Verlag *Hirt* ließ für die Modifizierung des Kindheitsbildes im Sinne einer noch konsequenteren Umsetzung der nationalsozialistischen Ideologie u.a. die Fibel »Geschichten für kleine Leute« neu konzipieren, die für den Leseunterricht nach der Ganzheitsmethode vorgesehen war. Die Bilder besorgte Bruno Schmialek, der sich zudem für eine stärkere Beachtung der Kunsterziehung in der Grundschule engagierte, da dieses Sachgebiet »als letztes Ziel die Teilnahme des Volksganzen an der Gestaltung der arteigenen Volkskultur im bildnerischen

Ausdruck« erstrebe.[485] Demgemäß wird im Begleitwort hervorgehoben, dass die Bilder nicht nur illustrativ sein dürften, um den »Schaffens-, Nachahmungs- und Gestaltungstrieb« des Kindes »in der Linie des guten deutschen Geschmacks« entwickeln zu können.[486] Ferner beauftragte der Verlag für die verschiedenen Ausgaben von »Hirts Schreiblesefibel« statt Julius C. Turner (vgl. Abb. 13) Georg Stapel sowie Grete Schmedes (vgl. Abb. 27),[487] die auch in ihren Ausstellungen ihre Konformität mit dem System zum Ausdruck brachten (vgl. die Tabellen 2 und 3). Der Auftrag für die »Schlesierfibel«, die bisher von Ilse Maus »kernigen« Kinderfiguren profitieren konnte,[488] ging an den Künstler Max Teschemacher. Der »positive Wert« der Bilder Teschemachers wurde auch im Verlag *Westermann* thematisiert.[489]

Da die Fibel-Produktion durch die Auswirkungen des Krieges 1944 zurückgefahren werden musste, setzte sich der Vorsitzende der Parteiamtlichen Prüfungskommission zum Schutze des nationalsozialistischen Schrifttums und Leiter der Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum Philipp Bouhler, dem Hitler im Oktober 1940 die Verantwortung für die Gestaltung der Schulbücher übertragen hatte, für die später u.d.T. »Fibel für die deutsche Jugend«[490] im *Deutschen Schulverlag* erscheinende *Hirtsche* »Schlesierfibel« mit den Bildern Teschemachers als einziges ›Kriegslernbuch‹ ein (vgl. Abb. 25).[491] Das Reichserziehungsministerium hatte dagegen 30 verschiedene Fibeln für das ›Deutsche Reich‹ für notwendig erachtet, sich dann allerdings auf eine Reduzierung der Fibeltitel eingelassen und neben der von Kutzer gestalteten Brückl-Fibel die von Trudl Purtscher illustrierte »Lesefibel«[492] (vgl. Abb. 26) und die von Grete Schmedes gestaltete »Pommernfibel« als ›Kriegslernbücher‹ favorisiert (vgl. Abb. 27). Das Reichserziehungsministerium konnte sich jedoch trotz des Einwandes, dass die Bebilderung von Schmedes im Unterschied zu Teschemachers Bildschmuck bei »Wahrung der Kindertümlichkeit« als künstlerisch hochwertiger einzuschätzen sei,[493] auch bei dieser Entscheidung nicht durchsetzen.[494]

---

485 Schmialek, Unterricht 1937, S. III.
486 Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 17.
487 Schmedes bebilderte die Fibeln F81, F89, F90, F112.
488 Vgl. Springer, Grundsätze 1936, S. 249.
489 Vgl. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 1. November 1942 sowie v. 12. November 1942, WUA 3/30-2, o.P.
490 F115.
491 Vgl. dazu Kapitel 2.3.
492 F110.
493 Abschrift des Aktenvermerks v. 23. März 1944 E Ia (4 Schrifttum) 7/44, BArch R 4901/4390, Bl. 442.
494 Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E I a (4 Schriftt.) 21, E II, E III betr. Kriegsmaßnahmen zur Versorgung mit Lernbüchern einschließlich Liste der ›Kriegslernbücher‹ v. 3. Mai 1944, R 4901/12944, o.P. Vgl. Kapitel 2.3.2.

Abbildungen 25, 26 und 27: Als reichseinheitliches ›Kriegslernbuch‹ durchgesetzt. Ill.: Max Teschemacher, in: F115, S. 13. (links); als ›Kriegslernbücher‹ in der engeren Wahl. Ill.: Trudl Purtscher, in: F110, S. 3 (Mitte) und Ill.: Grete Schmedes, in: F112, S. 15 (rechts)







Das gegenüber Rust geäußerte Ansinnen Bouhlers, die »Fibel für die deutsche Jugend« als reichseinheitliche »Kriegslösung« nur temporär »im Sinne einer kriegsbedingten Zwischenlösung« flächendeckend einzusetzen,[495] spiegelte allerdings nur die halbe Wahrheit wider, denn Bouhler trieb sein Vorhaben einer »reichseinheitlichen Fibel« mit allen Mitteln voran und startete mit dem Ziel einer Fibel-Neuproduktion noch während der Kriegszeit im Juli 1944 einen »Aufruf an die deutschen Künstler zur Schaffung einer Reichsfibel für die deutsche Volksschule«. Darin warb er für die Teilnahme an einem »Fibelpreisausschreiben der Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum«.[496] Einzureichen waren sieben »graphisch und farbig« gestaltete Probeseiten. Die »besten Arbeiten« sollten »mit Preisen zwischen 1000 und 5000 Reichsmark« ausgezeichnet werden, während die Auftragsvergabe (»Bildteil einer Fibel von 96 Seiten Umfang«) mit 20000 Reichsmark dotiert wurde.

Als Kriterien für die Bebilderung der Fibeln, die die »Tradition« der »großen volkstümlichen Bilderbuchkunst und volksnahen Graphik« und den nationalsozialistischen Zeitgeist miteinander verbinden sollte, werden »volks- und kunsterzieherische Grundsätze« benannt, wonach die Illustrationen nicht allein das Lesenlernen zu unterstützen, sondern ebenso die »Grundlagen einer gesunden Kunstbe-

495 Abschrift des Schreibens Bouhler an Rust v. Juni 1944, erstellt vom Office of Military Government for Germany, Ministerial Collecting Center, R 4901/13105, Bl. 15-19, hier Bl. 18.

496 Abschrift des Originals, das Meier dem Verlag Westermann am 27. September 1944 zukommen ließ, WUA 3/31, o.P.; vgl. die folgenden Zitate ebd.

trachtung« und einer »künstlerischen Erziehung in unserem Volke« zu vermitteln hatten. Des Weiteren musste die Bebilderung bei Wahrung der inneren Einheit von Text und Bild »kindertümlich« sein und den »Weg zum Herzen des Kindes« finden. Hinsichtlich der Form- und Farbgebung wird ähnlich wie in den »Bayreuther Richtlinien« von den Künstlerinnen und Künstlern gefordert, »Einzelheiten in wahrhaft kennzeichnenden, klaren und sauberen Formen zu bieten«, denen die Farbe »als klärendes und verklärendes Element [dient]«.

> »Unkindertümliche Überschneidungen und Verkürzungen sind dabei ebenso zu vermeiden wie Flüchtigkeiten. Jedes Bild soll ohne übertriebene Individualisierung wirklich von innen her geschaffen sein und sich nicht in abgegriffener Formelsprache unbelebter Schemen bedienen oder sich in inhaltlicher Dekoration nur gekonnter Manier erschöpfen. So wird die Fibel eine Bildersprache sprechen, die Wachstum und Fähigkeit der kindlichen Formkräfte und den bildnerischen Ausdruck von Kind und Volk berücksichtigt, ohne im Stil selbst sich auf die Entwicklungsstufe des jugendlichen Betrachters zu begeben.«[497]

Statt der Durchführung eines wettbewerblichen Verfahrens entschloss sich die Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum schließlich dafür, »möglichst viele erreichbare Künstler anzuschreiben« und für die Erstellung der sieben Probebögen Honoraraufträge zu vergeben.[498] Unter den benachrichtigten Künstlerinnen und Künstlern befand sich auch Meier, der allerdings bis zum 31. Dezember 1944 nichts mehr von seinen »Fibelskizzen« hören sollte und damit als möglicher Zeichner für die geplante »reichseinheitliche Fibel« ausgeschieden war.[499] Die Akten zu den bereits am 22. November 1944 erfolgten »Besprechungen zur Bildgestaltung der Reichsfibel« zwischen der ›Reichsstelle‹ und dem *Deutschen Schulverlag*, der mehr oder weniger als »Verlag der Reichsstelle« fungierte,[500] dokumentieren, dass Breßlern-Roth (vgl. Abb. 24) sowie Wolfinger (vgl. Abb. 2) in die engere Wahl gekommen waren. Breßlern-Roth sollte zudem auf Anraten des Verlagslektorats eine andere Technik für die Zeichnungen verwenden – Federzeichnungen mit nachträglicher Kolorierung. Von den Zeichnungen der beiden Künstlerinnen waren Andrucke geplant, um deren Wiedergabe im Vierfarben-Offsetdruck zu prüfen.[501]

---

497 Ebd.

498 Schreiben Ladewig an Meier v. 7. Oktober 1944, WUA 3/31, o.P.; Schreiben Sandig an Meier v. 28. November 1944, WUA 3/31, o.P.; vgl. Schreiben der Reichsarbeitsgemeinschaft für deutschkundliches Schrifttum, Rothemund, an Hederich v. 11. Januar 1945, BArch NS 51/184, Bl. 18f.

499 Schreiben Meier an Sandig v. 31. Dezember 1944, WUA 3/31, o.P.

500 Schreiben Hederich an Baur v. 11. Juli 1944, NS 51/182, Bl. 89-93, hier Bl. 91.

501 Schreiben des Deutschen Schulverlags, Abt. Lektorat, an Hederich v. 8. Dezember 1944, BArch NS 11/38, Bl. 202.

An dem Auswahlverfahren der Künstlerinnen und Künstler war zudem die Reichsarbeitsgemeinschaft für deutschkundliches Schrifttum beteiligt, die »die Fibelfrage mit der größten Verantwortung zu behandeln« gedachte und hierin vom Chef der Parteikanzlei Martin Bormann bestärkt wurde.[502] Um für die »künstlerische Gestaltung der Fibel«, die »noch mehr als ihr weltanschaulich-politischer Gehalt der Kritik der gesamten deutschen Öffentlichkeit ausgesetzt« sei, »alles zu tun, was im Rahmen der Kriegsschwierigkeiten möglich ist«, kam es zwischen der ›Reichsarbeitsgemeinschaft‹ und der ›Reichsstelle‹ zu der Vereinbarung, neben den Künstlerinnen Breßlern-Roth und Wolfinger auch die Künstler Hans Pape sowie Kurt Eichler in die engere Wahl zu ziehen. Zudem wurde die ›Reichsstelle‹ von der Reichsarbeitsgemeinschaft für deutschkundliches Schrifttum um eine baldige Mitteilung darüber gebeten, ob ggf. noch weitere Künstlerinnen oder Künstler in den Kreis einzubeziehen seien. Die Künstlerinnen und Künstler sollten zum 1. Februar 1945 nach Bayreuth bestellt werden, um innerhalb von vier Wochen den 1. Bogen der geplanten ›Reichsfibel‹ zu gestalten und ggf. den Auftrag zu erhalten. Für die Arbeit war ein Honorar von 3000 Reichsmark vorgesehen zzgl. der Erstattung aller Unkosten.

Abschließend kann festhalten werden, dass die erziehungs- und bildungspolitische Steuerung aufgrund der Vielzahl an politischen und privatwirtschaftlichen Akteuren und Verantwortungsträgern mit unterschiedlichen Interessen, der Vorliebe für oder Abneigung gegen bestimmte Künstlerinnen und Künstler sowie den damit einhergehenden disparaten ästhetischen Urteilen nicht zur Herausbildung einer repräsentativen Ausdrucksform des nationalsozialistischen Kindheitsbildes bzw. einem einheitlichen künstlerischen Erscheinungsbild des Konstrukts Kind führte. Zwar waren die Verlage nach 1937/38 durch die »Bayreuther Richtlinien« aufgefordert, den Fokus in noch stärkerem Maße auf die Aneignung einer ›deutschen Haltung‹ zu legen, was sich künstlerisch in einer ›nordischen‹ Ästhetik niederschlagen sollte, die den reformpädagogischen Mythos des Kindes in Form einer ›neuen Romantik‹ des Nationalsozialismus unter Adaption der nationalsozialistischen Ideologeme weiterträgt. Allein ist dabei eine Vielschichtigkeit in den Visualisierungen des ›deutschen Kindes‹ zu konstatieren, die wesentlich von dem Duktus der Künstlerinnen und Künstler sowie der jeweiligen Verlagspolitik abhängig war. Als Maßstab für die Darstellung des nationalsozialistischen Kindheitsbildes wurde der erfolgreiche pädagogisch-ideologische Zugriff auf das Kind erachtet, dessen Bemächtigung über eine kindgemäße Vermittlung einer fraglosen Anerkennung der ›Volksgemeinschaft‹ als positiv erlebbare Zugehörigkeitsordnung sowie die Selbstbindung der Kinder erreicht werden sollte und damit zusammenhängend

502 Schreiben der Reichsarbeitsgemeinschaft für deutschkundliches Schrifttum, Rothemund, v. 11. Januar 1945 an die Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum, Hederich, BArch NS 51/184, Bl. 18; vgl. die folgenden Zitate ebd., Bl. 18f.

eine Visualisierung, die einer ›rassischen‹ (Kunst-)Erziehung zu folgen und in dieser Ausrichtung eine nationalsozialistische Haltung und das dem deutschen Wesen zugeschriebene ›nordische Form- und Farbengefühl‹ miteinander zu verbinden hatte. Dabei war insbesondere auch der von Böttcher vorgenommenen Grenzziehung und Kontrastierung gemäß einer rassistisch-biologistisch gegründeten Exklusion dahingehend Rechnung zu tragen, welche Künstlerinnen und Künstler sowie Stile und Ausdrucksweisen nicht erwünscht oder zu präferieren waren. Mit der geplanten ›Reichsfibel‹ sollten die in den »Bayreuther Richtlinien« vorgezeichneten Gestaltungsprinzipien fortgeschrieben werden. Allerdings zeigt gerade auch die Auseinandersetzung zwischen Rust und Bouhler, aber ebenso das vor dem Hintergrund der Kriegsereignisse gefällte Votum für die in Aussicht genommenen Künstlerinnen und Künstler zur Gestaltung der »reichseinheitlichen Fibel«, dass vorbehaltlich allgemeiner Vorgaben und Ausschlusskriterien die Auffassungen über die künstlerisch-ästhetische Darstellung der Inhalte weit auseinandergingen.

4.5. Literatur- und Quellenverzeichnis

Unveröffentlichte Quellen

Bayerisches Hauptstaatsarchiv (BayHStA)
MK (Kultusministerium): 42569, 42570, 42572, 42573, 42574, 42575

Bayerisches Wirtschaftsarchiv (BWA)
F 5 (Verlag R. Oldenbourg): 329

Bundesarchiv Berlin (BArch)
NS 11 (Parteiamtliche Prüfungskommission zum Schutze des NS-Schrifttums): 38
NS 12 (Hauptamt für Erzieher/Reichswaltung des Nationalsozialistischen Lehrerbundes): 1316, 1341
NS 51 (Kanzlei des Führers der NSDAP (Dienststelle Bouhler)): 182, 184
R 4901 (Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung): 4390, 12944, 13105

Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Ostwestfalen-Lippe (LAV NRW OWL)
L 80 III (Regierung/Landesregierung Lippe): Nr. 2444

Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Oldenburg (NLA OL)
Best. 134 (Oldenburgisches Ministerium der Kirchen und Schulen): Nr. 1224

Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Osnabrück (NLA OS)
Rep 430 Dez 400 (Regierung Osnabrück – Kirchen und Schulen): Nr. 207

Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Wolfenbüttel (NLA WO)
12 Neu 13 (Staatsministerium Braunschweig: Kultus): Nr. 21991

Verlagsarchiv Westermann (WUA)
3/… 8 (Korrespondenz Verlag Westermann mit dem Deutschen Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht)
3/… 23, 23-2, 25, 27, 27-2, 27-3, 29, 29-1, 29-2, 30-1, 30-2 (Korrespondenz Zimmermann mit dem Verlag Westermann)
3/… 31 (Korrespondenz Meier sowie Meil mit dem Verlag Westermann)

Veröffentlichte Quellen und weiterführende Literatur

Alberg, Werner [Kunstszene 1988]: Düsseldorfer Kunstszene 1933-1945. In: Landeshauptstadt Düsseldorf, Stadtmuseum (Hg.): Düsseldorfer Kunstszene 1933-1945. Düsseldorf: Stadtmuseum.

Andresen, Sabine [Kind 2001]: Heiliges Kind – verführbare Jugend. Die Nachhaltigkeit von Mythos und Moratorium. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, Jg. 7, S. 44-56.

Baader, Meike Sophia [Idee 1996]: Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

Baader, Meike Sophia [Idee 2002]: Die romantische Idee der Kindheit. Fröbels Kindergärten als politisch und finanziell bedrohte ›Oasen des Glücks‹. In: Schmitt, Hanno/Siebrecht, Silke (Hg.): Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder. Berlin: Henschel, S. 57-71.

Barthes, Roland [Fotografie 1961/1990]: Die Fotografie als Botschaft. In: ders.: Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Kritische Essays III. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11-27.

Barthes, Roland [Mythen 1957/1981]: Mythen des Alltags. 6. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Berg, Christa [Kind 2004]: Kind/Kindheit. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 497-517.

Bering, Kunibert [Akademie 2014]: Die Akademie während der Zeit des Nationalsozialismus 1933-1945. In: Kunstakademie Düsseldorf (Hg.): Die Geschichte der Kunstakademie Düsseldorf seit 1945. Berlin, München: Dt. Kunstverl., S. 20-36.

Berswordt-Wallrabe, Silke von/Neumann, Jörg-Uwe/Tieze, Agnes (Hg.) [Kunst 2016]: »Artige Kunst« – Kunst und Politik im Nationalsozialismus. Bielefeld: Kerber.

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.

Bilstein, Johannes [Kraft 2002]: Die Kraft der Kinder. Romantische Imaginationen von Kindheit und ihre Vorgeschichte. In: Schmitt, Hanno/Siebrecht, Silke (Hg.): Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder. Berlin: Henschel, S. 25-40.

Birk, Karina [Wiedergeburt 2003]: Die Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk. Ein »kanonisches Standardwerk der NS-Kunsterziehung. In: Wick, Rainer K. (Hg.): Hans Friedrich Geist und die Kunst des Kindes. Bauhaus – Drittes Reich – Nachkriegszeit. Wuppertal: Bergische Univ., Fachbereich 5, S. 101-114.

Boehm, Gottfried [Sprache 2004]: Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder. In: Maar, Christa/Burda, Hubert (Hg.): Iconic turn. Die neue Macht der Bilder. 2. Aufl. Köln: DuMont-Literatur-und-Kunst-Verl., S. 28-43.

Böttcher, Robert [Fibel 1937]: Die Fibel, das wichtigste Bilderbuch der deutschen Jugend. In: Jugendschriften-Warte, Jg. 42, S. 61-64.

Böttcher, Robert [Fibelbild 1938]: Das Fibelbild. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen, Jg. 3, S. 93-100.

Böttcher, Robert [Kunst 1933]: Kunst- und Kunsterziehung im neuen Reich. Breslau: Hirt.

Böttcher, Robert [Kunsterziehung 1938]: Kunsterziehung als Lebensnotwendigkeit. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen, Jg. 3, S. 129-140.

Bredekamp, Horst [Drehmomente 2004]: Drehmomente und Ansprüche des iconic turn. In: Maar, Christa/Burda, Hubert (Hg.): Iconic turn. Die neue Macht der Bilder. 2. Aufl. Köln: DuMont-Literatur-und-Kunst-Verl., S. 15-26.

Buddrus, Michael [Erziehung 2003]: Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitlerjugend und nationalsozialistische Jugendpolitik. Hg. v. Institut für Zeitgeschichte. Teil 1. München: Saur.

Burger, Angelika [Talent 2014]: Phantasievolles Talent mit vielen Begabungen. In: Voit, Antonia (Hg.): Ab nach München. Künstlerinnen um 1900. München: Süddt. Zeitung GmbH, S. 199-203.

Cassirer, Ernst [Mythus 1946/1978]: Der Mythus des Staates. 2. Aufl., Zürich, München: Artemis.

Depaepe, Marc [Pedologist 1998]: The Pedologist Medard Carolus Schuyten. An Insane Positivist or just a Starry-eyed Idealist? In: Drewek, Peter (Hg.): History of educational studies = Geschichte der Erziehungswissenschaft (Paedagogica historica: Supplementary series 3,1). Gent: C.S.H.P., S. 209-229.

Depaepe, Marc [Wohl 1993]: Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940. Weinheim: Dt. Studien-Verl.

Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichts-Verwaltungen der anderen Länder [Deutsche Wissenschaft], Jg. 1 (1935), H. 1 bis Jg. 4 (1938), H. 20.

Diel, Alex [Kunsterziehung 1969]: Die Kunsterziehung im Dritten Reich. München: Verl. Uni-Druck.

Dieterich, Jakob [Handbuch 1935]: Handbuch zur Fibel »Deutsche Jugend«. Dritte Aufl. des Handbuchs »Im ersten Schuljahr«. Gießen: Roth.

Dieterich, Jakob [Unterricht 1934]: Zum Unterricht im ersten Schuljahre. Zugleich ein Wort zur Fibelgestaltung im Blick auf die geschichtliche Entwicklung des ersten Leseunterrichts. Gießen: Roth.

Dolgner, Dieter [Hochschule 2010]: Die Staatliche Hochschule für bildende Künste und ihre Lehrer im »Dritten Reich«. In: Simon-Ritz, Frank/Winkler, Klaus-Jürgen/Zimmermann, Gerd: Aber wir sind! Wir wollen! Und wir schaffen! Von der Großherzoglichen Kunstschule zur Bauhaus-Universität Weimar, 1860-2010. Bd. 1. Weimar: Verl. der Bauhaus-Univ., S. 349-372.

Droste, Magdalena [Ambitionen 2015]: Ambitionen und Ambivalenzen – Oskar Schlemmer 1933/34. In: Ruppert, Wolfgang (Hg.): Künstler im Nationalsozialismus. Die »Deutsche Kunst«, die Kunstpolitik und die Berliner Kunsthochschule. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 177-202.

Dudek, Peter [Grenzen 1999]: Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Eco, Umberto [Geschichte 2007]: Die Geschichte der Hässlichkeit. Aus dem Italienischen v. Friederike Hausmann, Petra Kaiser, Sigrid Vagt. München: Hanser.

Engelsperger, Alfons/Ziegler, Otto [Beiträge 1906]: Weitere Beiträge zur Kenntnis der physischen und psychischen Natur des sechsjährigen in die Schule eintretenden Kindes. In: Die experimentelle Pädagogik. Bd. 2, S. 49-95.

Erckmann, Rudolf [Geleit 1934]: Zum Geleit. In: Deutsche Frühjahrs-Ausstellung, Darmstadt 1934: Mathildenhöhe, vom 13. Mai bis Sept. 1934. Veranst. v. Kampfbund für deutsche Kultur, Ortsgruppe Darmstadt, unterstützt v. d. Freien Vereinigung Darmstädter Künstler und der Hans Thoma-Gesellschaft, Frankfurt a.M. Darmstadt: Hohmann, S. 5.

Fibel für die evangelischen Volksschulen Württembergs [1933]. Mit Bildern von P.[eter] J.[akob] Schober, K.[arl] Sigrist und H.[ermann] Sohn. Stuttgart, Berlin, Leipzig: Union Deutsche Verlagsgesellschaft.

Foucault, Michel [Überwachen 1975/1994]: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Friedländer, Saul [Kitsch 1982/2007]: Kitsch und Tod. Der Widerschein des Nazismus. Frankfurt a.M.: Fischer.

Fulda, Bernhard [Busch 2015]: »Hinter jedem Busch lauert Verkennung und Neid.« Emil Noldes Reaktion auf den Sieg der Traditionalisten. In: Ruppert, Wolfgang (Hg.): Künstler im Nationalsozialismus. Die »Deutsche Kunst«, die Kunstpolitik und die Berliner Kunsthochschule. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 261-286.

Gansberg, Fritz [Begleitwort 1940]: »Kinderleicht!« Ein Begleitwort zur neuen Bremer Fibel nebst den erforderlichen a-i-u-Geschichten. Bremen: Geist.

Garbe, Heinrich [Kunsterziehung 1938]: Rassische Kunsterziehung. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen, Jg. 3, S. 659-670.

GDK Research – Bildbasierte Forschungsplattform zu den Großen Kunstausstellungen 1937-1944 in München [GDK Research]. www.gdk-research.de/db/apsisa.dll/ete (Datum des Abrufs: 28.05.2020).

Geist, Hans Friedrich [Wiedergeburt 1934]: Die Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk. Ein Buch von der Kunst des Volkes und ihrer Bestätigung im Schaffen des Kindes als Beispiel praktischer Volkstumsarbeit. Leipzig: Seemann.

Gillen, Eckhart [Debatte 2015]: Zackig … schmerzhaft … ehrlich … Die Debatte um den Expressionismus als ›deutscher Stil‹ 1933/34. In: Ruppert, Wolfgang (Hg.): Künstler im Nationalsozialismus. Die »Deutsche Kunst«, die Kunstpolitik und die Berliner Kunsthochschule. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 203-229.

Götze, Carl [Zeichnen 1901/1929]: Zeichnen und Formen. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hg.): Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen der Kunsterziehungstage in Dresden, Weimar und Hamburg. In Auswahl. Mit einer Einleitung v. Ludwig Pallat. Leipzig: Voigtländer, S. 35-46.

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.

Hansen, Henrich [Jugend o.J.]: Jugend an die Front. Ein Büchlein zum Vorlesen. Frankfurt a.M.: Diesterweg.

Harsche, Joh. [Gestaltung 1939]: Zur Gestaltung der Fibel. In: Die neue deutsche Schule, Jg. 13, S. 104-112.

Harten, Hans-Christian/Neirich, Uwe/Schwerendt, Matthias [Rassenhygiene 2006]: Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Bio-bibliographisches Handbuch. Berlin: Akad.-Verl.

Hartlaub, Gustav Friedrich [Genius 1921]: »Der Genius im Kinde«. In: Kunst und Jugend. Deutsche Blätter für Zeichen-, Kunst- und Werkunterricht. Zeitschrift des Reichsverbandes akademischer Zeichenlehrer, des Reichsverbandes akademischer Zeichenlehrerinnen, Jg. 1, S. 41-44.

Hartlaub, Gustav Friedrich [Genius 1922]: Der Genius im Kinde. Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder. Breslau: Hirt.

Hartlaub, Gustav Friedrich [Genius 1930]: Der Genius im Kinde. Ein Versuch über die zeichnerische Anlage des Kindes. Zweite, stark umgearb. und erw. Aufl., Breslau: Hirt.

Hartlaub, Gustav Friedrich [Impressionismus 1927]: Impressionismus, Expressionismus und neue Sachlichkeit. Vortrag von Museumsdirektor Dr. Hartlaub, Mannheim auf der Hauptversammlung der Reichsverbände akad. geb. Zeichenlehrer und Zeichenlehrerinnen in Karlsruhe, Pfingsten 1927. In: Kunst und Jugend. Deutsche Blätter für Zeichen-, Kunst- und Werkunterricht. Zeitschrift des Reichsverbandes akademischer Zeichenlehrer und Zeichenlehrerinnen, Jg. 7, S. 185-190.

Hauber, Hermann [Karl Stirner 2007]: Karl Stirner: 1882-1943. Sein Werk im Spiegel der Kunstkritik. Mit einem Werkverzeichnis von Hermann Hauber. [erscheint anlässlich der Ausstellung »Karl Stirner (1882 1943). Sein Werk im Spiegel der Kunstkritik« im Schloss Ellwangen vom 2. November 2007 bis 6. Januar 2008]. Ellwangen: Tourist-Information Ellwangen.

Hauber, Hermann [Karl-Stirner-Fibel 2003]: Die Karl-Stirner-Fibel. Lebensweg des Künstlers, Geschichte der Fibel, Verzeichnis der dargestellten Personen und Landschaften. Stuttgart. [Nachdr. d. Ausg. Stuttgart, Ellwangen, Aalen. Schwabenverlag 1933]

Haug, Wolfgang Fritz [Faschisierung 1987]: Faschisierung des Subjekts. Die Ideologie der gesunden Normalität und die Ausrottungspolitiken im deutschen Faschismus. 2. Aufl., Hamburg: Argument-Verl.

Heinze, Carsten [Innovationsforschung 2011]: Historische Schulbuch- und Innovationsforschung – theoretische und methodische Überlegungen. In: ders.: Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung – pädagogischer Anspruch – unterrichtspraktische Wirkungserwartungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15-54.

Heinze, Carsten [Kinder 2011]: »Wir wollen deutsche Kinder sein.« Die Fibel im Nationalsozialismus zwischen Kindorientierung, Erziehung zur »Volksgemeinschaft« und Lesenlernen. In: ders.: Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung – pädagogischer Anspruch – unterrichtspraktische Wirkungserwartungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 129-184.

Heinze, Carsten/Horn, Klaus-Peter [Primat 2011]: Zwischen Primat der Politik und rassentheoretischer Fundierung – Erziehungswissenschaft im Nationalsozialismus. In: Horn, Klaus-Peter/Link, Jörg-W. (Hg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus – Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 319-339.

Heinze, Carsten/Straube-Heinze, Kristin [Heroism 2017]: Heroism and »Volksgemeinschaft« (ethnic community) in National Socialist education 1933-1945. In: Paedagogica Historica, Jg. 53, S. 115-136, https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1229351

Heinze, Kristin [Treibhaus 2009]: Das Treibhaus als Metapher für eine widernatürliche Entwicklung im Kontext der sich im 18. Jahrhundert etablierenden Pädagogik als Wissenschaft. In: Eggers, Michael/Rothe, Matthias (Hg.): Wissenschaftsgeschichte als Begriffsgeschichte. Terminologische Umbrüche im Entstehungsprozess der modernen Wissenschaften. Bielefeld: transcript.

Heinze, Kristin/Heinze, Carsten [Conceptualisation 2014]: The Educational Conceptualisation of the »Ethnic Community (Volksgemeinschaft)« in National Socialist Primers by the Example of Presentations of Adolf Hitler – Methodical Prospects. In: History of Education & Children's Literature, Jg. IX, S. 185-200.

Hinz, Berthold [Malerei 1977]: Die Malerei im deutschen Faschismus. München: Fischer-Taschenbuch-Verl.

Hitler, Adolf [Kampf 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.

Hitler, Adolf [»Kulturrede« 1934]: Adolf Hitlers »Kulturrede« auf der Kulturtagung im Apollo-Theater, Mittwoch, 5. September 1934. In: Reichstagung in Nürnberg 1934. Hg. im Auftrage des Frankenführers Julius Streicher. Berlin: Weller, S. 140-174.

Hitler, Adolf [Rede 1934]: Adolf Hitlers Rede auf der Kulturtagung der NSDAP. In: Die Reden Hitlers am Reichsparteitag 1933. München: Eher, S. 22-31.

Hitler, Adolf [Schlußrede 1934]: Die Schlußrede des Führers vor dem Parteikongreß. In: Die Reden Hitlers am Reichsparteitag 1933. München: Eher, S. 32-44.

Hofer, Sigrid [Hochschule 2010]: Die Hochschule unter Paul Schultze-Naumburg. Kulturpolitische Programmatik und traditionsverpflichtete Architektenausbildung. In: Simon-Ritz, Frank/Winkler, Klaus-Jürgen/Zimmermann, Gerd: Aber wir sind! Wir wollen! Und wir schaffen! Von der Großherzoglichen Kunstschule zur Bauhaus-Universität Weimar, 1860-2010. Bd. 1. Weimar: Verl. der Bauhaus-Univ., S. 321-347.

Hoffmann, Heinrich (Hg.) [Jugend o.J. [1934]]: Jugend um Hitler. 120 Bilddokumente aus der Umgebung des Führers. Aufgenommen, zusammengestellt und hg. v. Heinrich Hoffmann, Reichsbildberichterstatter der NSDAP. 1.-30. Tsd., München: Zeitgeschichte.

Hoffmann, Tobias [Revolution 2015]: Revolution. In: Hoffmann, Tobias (Hg.): Zeitenwende. Von der Berliner Secession zur Novembergruppe. München: Hirmer, S. 204-211.

Imdahl, Max [Pose 1988/2017]: Pose und Indoktrination. Zu Werken der Plastik und Malerei im Dritten Reich. In: Berswordt-Wallrabe, Silke von/Neumann, Jörg-Uwe/Tieze, Agnes (Hg.): »Artige Kunst« – Kunst und Politik im Nationalsozialismus. Bielefeld: Kerber, S. 17-23.

Justi, Ludwig [Runge 1932]: Von Runge bis Thoma. Deutsche Malkunst im 19. und 20. Jahrhundert. Ein Gang durch die National-Galerie. Berlin: Bard.

Kaselow, Gerhild [Holzschnitte 2000]: Holzschnitte Braunschweiger Künstler. In: Deutsche Kunst 1933-1945 in Braunschweig: Kunst im Nationalsozialismus. Katalog der Ausstellung; Ausstellung vom 16.04.2000-02.07.2000 in Braunschweig im Städtischen Museum und im Braunschweigischen Landesmuseum. Hg. vom Städtischen Museum Braunschweig und der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig. Hildesheim, Zürich, New York: Olms, S. 212-217.

Kaselow, Gerhild [Kampf 2000]: »Kampf dem Kitsch – Für eine wahre Kunst«. Entwicklung und Stellenwert des Holzschnitts in der Kunst des Nationalsozialismus in Braunschweig. In: Deutsche Kunst 1933-1945 in Braunschweig: Kunst im Nationalsozialismus. Katalog der Ausstellung; Ausstellung vom 16.04.2000-02.07.2000 in Braunschweig im Städtischen Museum und im Braunschweigischen Landesmuseum. Hg. vom Städtischen Museum Braunschweig und der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig. Hildesheim, Zürich, New York: Olms, S. 99-109.

Kelly, Donna Darling [Uncovering 2004]: Uncovering the history of children's drawing and art. Westport: Praeger Publishers.

Kempen, Hans [Bilder 1937]: Die Bilder der Fibel. In: Neue Bahnen. Zeitschrift der Reichsfachschaft IV im NSLB Leipzig, Jg. 48, S. 47-50.

Kerschensteiner, Georg [Entwicklung 1905]: Die Entwickelung der zeichnerischen Begabung: neue Ergebnisse auf Grund neuer Untersuchungen. München: Gerber.

Kimmich, Adolf [Einführung 1933]: Methodische Einführung zur Fibel für die Evang. Volksschulen Württembergs von 1933. Esslingen: Verl. d. Burg-Bücherei.

Kissling, Walter [Langzeitfibel 2006]: Österreichs Langzeitfibel »Wir lernen lesen« als Gegenstand der Revision im Nationalsozialismus. Ein Textvergleich der Ausgaben von 1926 und 1940. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Hannover: Hahn, S. 155-174.

Kleinschmidt, Verena [Hansa-Fibel 2006]: Von der »Hansa-Fibel« zu »Hand in Hand fürs Vaterland«. Ein Beispiel für die Fibelgleichschaltung 1933-1944. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Hannover: Hahn, S. 51-62.

Klemperer, Victor [LTI 1993]: LTI. 12. Aufl., Leipzig: Reclam.

Knoch, Habbo [Zerstörung 2014]: Die Zerstörung der sozialen Moderne. ›Gemeinschaft‹ und ›Gesellschaft‹ im Nationalsozialismus. In: Reinicke, David/Stern Kathrin/Thieler, Kerstin/Zamzow, Gunnar (Hg.): Gemeinschaft als Erfahrung. Kulturelle Inszenierungen und soziale Praxis 1930-1960. Paderborn: Schöningh, S. 21-34.

Konrad, Claus [Rassengedanke 1936]: Der Rassengedanke in der Schule. Grundfragen, Stoffe und Wege für die Praxis. Erfurt: Stenger.

Krämer, Steffen [Entartung 2012]: Entartung in der Kunst. Die Verbindung von Psychopathologie und moderner Kunst von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Nationalsozialismus. In: Kunstgeschichte. Open Peer Reviewed Journal, https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:355-kuge-297-4

Krieck, Ernst [Erziehung 1933]: Grundlegende Erziehung. 2. Aufl., Erfurt: Stenger.

Langbehn, Julius [Rembrandt 1922]: Rembrandt als Erzieher. Leipzig: Hirschfeld.

Legler, Wolfgang [Einführung 2013]: Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. 2. Aufl., Oberhausen: Athena.

Lichtwark, Alfred [Anleitung 1901/1929]: Die Anleitung zum Genuß der Kunstwerke. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hg.): Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen der Kunsterziehungstage in Dresden, Weimar und Hamburg. In Auswahl. Mit einer Einleitung v. Ludwig Pallat. Leipzig: Voigtländer, S. 57-62.

Lichtwark, Alfred [Zukunft 1901/1929]: Der Deutsche der Zukunft. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hg.): Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen der Kunsterziehungstage in Dresden, Weimar und Hamburg. In Auswahl. Mit einer Einleitung v. Ludwig Pallat. Leipzig: Voigtländer, S. 11-22.

Litt, Theodor [Vom Bildungsganzen 1927]: Vom Bildungsganzen und der Kunsterziehung. Vortrag von Universitätsprofessor Theodor Litt, Leipzig auf der Hauptversammlung der Reichsverbände akad. geb. Zeichenlehrer und Zeichenlehrerinnen in Karlsruhe, Pfingsten 1927. In: Kunst und Jugend. Deutsche Blätter für Zeichen-, Kunst- und Werkunterricht. Zeitschrift des Reichsverbandes akademischer Zeichenlehrer und Zeichenlehrerinnen, Jg. 7, S. 181-185.

Lobsien, Marx [Kind 1905]: Kind und Kunst. Einige experimentelle Untersuchungen zu einigen Grundfragen der Kunsterziehung. In: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, Jg. 12, S. 466-489.

Lohan-Wenz, Ingrid [Leben 1986]: Ein Leben mit Pinsel, Tuschfeder und Bleistift. In: Internationale Jugendbibliothek München, Schloss Blutenburg (Hg.): Else Wenz-Viëtor. Aquarelle, Federzeichnungen, Bleistiftskizzen, Gesamtbibliographie. München: Internat. Jugendbibliothek, S. 6-19.

Lorent, Hans-Peter de [Täterprofile 2016]: Täterprofile. Die Verantwortlichen im Hamburger Bildungswesen unterm Hakenkreuz. Hamburg: Landeszentrale für politische Bildung.

Luther, Kurt [Ausstellung 1935]: Zur Ausstellung Berliner Kunst. In: Das Bild. Monatsschrift für das deutsche Kunstschaffen in Vergangenheit und Gegenwart, Jg. 5, S. 260-264.

Mein Buch zum Anschauen, Zeichnen, Schreiben, Lesen und Zählen von Hans Brückl [Mein Buch o.J. [ca. 1933]]. Für bayerische Landschulen bearb. v. Wilhelm Reichart. Mit Bildern von Ernst Kutzer. München, Berlin: Oldenbourg.

Mitchell, W. J. Thomas [Leben 2008]: Das Leben der Bilder. Eine Theorie der visuellen Kultur. München: Beck.

Mollenhauer, Klaus [Konjekturen 1993]: Konjekturen und Konstruktionen. Welche ›Wirklichkeit‹ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte? – Eine bildungstheoretische Reflexion im Anschluss an Svetlana Alpers. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion. Weinheim: Dt. Studien-Verl., S. 25-42.

Müller, Martina/Müller, Frank [Pädagogik 2001]: Pädagogik und »Biogenetisches Grundgesetz«. Wissenschaftshistorische Grundlagen des pädagogischen Naturalismus. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 47, S. 767-785.

Nentwig, Janina [Novembergruppe 2015]: Die Novembergruppe. In: Hoffmann, Tobias (Hg.): Zeitenwende. Von der Berliner Secession zur Novembergruppe. München: Hirmer, S. 171-203.

Nolte, Wilhelm [Kind 1942]: Kind und Märchenbild. Mit einem Beitrag und Zusätzen des Herausgebers und mit sechs Tafeln (Sein und Sollen. Beiträge zur Psychologie und Erziehungswissenschaft, drittes Stück, hg. v. Hans Volkelt). München: Beck.

O.A. [Ausstellung 1943]: Ausstellung deutscher Holzschnitte der Gegenwart im Grenzlandmuseum, Kunstverein Flensburg, August-September 1943. Flensburg: Kunstverein.

O.A. [Begleitschrift 1939]: Begleitschrift zur Danziger Heimatfibel. Erarb. vom Nationalsozialistischen Lehrerbund, Gau Danzig. Danzig: Kafemann.

O.A. [Frühjahrs-Ausstellung 1934]: Deutsche Frühjahrs-Ausstellung, Darmstadt 1934: Mathildenhöhe, vom 13. Mai bis Sept. 1934. Veranst. v. Kampfbund für deutsche Kultur, Ortsgruppe Darmstadt, unterstützt v. d. Freien Vereinigung Darmstädter Künstler und der Hans Thoma-Gesellschaft, Frankfurt a.M. Darmstadt: Hohmann.

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 Hirtschen Schreiblesefibel. Breslau: Hirt.

O.A. [Kurmark 1935]: Die Fibel der Kurmark. Anregungen zum Gebrauch der Hirtschen Schreiblesefibel. Breslau: Hirt.

O.A. [Malerin 1942]: Die Malerin Else Wenz-Viëtor 60 Jahre alt (30. April 1942). In: Jugendschriften-Warte, Jg. 42, Bd. 47, S. 30-31.

O.A. [Pommernfibel 1935]: Die Pommernfibel im Unterricht. Anregungen zum Gebrauch der Hirtschen 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 [1935]. Hg. von den Verfassern der Schlesierfibel. Breslau: Hirt; Dortmund: Crüwell.

O.A. [Wegweiser Gute Kameraden 1935]: Wegweiser in die Fibel Gute Kameraden. Dortmund: Crüwell.

Oelkers, Jürgen [Reformpädagogik 2005]: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 4., vollst. überarb. und erw. Aufl., Weinheim, München: Beltz Juventa.

Papenbrock, Martin/Saure, Gabriele [Kunst 2000]: Kunst des frühen 20. Jahrhunderts in deutschen Ausstellungen. Teil I: Ausstellungen deutscher Gegenwartskunst in der NS-Zeit. Bearb. v. Martin Papenbrock und Anette Sohn. Weimar: VDG, Verl. und Datenbank für Geisteswiss.

Papenbrock, Martin/Sohn, Anette [Ausstellungen 2000]: Ausstellungen deutscher Gegenwartskunst in der NS-Zeit: Ausstellungschronik und kritischer Kommentar. In: Papenbrock, Martin/Saure, Gabriele (Hg.): Kunst des frühen 20. Jahrhunderts in deutschen Ausstellungen. Teil I: Ausstellungen deutscher Gegenwartskunst in der NS-Zeit. Bearb. v. Martin Papenbrock und Anette Sohn. Weimar, S. 18-52.

Plessner, Hellmuth [Grenzen 1924/2015]: Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus. 5. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Praehauser, Ludwig [Kunst 1925]: Kunst und unerfüllte Pädagogik. Wien: Österreichischer Bundesverl. für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.

Ramseger, Ingeborg [Wenz-Viëtor 1986]: Else Wenz-Viëtor. Eine Künstlerin erobert den Bilderbuchmarkt. In: Internationale Jugendbibliothek München, Schloss Blutenburg (Hg.): Else Wenz-Viëtor. Aquarelle, Federzeichnungen, Bleistiftskizzen, Gesamtbibliographie. München: Internat. Jugendbibliothek, S. 21-24.

Reichel, Peter [Schein 1993]: Der schöne Schein des Dritten Reiches. Faszination und Gewalt des Faschismus. Frankfurt a.M.: Fischer

Reiss, Wolfgang A. [Kunsterziehung 1981]: Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik. Geschichte und Ideologie. Weinheim, Basel: Beltz.

Ronge, Tobias [Bild 2010]: Das Bild des Herrschers in Malerei und Grafik des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung zur Ikonografie von Führer- und Funktionärsbildern im Dritten Reich. Berlin, Münster: Lit.

Rosenberg, Alfred [Mythus 1937]: Der Mythus des 20. Jahrhunderts. Eine Wertung der seelisch-geistigen Gestaltenkämpfe unserer Zeit. 105.-106. Aufl., München: Hoheneichen.

Ruppert, Wolfgang [Künstler 2015]: Künstler im Nationalsozialismus. Künstlerindividuum, Kunstpolitik und die Berliner Kunsthochschule. In: ders. (Hg.): Künstler im Nationalsozialismus. Die »Deutsche Kunst«, die Kunstpolitik und die Berliner Kunsthochschule. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 21-73.

Sammer, Friedrich [Aufbau 1938]: Der methodische Aufbau der Fibel. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen, Jg. 3, S. 88-93.

Schmialek, Bruno [Unterricht 1937]: Gestaltender Unterricht in der Volksschule. Dortmund: Crüwell.

Scholz, Robert [Kunstgötzen 1933/1989]: »Kunstgötzen stürzen«. In: Wulf, Joseph: Die bildende Kunst im Dritten Reich. Eine Dokumentation. Frankfurt a.M.: Ullstein, S. 51-54 [gekürzt, Erstveröffentlichung in: Deutsche Kulturwacht, 1933, S. 5.].

Schultze, Walter (Hg.) [Jung-Deutschland-Fibel 1935]: Die Jung-Deutschland-Fibel. Begleitheft. Im Auftrag des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, Gau Hamburg hg. v. Walter Schultze mit einem Anhang von Hartwig Fiege. Hamburg: Hartung.

Schultze, Walter [Leseunterricht 1940]: Der erste Leseunterricht mit Hilfe einer Druckschriftfibel. Erläuterungen zur Jung-Deutschland-Fibel und Westmark-Fibel. Hamburg: Hartung.

Schultze, Walter [Leseunterricht 1948]: Der erste Leseunterricht. Seine Theorie und Praxis auf analytisch-synthetischer Grundlage. Hamburg: Laatzen

Schultze-Naumburg, Paul [Kunst 1928]: Kunst und Rasse. München: Lehmann.

Schulz, Heinrich/Zimmermann, Otto [Heimat 1921]: Heimat, Kind und Fibel. Eine Einführung in die Mühlenfibel für die schleswig-holsteinischen Elb- und Nordseemarschen und ein Wort vom rechten Üben: Mit vielen Übungsbeispielen sowie Kinderzeichnungen. Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann.

Schuyten, Medard Carolus [Farbsinn 1906]: Über den Farbsinn bei Schulkindern. In: Die experimentelle Pädagogik. Bd. 3, S. 102-105.

Schweizer, Stefan [Weltanschauung 2007]: »Unserer Weltanschauung sichtbaren Ausdruck geben«. Nationalsozialistische Geschichtsbilder in historischen Festzügen zum »Tag der deutschen Kunst«. Göttingen: Wallstein.

Shindo, Noriko [Kutzer 2006]: Ernst Kutzer als Fibelillustrator. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Hannover: Hahn, S. 253-262.

Sieg, Ulrich [Prophet 2007]: Deutschlands Prophet. Paul de Lagarde und die Ursprünge des modernen Antisemitismus. München: Hanser.

Skladny, Helene [Bildung 2009]: Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung. München: kopaed.

Sprenger, Josef [Wege 1939]: Sprich und lies ausdrucksvoll! Wege und Weisen der zielbewußten Sprechlesemethode. Münster: Aschendorff.

Springer, Johannes [Grundsätze 1936]: Grundsätze zur Fibelbeurteilung und ihre Anwendung. In: Neue Bahnen. Zeitschrift der Reichsfachschaft IV im NSLB Leipzig, Jg. 47, S. 245-250.

Stargardt, Nicholas [Maikäfer 2006]: »Maikäfer flieg!« Hitlers Krieg und die Kinder. Aus dem Englischen von Gennaro Ghirardelli. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Stein, Wolfdietrich [Erziehung 1938]: Die bildnerische Erziehung als kulturpolitischer Kampf. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen, Jg. 3, S. 527-539.

Straub, Walter [Thiel 1924]: Johannes Thiel als Radierer. In: Die Kunst für alle. Malerei, Plastik, Graphik, Architektur, Jg. 39, S. 274-278, url: https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/kfa1923_1924/0291 (Datum des Abrufs: 24.05.2020).

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.

Sully, James [Untersuchungen 1897]: Untersuchungen über die Kindheit. Mit Erlaubnis des Verf. aus dem Englischen übertragen und mit Anmerkungen versehen v. Joseph Stimpfl. Leipzig: Wunderlich.

Süß, Dietmar [Volk 2017]: »Ein Volk, ein Reich, ein Führer«. Die deutsche Gesellschaft im Dritten Reich. München: Beck.

Teistler, Gisela [Fibel-Findbuch 2003]: Fibel-Findbuch. Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944. Eine Bibliographie. Osnabrück: Wenner.

Teutenberg, Tobias [Unterweisung 2019]: Die Unterweisung des Blicks. Visuelle Erziehung und visuelle Kultur im langen 19. Jahrhundert. Bielefeld: transcript.

Van den Berg, Karen [Abrichtung 2016]: Abrichtung der Volksseele. NS-Kunst und das politisch Unbewusste. In: Berswordt-Wallrabe, Silke von/Neumann, Jörg-Uwe/Tieze, Agnes (Hg.): »Artige Kunst« – Kunst und Politik im Nationalsozialismus. Bielefeld: Kerber, S. 25-48.

Van Dyke, James [Beziehungen 2007]: Über die Beziehungen zwischen Kunst, Propaganda und Kitsch in Deutschland 1933 bis 1945. In: Kunst und Propaganda im Streit der Nationen. Eine Ausstellung des Deutschen Historischen Museums Berlin in Zusammenarbeit mit The Wolfsonian-Florida International University, Miami Beach, Florida, The Mitchell Wolfson, Jr. Collection [Deutsches Historisches Museum Berlin, 26. Januar bis 29. April 2007], im Auftrag des Deutschen Historischen Museums Berlin hg. v. Hans-Jörg Czech und Nikola Doll. Dresden: Sandstein, S. 250-257.

Verlag L. Schwann [Geleitwort 1937]: Geleitwort zur Neubearbeitung der »Aachener Fibel« im Sinne des Min.-Erlasses E IIa 3204. In: Aachener Fibel. Den Text bearb. Jos[ef] Urhahn. Die Bilder schuf Else Wenz-Viëtor. Die Darstellungen auf den S. 20, 29, 47, 59, 82 stammen von [Leo Sebastian] Humer, den Einband und das Bild auf S. 49 schuf Richard Schwarzkopf. Düsseldorf: Schwann, o.S.

Volkelt, Hans [Untersuchungen 1929]: Neue Untersuchungen über die kindliche Auffassung und Wiedergabe von Formen. In: Bericht über den Vierten Kongreß für Heilpädagogik in Leipzig, 11.-15. April 1928 [Sonderdruck]. Im Auftrage der

Gesellschaft für Heilpädagogik, Forschungsinstitution für Heilpädagogik hg. v. Erwin Lesch. Berlin: Springer, S. 15-61.

Wick, K. Rainer [Geist 2003]: Geist, die Reformpädagogik und das Bauhaus. In: ders. (Hg.): Hans Friedrich Geist und die Kunst des Kindes. Bauhaus – Drittes Reich – Nachkriegszeit. Wuppertal: Bergische Univ., Fachbereich 5, S. 39-64.

Wienert, Annika [Kunst 2016]: Artige, bösartige Kunst. In: Berswordt-Wallrabe, Silke von/Neumann, Jörg-Uwe/Tieze, Agnes (Hg.): »Artige Kunst« – Kunst und Politik im Nationalsozialismus. Bielefeld: Kerber, S. 49-57.

Witte, Egbert [Geschichte 2010]: Zur Geschichte der Bildung. Eine philosophische Kritik. Freiburg, München: Alber.

Wulf, Christoph [Genese 2005]: Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: transcript.

Wulf, Christoph [Performativität 2005]: Zur Performativität von Bild und Imagination. Performativität – Ikonologie/Ikonik – Mimesis. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): Ikonologie des Performativen. München: Fink, S. 35-49.

Wulf, Joseph [Kultur 1989]: Kultur im Dritten Reich. Bd. 3: Die bildenden Künste im Dritten Reich. Eine Dokumentation. Frankfurt a.M., Berlin: Ullstein.

Zimmermann, Otto/Westermann, Georg [Fibel 1939]: Die Fibel Hand in Hand fürs Vaterland von Otto Zimmermann, Hamburg, und ihre nord- und mitteldeutschen heimatlichen Ausgaben. In: Hand in Hand fürs Vaterland. Eine deutsche Fibel von Otto Zimmermann. Mit farb. Bildern von Andreas Meier. Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann, o.S.

Anhang: Fibel-Korpus

A Chronologische Ordnung

1933	F1	Jungvolk-Fibel. Die Braune Fibel für deutsche Kinder. D-Form. Bildschmuck von Ernst Kutzer. Breslau: Hirt 1933. [2660.1][a]
	F2	Wir Kinder. Erstes Lesebüchlein für die altbayerischen und schwäbischen Volkshauptschulen. Bearb. von Christian Keller, Barthel Reinlein, Hans Stanglmaier. Bilder von Margret Wolfinger. München: Kellerer o.J. [1933]. [2662]
1934	F3	Bei uns in Nürnberg. Erstes Lesebuch. Hg. vom Kreislehrerverein Nürnberg-Stadt. Bearb. von Adolf Brückl, Karl Heil, Karl Markert und Karl Schander. Bilder von Margret Wolfinger. Nürnberg: Korn o.J. [1934]. [2676]
	F4	Deutsche Jugend. Eine deutsche Heimatfibel für Stadt und Land von J.[akob] Dieterich. Mit Bildern von Lia Doering. Gießen: Roth o.J. [1934]. [2641.1]
	F5	Elemelemu. Ein lustiges Bilder- und Geschichtenbuch für Kinder, die gerne lesen lernen wollen von Otto Zimmermann. Mit über hundert farbigen Bildern von Eugen Oßwald, Ernst Kutzer und A.[dolf] O.[tto] Koeppen. Fraktur-Ausgabe F I (mit Vorfibel). Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1934. [2515.30]
	F6	Fröhlicher Anfang. Ein erstes Lesebuch von Karl Eckhardt und Adolf Lüllwitz mit vielen Bildern von Else Wenz-Viëtor. Die Umschlagzeichnung sowie die Bilder auf den Seiten 35, 46 schuf Robert Manz. Ausgabe A, 8. Aufl., Neubearbeitung, Frankfurt a.M.: Diesterweg 1934. [2453.7]
	F7	Guck emol! Erstes Lesebuch für Pfälzer Kinder. Hg. vom Pfälzischen Gau-Lehrerverein. Bearb. von Heinrich Löckel. Buchschmuck von Eugen Oßwald. Speyer: Zechner o.J. [1934]. [2669]
	F8	Das Leserlein. Erstes Lesebuch für die Volkshauptschulen Nordbayerns. Bearb. von Raimund Heuler, Karl Markert und Karl Schander. Mit Bildern von Else Wenz-Viëtor. 2. Aufl., Gemeinschaft der Verl.: Nürnberg: Korn; Hof/Saale: Lion; München: Oldenbourg o.J. [1934]. [2658.?]
	F9	Lies mit! Erstes Lesebuch für Stadtkinder. Bearb. von Münchener und Augsburger Lehrern und Lehrerinnen [unter der Leitung von Hans Fischer]. Bildschmuck von Eugen Oßwald. München: Seyfried o.J. [1934]. [2664.1]
	F10	Von Drinnen und Draußen. Ein Lesebuch für die Kleinen. Im Auftrag des NSLB, Frankfurt a.M., hg. von Heinrich Wittmann in Gemeinschaft mit Paula Book, Otto Metzker, Wilhelm Reimold und Emil Wamser. Mit vielen bunten Bildern von A.[ugust] Weber-Brauns. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1934. [2673]
1935	F11	Deutsche Kinderwelt. Braunschweiger Heimatfibel. Bearb. auf Grund der Zimmermannschen Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland«. Mit etwa hundert farbigen Bildern von Eugen Oßwald. Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1935. [2515.163]
	F12	Fähnlein-Fibel. Bilder von Kurt Rübner. Leipzig: Brandstetter; Leipzig: Klinkhardt 1935. [2680]
	F13	Die Fibel der Kurmark. Hirts Schreiblesefibel. Bildschmuck von Julius C. Turner. Breslau: Hirt 1935. [2691.4]
	F14	Fibel für die Volksschulen Württembergs. Mit Bildern von P.[eter] J.[akob] Schober, K.[arl] Sigrist, H.[ermann] Sohn und K.[arl] Stirner, [Bild S. 58: München: Bavaria-Verl.]. Stuttgart, Berlin, Leipzig: Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1935. [2681]

1935	F15	Frohes Lesen. Fibel für Stadt und Land. Im Auftrag des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, Gau Osthannover, hg. v. Karl Kühnhold. Bildschmuck v. Ernst Kutzer. Hannover: Meyer (Prior) 1935. [2686]
	F16	Fröhliche Fahrt. Fibel von Heinrich Bielfeldt mit Bildern von Gertrud Caspari und Friedrich Mißfeldt. Kiel, Leipzig: Lipsius & Tischer o.J. [1935]. [2571.5]
	F17	Hand in Hand fürs Vaterland. Eine deutsche Fibel von Otto Zimmermann. Mit hundert farbigen Bildern von Eugen Oßwald. Ausgabe M (mit Vorfibel), Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1935. [Verlagsexemplar mit Vormerkungen für Änderungen] [2515.?]
	F18	Heini und Lene. Erstes Lesebuch für Mecklenburger Kinder. Auf Grund von Otto Zimmermanns Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« hg. und bearb. von Johannes Gosselck und Gustav Metelmann. Mit etwa hundert farbigen Bildern von Eugen Oßwald. Völlig neubearb. 9. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1935. [2515.112]
	F19	Hirts Berliner Fibel. Schreiblesefibel. Breslau: Hirt 1935. [2685]
	F20	Ich will dir was erzählen. Erstes Lesebuch für die Kinder des Hessenlandes. Auf Grund des Zimmermannschen Fibelwerkes bearb. vom Beauftragten des NSLB, Gau Kurhessen. Mit etwa hundert farbigen Bildern von Eugen Oßwald. Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1935. [2515.131]
	F21	Jetzt gehe ich in die Schule! Erstes Lesebuch für kleine Jungen und Mädchen mit vielen Bildern von Theodor Doebner. Hg. vom NSLB, Kreis Osnabrück-Stadt. Bearb. von Fritz Weitkamp. Halle/S.: Schroedel o.J. [1935]. [2579.3]
	F22	Jung-Deutschland. Eine deutsche Fibel. Auf Grund der Zimmermannschen Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« bearb. für die Provinz Sachsen von B. Hemprich und M.[ax] Dalchow. Mit etwa hundert farbigen Bildern von Eugen Oßwald. Ausgabe M (mit Vorfibel), Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1935. [2515.138]
	F23	Jung-Deutschland-Fibel. Ein erstes Lesebuch für die Kinder im neuen Reich. Für den hansischen Lebensraum erarb. vom NSLB, Gau Hamburg, unter Führung von Walter Schultze. Die Bilder schuf Walter Schröder. Verlegt vom Nationalsozialistischen Lehrerbund, Gau Hamburg; für den Buchhandel: Hamburg: Boysen o.J. [1935]. [2659.1]
	F24	Kinderfibel. Hg. von Emil Gärtner und Eduard Gerweck. Mit vielen Bildern von K.[arl] Geitz-Berno. Bühl/Baden: Konkordia 1935. [2682]
	F25	Das Leserlein. Erstes Lesebuch für die Volkshauptschulen Nordbayerns. Bearb. von Raimund Heuler, Karl Markert und Karl Schander. Mit Bildern von Else Wenz-Viëtor. 4. Aufl., Gemeinschaft der Verl.: Nürnberg: Korn; Hof/Saale: Lion; München: Oldenbourg o.J. [1935]. [2658.3]
	F26	Meine kleine bunte Welt. Neue Ausgabe. Hg. von dem Ausschuss für Verwaltung des Lesebuchs in Wiesbaden. Bildkünstler: Ernst Kutzer und Willy Mulot. Wiesbaden: Limbarth-Venn 1935. [2605.3]
	F27	Mühlenfibel. Erstes Lesebuch für schleswig-holsteinische Kinder. In Gemeinschaft mit Otto Zimmermann bearb. und hg. von Heinrich Schulz. Mit etwa hundert farbigen Bildern von Eugen Oßwald und Ernst Kutzer. Sütterlin-Ausgabe, 8. Aufl., Neubearbeitung, Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann o.J. [1935]. [2515.226]
	F28	Pommernfibel. Hirts Schreiblesefibel. Bildschmuck von Julius C. Turner. Breslau: Hirt 1935. [2691]
	F29	Rhein-Ruhr-Fibel. Den Text bearb. Jos.[ef] Urhahn. Die Bilder schuf Else Wenz-Viëtor. Düsseldorf: Schwann o.J. [1935]. [2467.22]
	F30	Roland-Fibel. Erstes Lesebuch für die Bremer Jugend. Mit Bildern von Ernst Kutzer. Bremen: Bücher-Kommission 1935. [2567.2]
	F31	Schlesierfibel. Hg. von der Facharbeitsgemeinschaft schlesischer Lehrer: August Ferdinand Behrendt, Erich Ernst, Gustav Hoffmann, Gustav Irmer, Kurt Lehmann, Rudolf Matejka, Oskar Suhr. Bilder von Ilse Mau. Breslau: Hirt, o.J. [1935]. Die Fibel erschien mit gleichem Inhalt und in gleicher Ausstattung bei Crüwell, Dortmund-Breslau o.J. [1935]. [2674]
	F32	Von Drinnen und Draußen. Ein Lesebuch für die Kleinen. Hg. von Paula Book, Otto Metzker, Wilhelm Reimold, Emil Wamser und Heinrich Wittmann. Die Ausgabe B bearb. Paula Book und Heinrich Wittmann. Die Bilder malte A.[ugust] Weber-Brauns. Ausgabe B, Frankfurt a.M.: Diesterweg 1935. [2673.4]

1935	F33	Wir lesen. Mitteldeutsche Fibel. Auf Grund des Fibelwerkes von Otto Zimmermann bearb. von Anhalter Schulmännern im NSLB. Mit Bildern von Eugen Oßwald u.a. Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1935. [2515.295]
	F34	Wir Kinder. Erstes Lesebüchlein für die altbayerischen und schwäbischen Volkshauptschulen. Bearb. von Christian Keller, Barthel Reinlein, Hans Stanglmaier. Bilder von Margret Wolfinger. 2. Aufl., München: Kellerer o.J. [1935]. [2662.1]
1936	F35	Bei uns in Nürnberg. Erstes Lesebuch. Hg. vom NSLB, Kreis Nürnberg. Bearb. von Adolf Brückl, Karl Heil, Karl Markert und Karl Schander. Bilder von Margret Wolfinger. 2., verb. Aufl., Nürnberg: Korn o.J. [1936]. [2676.1]
	F36	Deutsche Jugend. Eine deutsche Heimatfibel für Stadt und Land von J.[akob] Dieterich. Mit Bildern von Lia Doering. 3. Aufl., Gießen: Roth o.J. [1936]. [2641.3]
	F37	Das goldene Schiff. Eine Bilder-Bogen-Fibel für deutsche Jungen und Mädchen. Bilder von Andreas Meier. Bochum: Kamp o.J. [1936]. [2697]
	F38	Gute Kameraden, von denen leicht und lustig zu lesen ist. Dortmund: Crüwell o.J. [1936]. [2683.1]
	F39	Halloren-Fibel für den Gau Halle-Merseburg. Bildschmuck von Ernst Kutzer und Roland Langermann. Halle/S.: Schroedel o.J. [ca. 1936]. [2684.1]
	F40	Hand in Hand fürs Vaterland. Eine deutsche Fibel von Otto Zimmermann. Mit hundert farbigen Bildern von Eugen Oßwald. Ausgabe M (mit Vorfibel), 2. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1936. [2515.33]
	F41	Heini und Lene. Erstes Lesebuch für Mecklenburger Kinder. Auf Grund von Otto Zimmermanns Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« bearb. und hg. von Johannes Gosselck und Gustav Metelmann. Mit etwa hundert farbigen Bildern von Eugen Oßwald. 10. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1936. [2515.113]
	F42	Kinder! Wer liest mit? Ein Lesebuch für die Kleinen von Artur Kern. Bilder: Johannes Thiel. 3. Aufl., Bochum: Kamp o.J. [1936]. [2645.3]
	F43	Lachendes Leben. Fibel für Berliner Kinder. Zeichnung der Bilder: Wilhelm [Martin] Busch. Gemeinschaft der Verl.: Berlin: Oehmigke; Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft o.J. [1936]. [2700]
	F44	Mühlenfibel. Erstes Lesebuch für schleswig-holsteinische Kinder. In Gemeinschaft mit Otto Zimmermann bearb. und hg. von Heinrich Schulz. Mit etwa hundert farbigen Bildern von Eugen Oßwald und Ernst Kutzer. Sütterlin-Ausgabe, 9. Aufl., Neubearbeitung 2. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann o.J. [1936]. [2515.227]
	F45	Unsere Fibel. Von Otto Burmeister, Rudolf Krüger, Adolf Plagemann. Bilder und Einbandentwurf von Walter Johannes Schroeder. 7. Aufl., Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz 1936. [2695.2]
	F46	Von Drinnen und Draußen. Ein Lesebuch für die Kleinen. Hg. von Paula Book, Otto Metzker, Wilhelm Reimold, Emil Wamser und Heinrich Wittmann. Die Ausgabe B bearb. Paula Book und Heinrich Wittmann. Die Bilder malte A.[ugust] Weber-Brauns. Ausgabe B, 3., unveränd. Aufl., Frankfurt a.M.: Diesterweg 1936. [2673.5]
1937	F47	Aachener Fibel. Den Text bearb. Jos.[ef] Urhahn. Die Bilder schuf Else Wenz-Viëtor. Die Darstellungen auf den S. 20, 29, 47, 59, 82 stammen von [Leo Sebastian] Humer, den Einband und das Bild auf S. 49 schuf Richard Schwarzkopf. Düsseldorf: Schwann o.J. [1937]. [2467.?]
	F48	Deutsche Jugend. Eine deutsche Heimatfibel für Stadt und Land von J.[akob] Dieterich. Mit Bildern von Lia Doering. 4. Aufl., Gießen: Roth o.J. [1937]. [2641.4]
	F49	Fröhliche Fahrt. Fibel von Heinrich Bielfeldt mit Bildern von Gertrud Caspari und Friedrich Mißfeldt. 3. Aufl. der Neubearbeitung, Kiel, Leipzig: Lipsius & Tischer o.J. [1937]. [2571.7]
	F50	Jung-Deutschland-Fibel. Für den hansischen Lebensraum erarb. vom NSLB, Gau Hamburg, unter Führung von Walter Schultze. Die Bilder schuf Walter Schröder. Hamburg: Hartung o.J. [1937]. [2659.2]
	F51	Lies mit! Erstes Lesebuch für Stadtkinder. Bearb. von Münchener und Augsburger Lehrern und Lehrerinnen [unter der Leitung von Hans Fischer]. Bildschmuck von Eugen Oßwald. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1937. [2664.3]

1937	F52	Schau und lies! Eine Anfangsfibel aus dem Lebenskreise des Landkindes. Bearb. von Hans Fischer und Irma Auer. Bilder von Ernst Heig. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1937. [2704]
	F53	Wir ABC-Schützen. Eine Lesefibel. Bearb. von Hans Stanglmaier. Bilder von Margret Wolfinger. München: Kellerer o.J. [1937]. [2709]
1938	F54	Frohe Arbeit. Leselernbuch in Schreib- und Druckschrift. Bebilderung: Walter Habicht. Halle/S.: Schroedel 1938. [2716]
	F55	Fröhlicher Anfang. Fibel für Thüringer Schulen bearb. von Erich Frank. Bilder von Herbert Riede. Die Bearb. lehnt sich an die Fibel Fröhlicher Anfang von Karl Eckhardt und Adolf Lüllwitz an. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1938. [2453.66]
	F56	Geschichten für kleine Leute. Versuchsfibel für das Ganzheitslesen. Mit Bildern von Bruno Schmialek. Breslau: Hirt, o.J. [1938]. Die Fibel erschien mit gleichem Inhalt und in gleicher Ausstattung bei Crüwell, Dortmund-Breslau o.J. [1938]. [2705.1]
	F57	Von Drinnen und Draußen. Ein Lesebuch für die Kleinen. Neubearbeitung von Heinrich Wittmann. Bilder von Hans Gutgesell. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1938. [2673.6]
	F58	Von Märlein und Spielen. Lustige Lesegeschichten. Ein Ganzheits-Leselernbuch für die ersten Monate. Bearb. von Adolf Brückl. Bilder von Margret Wolfinger nach Skizzen des Verfassers. Nürnberg: Korn 1938. [2714]
	F59	Wir lernen lesen. Erstes Lesebuch für die alpenländischen Volksschulen. Von H.[einrich] Kolar und J.[oseph] F.[erdinand] Pöschl. Mit Bildern von Ernst Kutzer. Ausgabe B mit steiler Schnurzugschrift, 10. Aufl., Wien: Österreichischer Landesverl. 1938. [2566.19]
1939	F60	Danziger Heimatfibel. Erarb. vom Nationalsozialistischen Lehrerbund, Gau Danzig. Die Bilder schuf Curt Ziesmer. Danzig: Kafemann 1939. [2719]
	F61	Die Fibel der Mark Brandenburg. Hirts Schreiblesefibel. [Bildschmuck von Julius C. Turner]. 2. Aufl., Breslau: Hirt 1939. [2691.5]
	F62	Fibel für den Reichsgau Danzig-Westpreußen. Erarb. vom Nationalsozialistischen Lehrerbund, Gau Danzig. Die Bilder schuf Curt Ziesmer. Danzig: Kafemann 1939 [2721]
	F63	Fröhlicher Anfang. Ein erstes Lesebuch von Karl Eckhardt und Adolf Lüllwitz mit vielen Bildern von Else Wenz-Viëtor. [Die Umschlagzeichnung schuf Robert Manz.] Ausgabe B (Schreibschrift-Ausgabe), 3. Aufl., Gemeinschaft der Verl. Frankfurt a.M.: Diesterweg, Saarbrücken: Buchgewerbehaus 1939. [2453.17]
	F64	Glück auf! Fibel von W.[enzel] R. Richter. Bilder von Karl Kostial. Reichenberg: Roland Verl. Trausel 1939. [2550.4]
	F65	Hand in Hand fürs Vaterland. Eine deutsche Fibel von Otto Zimmermann. Mit farbigen Bildern von Andreas Meier. Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1939. [2515.36]
	F66	Jung-Deutschland. Eine deutsche Fibel. Auf Grund der Zimmermannschen Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« bearb. für den Gau Magdeburg-Anhalt von M.[ax] Dalchow, B. Hemprich und W.[ilhelm] Meil. Mit farbigen Bildern von Andreas Meier. 3., völlig neubearb. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1939. [2515.140]
	F67	Lernfreude. Deutsche Schreiblese-Fibel »Lernfreude«. Unter Verwertung der Seelenkunde und der Sprechlehre, namentlich der bewußten Lautgestaltung, auf zeitgemäßem Anschauungsunterrichte aufgebaut von Maximilian Schlegl. Abbildungen von Franz Rolf Werner, Hermann Münzberg, Rudolf Popper und Jos.[ef] Stegl, Lichtbilder von Hans Häusler, anatomische Lautbilder entworfen vom Verfasser. A-Ausgabe, 6. Aufl., Leitmeritz: Elbe-Buchhandlung 1939. [2551.6]
	F68	Niedersachsen-Fibel. Eine deutsche Fibel. Bearb. auf Grund von Otto Zimmermanns Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« für den Regierungsbezirk Hildesheim und Nachbargebiete. Mit farbigen Bildern von Andreas Meier. 3., völlig neubearb. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1939. [2515.236]
	F69	Pommernfibel. Hirts Schreiblesefibel. [Bildschmuck von Julius C. Turner.] 2. Aufl., Breslau: Hirt 1939. [2691.1]

1939	F70	Schlesierfibel. Hg. von der Facharbeitsgemeinschaft schlesischer Lehrer: August Ferdinand Behrendt, Erich Ernst, Gustav Hoffmann, Gustav Irmer, Kurt Lehmann, Rudolf Matejka, Oskar Suhr. Bilder von Ilse Mau. 2. Aufl., Breslau: Hirt o.J. [1939]. Die Fibel erschien mit gleichem Inhalt und in gleicher Ausstattung bei Crüwell, Dortmund-Breslau o.J. [1939]. [2674.1]
	F71	Westmark-Fibel. Bearb. der Jung-Deutschland-Fibel für den Gau Koblenz-Trier. Die Bilder schuf Walter Schröder. Hamburg: Hartung, Auslieferung für den Reg.-bez. Trier: Lintz o.J. [1939]. [2659.6]
1940	F72	Fibel Kinderwelt. Von Franz Brauner. 3., umgearb. und erw. Aufl. Bilder von Norbertine von Breßlern-Roth. Graz: NS-Gauverl. Steiermark o.J. [1940]. [2594.3]
	F73	Fröhliche Fahrt. Nordmarkfibel von Heinrich Bielfeldt mit Bildern von Ruth und Martin Koser. Gemeinschaft der Verl.: Kiel, Leipzig: Lipsius & Tischer; Flensburg: Heimat und Erbe 1940. [2571.8]
	F74	Gute Kameraden, von denen leicht und lustig zu lesen ist. Bilder von Ernst Kutzer. Dortmund: Crüwell o.J. [1940]. [2683.?]
	F75	Jung-Deutschland-Fibel. Für den hansischen Lebensraum erarb. vom NSLB, Gau Hamburg, unter Führung von Walter Schultze. Die Bilder schuf Walter Schröder. Hamburg: Hartung o.J. [1940]. [2659.5]
	F76	Kinderfibel. Hg. von Emil Gärtner und Eduard Gerweck. Mit vielen Bildern von Karl Geitz. Bühl/Baden: Konkordia 1940. [2682.5]
	F77	Das Leserlein. Erstes Lesebuch für die Volksschulen Nordbayerns. Bearb. von Raimund Heuler, Karl Markert und Karl Schander. Mit Bildern von Margret Wolfinger. 7. Aufl., Gemeinschaft der Verl.: Nürnberg: Korn; Hof/Saale: Lion; München: Oldenbourg o.J. [1940]. [2658.6]
	F78	Meine Fibel. Ein Geschichtenbuch für die kleinen Bremer von Fritz Gansberg. Diese Fibel zeichnete Herbert Wellmann. Bremen: Geist 1940. [2726]
	F79	Rhein-Ruhr-Fibel. Den Text bearb. Jos.[ef] Urhahn. Die Bilder schuf Else Wenz-Viëtor. Die Darstellungen auf den S. 17, 20, 29, 47, 48, 58, 66, 67, 69 stammen von [Leo Sebastian] Humer. Düsseldorf: Schwann o.J. [1940]. [2467.23]
1941	F80	Fibel für die Volksschulen Württembergs. Mit Bildern von P.[eter] J.[akob] Schober, K.[arl] Sigrist, H.[ermann] Sohn und K.[arl] Stirner, [Bild S. 115: München: Bavaria-Verl.]. Stuttgart: Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1941. [2681.5]
	F81	Fibel für Niedersachsen. Schreiblesefibel. Textgestaltung: Hedwig Mansfeld, Bilder: Grete Schmedes. Gemeinschaftsverl.: Hannover: Meyer (Prior); Breslau: Hirt o.J. [1941]. [2724.?]
	F82	Geschichten für kleine Leute. Fibel für das Ganzheitslesen. Von Leo Grossek. Mit Bildern von Bruno Schmialek. An der Gestaltung wirkten mit: Gertrud Niedoba, Melanie Reisch, Maria Streit, Anna Till, Erhard Beier, Georg König und Friedrich Nowak. Neugestaltete Ausgabe, Breslau: Hirt, 1941. Die Fibel erschien mit gleichem Inhalt und in gleicher Ausstattung bei Crüwell, Dortmund-Breslau 1941. [2705.2]
	F83	Mein Buch zum Anschauen, Zeichnen, Lesen und Schreiben von Hans Brückl. Bilder von Ernst Kutzer. Gemeinschaft der Verl.: München: Oldenbourg; Frankfurt a.M.: Diesterweg; Nürnberg: Korn; Hof/Saale: Lion o.J. [1941]. [2561.?]
	F84	Mühlenfibel. Erstes Lesebuch für schleswig-holsteinische Kinder. In Gemeinschaft mit Otto Zimmermann bearb. und hg. von Gustav Hennigs und Gustav Worreschk. Mit farbigen Bildern von Andreas Meier. 12. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1941. [2515.233]
	F85	Neuland. Fibel von W.[enzel] R. Richter und Franz Effenberger. Bilder von Karl Kostial. Reichenberg: Roland Verl. Trausel 1941. [2731]
	F86	Wir lernen lesen. Fibel für Volksschulen in den Ostgebieten. Von Paul Jendrike, Erich Kobolt und Willi Schmidt. Die Bilder schuf Doris Lautenschlager. Bromberg: Johne 1941. [2730]

1942	F87	Bei uns in Wien. Leselernbuch für die ersten Klassen der Volksschulen des Reichsgaues Wien. In Verbindung mit der Gauwaltung des NS-Lehrerbundes und unter Mitarb. einer Wiener Lehrerarbeitsgemeinschaft hg. von Franz X.[aver] Langer. Mitarb.: Franz Heintel, Ludovika Kordina, Maria Linke, Therese Nasty, Franz Tex. Die Seiten 1-39 und die Seite 67 schrieb Eduard Kausel. Bildschmuck von Christel Gross. Teil I: Winterbuch. Wien: Deutscher Verl. für Jugend und Volk 1942. [2734]
	F88	Deutsche Kinderwelt. Braunschweiger Heimatfibel. Auf Grund der Zimmermannschen Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« bearb. für das Land Braunschweig von W.[ilhelm] Freidank. Mit farbigen Bildern von Andreas Meier. 6., neubearb. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1942. [2515.168]
	F89	Die Fibel der Mark Brandenburg. Hirts Schreiblesefibel. Teil I: Seite 1-40, Teil II: Seite 41-104. Textgestaltung: Hedwig Mansfeld, Bilder: Grete Schmedes. 3. Aufl., Breslau: Hirt 1942. [2691.6]
	F90	Die Fibel für den Reichsgau Wartheland. Hirts Schreiblesefibel. Textgestaltung: Hedwig Mansfeld, Bilder: Grete Schmedes. 2. Aufl., Gemeinschaftsverl.: Breslau: Hirt; Halle/S.: Schroedel 1942. [2691.?]
	F91	Fibel. Reichsgau Danzig-Westpreußen. Hg. von Kurt Siebrandt. Bearb. von Kurt Siebrandt, Editha Moldenhauer, Fritz Kanth und Otto Müller. Bilder von Georg Stapel. Danzig: Kafemann 1942. [2721.1]
	F92	Fröhliche Fahrt. Nordmarkfibel von Heinrich Bielfeldt mit Bildern von Ruth und Martin Koser. Gemeinschaft der Verl.: Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann; Kiel: Lipsius & Tischer; Flensburg: Heimat und Erbe; Breslau: Hirt 1942. [2571.9]
	F93	Fröhlicher Anfang. Ein erstes Lesebuch von Karl Eckhardt und Adolf Lüllwitz mit vielen Bildern von Else Wenz-Viëtor u.a. Ausgabe für Saarland und Lothringen. Gemeinschaft der Verl.: Frankfurt a.M.: Diesterweg; Saarbrücken: Buchgewerbehaus; Auslieferung für Lothringen: Paul Even, Metz 1942. [2453.72]
	F94	Gute Kameraden, von denen leicht und lustig zu lesen ist. Verfasser, S. 3-48, 96: Joseph Sprenger, Verfasser, S. 49-95: Paul Hermens, Fritz Köhlhoff, Fritz Kuhne. Bilder von Ernst Kutzer. Ausgabe G mit einer Grundlegung im Sinne der ganzheitlichen Sprechlesemethode, Dortmund: Crüwell o.J. [1942]. [2683.?]
	F95	Hand in Hand fürs Vaterland. Eine deutsche Fibel von Otto Zimmermann. Mit farbigen Bildern von Andreas Meier. 4., neubearb. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1942. [2515.39]
	F96	Heini und Lene. Erstes Lesebuch für Mecklenburger Kinder. Auf Grund von Otto Zimmermanns Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« bearb. und hg. von Johannes Gosselck und Gustav Metelmann. Mit farbigen Bildern von Andreas Meier. 14., neubearb. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1942. [2515.117]
	F97	Ich will dir was erzählen. Erstes Lesebuch für die Kinder des Hessenlandes. Auf Grund des Zimmermannschen Fibelwerkes bearb. von Wilhelm Heide. Mit farbigen Bildern von Andreas Meier. 4., neubearb. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1942. [2515.136]
	F98	Jetzt gehe ich in die Schule! Erstes Lesebuch für kleine Jungen und Mädchen mit vielen Bildern von Ernst Kutzer. Hg. vom NSLB, Kreis Osnabrück-Stadt. Bearb. von Fritz Weitkamp. Halle/S.: Schroedel o.J. [1942]. [2579.5]
	F99	Mein Buch zum Anschauen, Zeichnen, Lesen und Schreiben von Hans Brückl. Bilder von Ernst Kutzer. 3. Aufl., Gemeinschaft der Verl.: München: Oldenbourg; Frankfurt a.M.: Diesterweg; Nürnberg: Korn; Hof/Saale: Lion; Speyer: Zechner o.J. [1942]. [2561.?]
	F100	Niedersachsen-Fibel. Eine deutsche Fibel. Bearb. auf Grund von Otto Zimmermanns Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« für den Regierungsbezirk Hildesheim und Nachbargebiete. Mit farbigen Bildern von Andreas Meier. 6., neubearb. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1942. [2515.239]
	F101	Ostpreußen-Fibel. Hirts Schreiblesefibel. [Textgestaltung: Hedwig Mansfeld], Bilder von Georg Stapel. Teil I: Seite 1-48, Teil II: Seite 49-104. 3. Aufl., Königsberg i.Pr.: Pädagogische Verlagsgemeinschaft Ostpreußen Sturm Verl./Ferdinand Hirt 1942. [2691.13]

1942	F102	Sachsen-Fibel. Bearb. von Curt Beyer, Walter Löscher, Friedrich Sammer und Johannes Schreier. Die Bilder malte Friedrich Bochmann. 2. Aufl., Gemeinschaft der Verl.: Leipzig: Brandstetter; Leipzig: Klinkhardt; Chemnitz: Pickenhahn o.J. [1942]. [2728.?]
	F103	Schlesierfibel. Hg. von der Facharbeitsgemeinschaft schlesischer Lehrer: August Ferdinand Behrendt, Kurt Lehmann, Rudolf Matejka, Emil Müller, Oskar Suhr. Bilder von Max Teschemacher. 3. Aufl., Breslau: Hirt 1942. Die Fibel erschien mit gleichem Inhalt und in gleicher Ausstattung bei Crüwell, Dortmund-Breslau 1942. [2674.2]
	F104	Unsere Fibel. Unter Mitarb. mecklenburgischer Schulmänner von Otto Burmeister, Adolf Plagemann. Bilder und Einbandentwurf von Hans Lang. 19.-27. Aufl., Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz 1942. [2695.6]
1943	F105	Bei uns in Wien. Leselernbuch für die ersten Klassen der Volksschulen des Reichsgaues Wien. In Verbindung mit der Gauwaltung des NS-Lehrerbundes und unter Mitarb. einer Wiener Lehrerarbeitsgemeinschaft hg. von Franz X.[aver] Langer. Mitarb.: Franz Heintel, Ludovika Kordina, Maria Linke, Therese Nasty, Franz Tex. Bildschmuck von Christel Gross. Teil II: Sommerbuch. Wien: Deutscher Verl. für Jugend und Volk 1943. [2734.1]
	F106	Berliner Fibel. Bilder von Rotraut Hinderks-Kutscher. 4. Aufl., Gemeinschaftsverl.: Breslau: Hirt; Berlin: Oehmigke; Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft; Berlin: Roth 1943. [2685.3]
	F107	Fibel für die Volksschulen Württembergs. Aufgrund der Vorarbeiten eines Ausschusses im Auftrag der württembergischen Unterrichtsverwaltung hg. von [Georg] Wößner. Mit Bildern von P.[eter] J.[akob] Schober, K.[arl] Sigrist, H.[ermann] Sohn und K.[arl] Stirner, [Bild S. 115: München: Bavaria-Verl.]. 3. Aufl., Stuttgart, Berlin, Leipzig: Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1943. [2681.7]
	F108	Jung-Deutschland. Eine deutsche Fibel. Auf Grund der Zimmermannschen Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« bearb. für den Gau Magdeburg-Anhalt. Mit farbigen Bildern von Andreas Meier. 7. Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1943. [2515.144]
	F109	Des Kindes Heimat. Eine Fibel für Stadt und Land. Verfasser dieser Fibel ist Josef Urhahn. Else Wenz-Viëtor zeichnete die Bilder mit Ausnahme der Darstellungen auf S. 27, 45, 46 und 69-71, die Leo Sebastian Humer schuf. Das Bild S. 9 wurde v. Verlag R. Oldenbourg zur Verfügung gestellt. Heft 1: Schreibschrift, Heft 2: Druckschrift. 2. Aufl., Düsseldorf: Schwann 1943. [2467.19]
	F110	Lesefibel. Für kleine Leute. Verf. von Gottfried Linder, Gustav Kaufmann. Bilder und Textskizzen von Trudl Purtscher. Hg. von der Gauwaltung des NSLB, Kärnten. Graz: Leykam o.J. [1943]. [2736.1]
	F111	Die lustige Rheinfibel. Ein Lesebüchlein für die Kleinen mit Bildern von Emilie Koch-Klingenburg. Die Fibel wurde geschaffen von einer Arbeitsgemeinschaft. Das Führerbild stammt von Heinrich Betzold. Düsseldorf: Schwann, Vertrieb für den Reg.-bez. Köln: DuMont-Schauberg o.J. [1943]. [2727.2]
	F112	Pommernfibel. Hirts Schreiblesefibel. Textgestaltung: Hedwig Mansfeld, Bilder: Grete Schmedes. 4. Aufl., Breslau: Hirt 1943. [2691.3]
	F113	Sachsen-Fibel. Bearb. von Curt Beyer, Walter Löscher, Friedrich Sammer und Johannes Schreier. Die Bilder malte Friedrich Bochmann. 3. Aufl., Gemeinschaft der Verl.: Leipzig: Brandstetter; Leipzig: Klinkhardt; Chemnitz: Pickenhahn [1943]. [2728.3]
	F114	Von Drinnen und Draußen. Heimatfibel für die deutsche Jugend. Von Karl Born und Heinrich Wittmann. Bilder von Hans Gutgesell. Die Bilder auf S. 86, 87 malte Willi Harwerth. 3. Aufl., Gießen: Hessischer Schulverl. Emil Roth 1943. [2673.10]
1944	F115	Fibel für die deutsche Jugend. Hg. von einer Facharbeitsgemeinschaft deutscher Erzieher. Bilder von Max Teschemacher. Berlin: Deutscher Schulverl. Berlin o.J. [1944]. Ausgabe aus den Verl.: Breslau: Hirt, Dortmund-Breslau: Crüwell [2722.?]

a) In eckigen Klammern wird die Ordnungsnummer des Fibel-Findbuchs von Gisela Teistler angegeben: Fibel-Findbuch. Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944. Eine Bibliographie. Osnabrück: Wenner 2003. Die Ordnungsnummer setzt sich aus der vierstelligen Stammnummer und der nach dem Punkt folgenden

Nummer für die verschiedenen Ausgaben zusammen. Wurde statt der Nummer für die Ausgabe ein Fragezeichen angegeben, so ist die verwendete Ausgabe im Fibel-Findbuch nicht verzeichnet.

B Zulassungsverfahren und regionale Verbreitungsgebiete

Fibeln/Fibelgruppen	
Quellen (WQ, L1, L2, L3, L4)[a] **Verbreitungsgebiete**	
F1	
WQ	Hansestadt Lübeck[b]
L1	verzeichnet
F2, F34	
WQ	Reg.-bezirke Oberbayern, Niederbayern-Oberpfalz und Schwaben (mit Ausnahme der Städte München, Pasing und Augsburg)[c]
L1	verzeichnet, 3. Aufl., o.J. [1935]
L2	Bayern[d]
L3	Bayern: Reg.-bezirk Oberbayern Bayern: Reg.-bezirk Niederbayern Bayern: Reg.-bezirk Schwaben
F3, F35	
L1	verzeichnet
L2	Bayern[e]
L3	Bayern: Reg.-bezirk Oberfranken-Mittelfranken
F4, F36, F48	
WQ	amtl. genehmigt für Hessen[f]
L1	verzeichnet, 2. Aufl., o.J. [1935]
L2	Hessen
L3	Hessen[g]
F5	
WQ	zugelassen als ›Ersatzfibel‹ in den bisherigen Verbreitungsgebieten[h]
F6, F55, F63, F93	
WQ	zugelassen für Lippe für das Schuljahr 1934/35[i] Ausg. A zugelassen für das Schuljahr 1934/35 in den Volksschulen in Preußen, in denen bisher eine Antiqua-Ausgabe benutzt wurde[j] Ausg. B zugelassen für Aurich (außer Stadt Wilhelmshaven, wg. angrenzendem Land Oldenburg, in dem »Hand in Hand fürs Vaterland« eingeführt wurde)[k]
L1	verzeichnet, Ausg. B, 1935
L2	Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirk Aurich Thüringen

L3	Preußen, Provinz Pommern: Reg.-bezirk Stettin[l] Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirk Aurich[m] Thüringen[n] Reichsgau Saarland[o]
L4	Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirk Aurich[p] Thüringen[q] Preußen, Provinz Hessen-Nassau: Reg.-bezirk Kassel, Kreis Herrschaft Schmalkalden[r] Westmark: Saargebiet[s]
F7	
WQ	Regierungsbezirk der Pfalz[t]
L1	verzeichnet
L2	Bayern[u]
L3	Westmark: Reg.-bezirk Saarpfalz
F8, F25, F77	
WQ	Regierungsbezirke Oberfranken-Mittelfranken, Unterfranken (mit Ausnahme der Städte Nürnberg und Fürth)[v]
L1	verzeichnet
L2	Bayern[w]
L3	Bayern: Reg.-bezirk Oberfranken-Mittelfranken Bayern: Reg.-bezirk Mainfranken
F9, F51	
WQ	München, Pasing und Augsburg[x]
L1	verzeichnet
L2	Bayern
L3	Bayern: Reg.-bezirk Oberbayern
F10, F32, F46, F57, F114	
WQ	REM, E II a 3325, 01.12.37; REM, E II a 2034, 10.12.38 (F114, Titelei)[y]; Hessen[z]
L1	verzeichnet
L2	Hessen[aa] Preußen, Provinz Hessen-Nassau: Reg.-bezirke Kassel, Wiesbaden[bb]
L3	Hessen Preußen, Provinz Hessen-Nassau: Reg.-bezirk Wiesbaden[cc]
L4	Hessen[dd] Preußen, Provinz Hessen-Nassau: Reg.-bezirke Wiesbaden[ee] und Kassel, Kreise Hanau, Gelsenkirchen, Schlüchtern[ff]
F11, F88	
L1	verzeichnet
L2	Braunschweig[gg]
L3	Braunschweig[hh]
L4	Braunschweig[ii]
F12	
WQ	Sachsen[jj]
L1	verzeichnet
F13	
L1	verzeichnet
L2	Preußen, Provinz Brandenburg: Reg.-bezirke Frankfurt (Oder), Potsdam Preußen, Provinz Grenzmark Posen-Westpreußen: Reg.-bezirk Schneidemühl[kk]

F14, F80, F107	
WQ	REM, E II a 6561/41, 11.07.41 (F80, Titelei) REM, E II a 6561/41, 11.07.41 (F107, Titelei)
L1	verzeichnet
L2	Württemberg
L4	Württemberg[ll] Preußen, Hohenzollern (Rheinprovinz)[mm]: Reg.-bezirk Sigmaringen[nn]
F15	
WQ	i.A. des NSLB Gau Osthannover (Titel)
L1	verzeichnet
F16, F49, F73, F92	
WQ	amtl. genehmigt für Schleswig[oo] ›Nordmarkfibel‹ (F73, Titelei) ›Nordmarkfibel‹: Kreise Steinburg-West, Norder- und Süderdithmarschen und Pinneberg (Westermann); Eckernförde, Eutin, Herzogtum Lauenburg, Stadtkreis Kiel, Oldenburg i. Holst., Plön, Rendsburg, Segeberg und Stormarn (Lipsius und Tischer); Flensburg-Stadt, Flensburg-Land, Südtondern, Schleswig, Husum, Eiderstedt, Nordschleswig (Heimat und Erbe); Hansestadt Lübeck (Hirt) (F92, Titelei)
L1	verzeichnet
L3	Preußen, Provinz Schleswig-Holstein: Reg.-bezirk Schleswig[pp]
L4	Preußen, Provinz Schleswig-Holstein: Reg.-bezirk Schleswig[qq]
F17, F40, F65, F95	
WQ	Oldenburg[rr]
L1	verzeichnet
L2	Oldenburg[ss]
L3	Oldenburg
L4	Oldenburg[tt] Lippe
F18, F41, F96	
WQ	Mecklenburg[uu]
L1	verzeichnet
L2	Mecklenburg
L3	Mecklenburg[vv]
L4	Mecklenburg[ww]
F19	
L1	verzeichnet
L2	Berlin
L3	Berlin
F20, F97	
L1	verzeichnet
L2	Preußen, Provinz Hessen-Nassau: Reg.-bezirk Kassel
L3	Preußen, Provinz Hessen-Nassau: Reg.-bezirk Kassel
L4	Preußen, Provinz Hessen-Nassau: Reg.-bezirk Kassel[xx]
F21, F98	
L2	Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirk Osnabrück
L3	Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirk Osnabrück[yy]
L4	Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirk Osnabrück[zz]

F22, F66, F108	
WQ	Kreise Haldensleben, Wanzleben, Wolmirstedt; Stadtkreise Magdeburg und Quedlinburg des Reg.-Bezirks Magdeburg; Anhalt (F66, Titelei)
L1	verzeichnet
L2	Preußen, Provinz Sachsen: Reg.-bezirk Magdeburg[A]
L3	Preußen, Provinz Sachsen: Reg.-bezirk Magdeburg Anhalt
L4	Preußen, Provinz Sachsen: Reg.-bezirk Magdeburg[B] Anhalt
F23, F50, F75	
WQ	REM, E II a 2007, 29.06.1937 (F50, Titelei) REM, E II a 2007, 29.06.1937 (F75, Titelei)
L1	verzeichnet
L2	Hamburg
L3	Hamburg
L4	Hamburg[C]
F24, F76	
L2	Baden
L3	Baden Preußen, Hohenzollern (Rheinprovinz)[D]: Reg.-bezirk Sigmaringen
L4	Baden, Elsass, Hohenzollern, Teile der besetzten Ostgebiete[E]
F25 (vgl. F8)	
F26	
L1	verzeichnet
L2	Preußen, Provinz Hessen-Nassau: Reg.-bezirk Wiesbaden
L3	Preußen, Provinz Hessen-Nassau: Reg.-bezirk Wiesbaden[F]
F27, F44, F84	
WQ	REM, E II a 5463 (F84, Titelei)
L3	Preußen, Provinz Schleswig-Holstein: Reg.-bezirk Schleswig
F28, F69, F112	
L2	Preußen, Provinz Pommern: Reg.-bezirke Stettin und Köslin
L3	Preußen, Provinz Pommern: Reg.-bezirke Stettin, Köslin, Schneidemühl[G]
L4	Reichsgau Pommern: Reg.-bezirke Stettin,[H] Köslin[I] und Schneidemühl[J]
F29, F79	
WQ	REM, E II a 3716, 13.02.40 (F79, Titelei)
L1	verzeichnet
L2	Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirk Düsseldorf
L3	Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirk Düsseldorf
F30	
L1	verzeichnet
L2	Bremen[K]
F31, F70, F103	
WQ	REM, E II a Nr. 5499, 03.09.40 (F103, Titelei)
L1	verzeichnet
L2	Preußen, Provinz Niederschlesien[L]: Reg.-bezirke Breslau, Liegnitz Preußen, Provinz Oberschlesien[M]: Reg.-bezirk Oppeln

L3	Preußen, Provinz Niederschlesien: Reg.-bezirk Liegnitz[N] Preußen, Provinz Oberschlesien: Reg.-bezirk Kattowitz
L4	Preußen, Provinz Niederschlesien: Reg.-bezirke Breslau,[O] Liegnitz[P] Preußen, Provinz Oberschlesien: Reg.-bezirke Oppeln,[O] Kattowitz[R]
F32 (vgl. F10)	
F33	
L1	verzeichnet
L2	Anhalt[S]
F34 (vgl. F2)	
F35 (vgl. F3)	
F36 (vgl. F4)	
F37	
L4	gelistet ohne Angabe des Verbreitungsgebietes
F38, F74, F94	
WQ	REM, E II a 3624/39, 14.02.40 (F94, Titelei); Lippe, Reg.-bezirk Minden[T]
L1	verzeichnet, o.J.
L2	Lippe Preußen, Provinz Westfalen: Reg.-bezirke Münster, Minden, Arnsberg
L3	Lippe Preußen, Provinz Westfalen: Reg.-bezirk Arnsberg[U] Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirk Düsseldorf
L4	Lippe[V] Preußen, Provinz Westfalen: Reg.-bezirke Münster,[W] Minden, Arnsberg Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirk Düsseldorf Schaumburg-Lippe[X]
F39	
WQ	Gau Halle-Merseburg (Titelei)
L1	verzeichnet
F40 (vgl. F17)	
F41 (vgl. F18)	
F42	
WQ	Rheinland, Westfalen, Emsland (F42, Titelei)
L1	verzeichnet
L4	Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirke Köln und Düsseldorf, Kreis Mörs[Y] Preußen, Provinz Westfalen: Reg.-bezirk Münster, Kreis Recklinghausen[Z]
F43	
L2	Berlin
L3	Berlin
F44 (vgl. F27)	
F45, F104	
WQ	Mecklenburg[AA]
L2	Mecklenburg
L3	Mecklenburg[BB]
L4	Mecklenburg[CC] einige Versuchsschulen in Bayern, Rheinland, der Westmark, Wien, Braunschweig u.a.

F46 (vgl. F10)	
F47	
WQ	REM, E II a 3716, 13.02.40 (F79, Titelei)
L2	Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirk Aachen
L3	Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirk Aachen
F48 (vgl. F4)	
F49 (vgl. F16)	
F50 (vgl. F23)	
F51 (vgl. F9)	
F52	
L3	Bayern: Reg.-bezirk Oberbayern Bayern: Reg.-bezirk Niederbayern Bayern: Reg.-bezirk Mainfranken
F53	
L3	Bayern: Reg.-bezirk Oberbayern Bayern: Reg.-bezirk Niederbayern Bayern: Reg.-bezirk Mainfranken
F54	
L2	Preußen, Provinz Sachsen: Reg.-bezirk Erfurt
L3	Preußen, Provinz Sachsen: Reg.-bezirk Erfurt[DD] Preußen, Provinz Sachsen: Reg.-bezirk Merseburg[EE]
L4	Preußen, Provinz Sachsen: Reg.-bezirk Erfurt[FF]
F55 (vgl. F6)	
F56, F82	
L3	Preußen, Provinz Oberschlesien: Reg.-bezirk Kattowitz
L4	Preußen, Provinz Oberschlesien: Reg.-bezirke Kattowitz,[GG] Oppeln[HH]
F57 (vgl. F10)	
F58	
L3	Bayern: Reg.-bezirk Mainfranken Bayern: Reg.-bezirk Oberfranken-Mittelfranken
F59	
WQ	Erlass des Bundesministeriums für Unterricht, Z. 1980-II/9, 20.01.37 (F59, Titelei)[II]
L3	Reichsgaue Wien, Oberdonau, Salzburg, Tirol mit Vorarlberg,[JJ] Niederdonau[KK]
L4	Reichsgaue Niederdonau,[LL] Oberdonau,[MM] Salzburg,[NN] Tirol und Vorarlberg[OO]
F60	
L3	Reichsgau Danzig-Westpreußen: Reg.-bezirk Danzig
F61, F89	
L3	Preußen, Mark Brandenburg: Reg.-bezirke Frankfurt (Oder), Potsdam
L4	Preußen, Mark Brandenburg: Reg.-bezirke Frankfurt (Oder), [PP]Potsdam [QQ]
F62, F91	
WQ	amtlich eingeführt durch Verfügung des Reichsstatthalters, Abt. Erziehung, Unterricht, Kultur und Gemeinschaftspflege, 24.11.39 (F62, Titelei)
L3	Reichsgau Danzig-Westpreußen[RR]
L4	Reichsgau Danzig-Westpreußen[SS]

F63 (vgl. F6)	
F64	
L3	Reichsgau Sudetenland
F65 (vgl. F17)	
F66 (vgl. F22)	
F67	
L3	Reichsgau Sudetenland[TT]
F68, F100	
WQ	Reg.-bez. Hildesheim sowie Nachbargebiete (F100, Titelei)
L1	verzeichnet
L2	Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirk Hildesheim
L3	Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirk Hildesheim
L4	Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirk Hildesheim[UU]
F69 (vgl. F28)	
F70 (vgl. F31)	
F71	
WQ	REM, E II a 806/39, 30.03.39 (F71, Titelei)
L3	Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirke Koblenz, Trier
L4	Westmark[VV]
F72	
WQ	[REM], E II a 05910 40 (F72, Titelei, Stempeleindruck)
L3	Reichsgaue Kärnten,[WW] Steiermark[XX]
L4	Reichsgau Steiermark und rückgegliedertes Gebiet Untersteiermark[YY]
F73 (vgl. F16)	
F74 (vgl. F38)	
F75 (vgl. F23)	
F76 (vgl. F24)	
F77 (vgl. F8)	
F78	
L3	Bremen
L4	Bremer Gebiet (evtl. einige Schulen der Oldenburger Gebiete)[ZZ]
F79 (vgl. F29)	
F80 (vgl. F14)	
F81	
L3	Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirke Hannover,[aA] Lüneburg, Stade
L4	Preußen, Provinz Hannover: Reg.-bezirke Hannover,[bB] Lüneburg,[cC] Stade[dD]
F82 (vgl. F56)	
F83, F99	
WQ	REM, E II a 5677, 03.09.41; Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Nr. XI 47080[eE], 17.09.41 (F99, Titelei)
L4	Bayern[fF] Westmark, Rheinpfalz[gG]

F84 (vgl. F27)	
F85	
L4	Sudetengau [Reichsgau Sudetenland], Protektorat Böhmen und Mähren, Slowakei, reichsdeutsche Schulen des Auslands[hH]
F86	
L4	Gau Danzig-Westpreußen[iI] Reichsgau Wartheland Preußen, Provinz Ostpreußen: Reg.-bezirke Allenstein, Gumbinnen, Zichenau Generalgouvernement
F87, F105	
L4	Reichsgau Wien[jJ]
F88 (vgl. F11)	
F89 (vgl. F61)	
F90	
L4	Reichsgau Wartheland[kK]
F91 (vgl. F62)	
F92 (vgl. F16)	
F93 (vgl. F6)	
F94 (vgl. F38)	
F95 (vgl. F17)	
F96 (vgl. F18)	
F97 (vgl. F20)	
F98 (vgl. F21)	
F99 (vgl. F83)	
F100 (vgl. F68)	
F101	
L1	verzeichnet
L2	Preußen, Provinz Ostpreußen: Reg.-bezirke Königsberg, Allenstein, Gumbinnen,[lL] Marienwerder
L3	Preußen, Provinz Ostpreußen: Reg.-bezirke Zichenau,[mM] Königsberg,[nN] Allenstein,[oO] Gumbinnen[pP]
L4	Preußen, Provinz Ostpreußen: Reg.-bezirke Zichenau, Königsberg, Allenstein, Gumbinnen
F102, F113	
WQ	REM, E II a 5580/41, 19.07.41 (F102 Titelei)
L4	Sachsen eine Reihe deutsche Schulen im Ausland (Balkan und Ostlandgebiete)[qQ]
F103 (vgl. F31)	
F104 (vgl. F45)	
F105 (vgl. F87)	
F106	
L4	Gau Groß-Berlin[rR]
F107 (vgl. F14)	
F108 (vgl. F22)	
F109	
L4	Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirke Düsseldorf,[sS] Aachen[tT]

F110	
L4	Reichsgau Kärnten und rückgegliederte Gebiete von Südkärnten und Oberkrain[uU]
F111	
L3	Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirk Köln
L4	Preußen, Rheinprovinz: Reg.-bezirk Köln[vV]
F112 (vgl. F28)	
F113 (vgl. F102)	
F114 (vgl. F10)	
F115	
WQ	als ›Kriegslernbuch‹ für das gesamte ›Reich‹ vorgesehen[wW]

a) Im Folgenden werden die Zulassung und die regionale Verbreitung der Fibeln im Untersuchungskorpus mit der Listung der Erstlesebücher in einem der überlieferten Fibelverzeichnisse nachgewiesen. Die Fibellisten werden in der chronologischen Reihenfolge mit L1, L2, L3, L4 bezeichnet. L1: Verzeichnis der neu eingeführten Fibeln, in: Deutsche Volkserziehung. Schriftenfolge. Hg. v. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin, Jg. 3 (1936), S. 68-70; L2: Liste »brauchbarer Fibeln«, BArch R 4901/12661, Bl. 504-507; NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 136-137, im Zusammenhang mit dem Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, E II a 1602 v. 26. Juli 1938, Beschaffung von Fibeln, in: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1938, S. 348; L3: Verzeichnis der für den Gebrauch an Volksschulen zugelassenen Lehrbücher, Reichsstelle für Schulwesen, Juni 1941, BArch R4901/3232, Bl. 16-23; L4: Fibeln in Normalschrift 1943, WUA 3/30-2, o.P. Die in den Fußnoten zu L3 und L4 angeführten Genehmigungserlasse entstammen der jeweiligen Liste. Weitere Nachweise zu Zulassungsverfahren und regionaler Verbreitung aus anderen Quellen werden unter dem Kürzel WQ aufgeführt.
b) Erlass des Preuß. Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Nr. 72, U II C 7526 II v. 21. Februar 1934, Gebrauch der Jungvolk-Fibel, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1934, S. 72.
c) Bekanntmachung des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 52169 über die Lesebücher für den ersten Schülerjahrgang v. 14. November 1933. In: Bayerische Staatszeitung Nr. 265 v. 16. November 1933, BayHStA MK 42569, o.P.
d) Die Zulassung bezieht sich auf die Reg.-bez. Oberbayern, Niederbayern und Schwaben. Vgl. Bekanntmachung des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 52169 über die Lesebücher für den ersten Schülerjahrgang v. 14. November 1933. In: Bayerische Staatszeitung Nr. 265 v. 16. November 1933, BayHStA MK 42569, o.P.

e) Die Zulassung bezieht sich insbesondere auf die Städte Nürnberg und Fürth, vgl. Bekanntmachung des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 52169 über die Lesebücher für den ersten Schülerjahrgang v. 14. November

1933. In: Bayerische Staatszeitung Nr. 265 v. 16. November 1933, BayHStA MK 42569, o.P.

f) Vermerk (F36, Klebezettel), Deutsches Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin.

g) [Reichserziehungsministerium, im Folgenden mit REM abgekürzt], E II a 5906/40, 17.03.41.

h) Erlass des Preuß. Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Nr. 138, U II C 7691, v. 10. April 1934, Gebrauch der Frakturfibel »Elemelemu«, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1934, S. 128.

i) Verfügung der Lippischen Landesregierung v. 20. Januar 1934, Entwurf für den Staatsanzeiger und die lippische Presse, LAV NRW OWL, L 80 III, Nr. 2444, o.P. Ab Ostern 1935 wurde mit Bezug auf den Erlass des Preuß. Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung zur Vereinheitlichung der eingeführten Fibeln für größere Gebiete vom 16. Juli 1934 in Lippe die Fibel »Gute Kameraden« eingeführt, da diese auch im Regierungsbezirk Minden (Preußen, Prov. Westfalen) zugelassen worden ist (vgl. ebd., Ausfertigungsentwurf der Lippischen Landesregierung an verschiedene Verlage, Abt. III, Akt.-Z. III. 56. v. 22. März 1935).

j) Erlass Nr. 188, U II C 7745 v. 14. Mai 1934, Benutzung der Schulfibel »Fröhlicher Anfang«, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1934, S. 166.

k) Verfügung des Reg.-Präs. in Aurich v. 09. März 1935, vgl. Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 3329 v. 4. Dezember 1937 an das Oldenburgische Ministerium der Kirchen und Schulen, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 35.

l) Entzug der Genehmigung nach Kriegsende angeordnet.

m) [REM], E II a 3317, 17.02.40.

n) Ausgabe für Thüringen.

o) Ausgabe B [Schreibschrift-Ausgabe].

p) REM, E II a 3717, 17.02.40; Reg.-Präs. Aurich, Du 157, 07.03.40.

q) REM, E II a 5193, 13.04.40; Thüringer Ministerium für Volksbildung IV AIV 5 b, 3, 17.06.40.

r) REM, E II a 5193, 13.04.40.

s) REM, E II a 5564, 02.12.40.

t) Entschließung des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus an die Regierung der Pfalz, Kammer des Innern v. 14. August 1934, BayHStA MK 42575, o.P.

u) Die Zulassung bezieht sich vermutlich vor allem auf den bayerischen Regierungsbezirk der Pfalz, vgl. Bekanntmachung des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 52169 über die Lesebücher für den ersten Schülerjahrgang v. 14. November 1933. In: Bayerische Staatszeitung Nr. 265 v. 16. November 1933, BayHStA MK 42569, o.P.

v) Bekanntmachung des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 52169 über die Lesebücher für den ersten Schülerjahrgang v. 14. November 1933. In: Bayerische Staatszeitung Nr. 265 v. 16. November 1933, BayHStA MK 42569, o.P.
w) Die Zulassung bezieht sich auf die Reg.-bez. Oberfranken-Mittelfranken und Mainfranken, vgl. Bekanntmachung des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 52169 über die Lesebücher für den ersten Schülerjahrgang v. 14. November 1933. In: Bayerische Staatszeitung Nr. 265 v. 16. November 1933, BayHStA MK 42569, o.P.
x) Bekanntmachung des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 52169 über die Lesebücher für den ersten Schülerjahrgang v. 14. November 1933. In: Bayerische Staatszeitung Nr. 265 v. 16. November 1933, BayHStA MK 42569, o.P.
y) In der Auflage von 1942 wird noch der folgende Erlass aufgeführt: REM, E II a 5906/40, 07.03.41. Außerdem findet sich in dieser Aufl. ein Klebezettel mit der Angabe des Verbreitungsgebiets: Reg.-bez. Wiesbaden [Preußen, Prov. Hessen-Nassau] und die zum Gau Hessen-Nassau gehörigen Kreise Hanau, Gelnhausen, Schlüchtern (Bez. Kassel [Preußen, Prov. Hessen-Nassau]) sowie Land Hessen, Oberhessen und Starkenburg [bis 1937 Hessen, Provinzen].
z) Verfügung des Hessischen Staatsministeriums, Ministerialabt. für Bildungswesen, Kultus, Kunst und Volkstum zu Nr. IV. 21572 v. 7. Februar 1935, HStAD R 1 B, Nr. 2631.
aa) Ausgaben A und B.
bb) Ausgaben A und B.
cc) [REM], E II a 2034, 10.02.38.
dd) REM, E II a 5936/40, 17.03.39; Landesregierung Hessen, 91572, 07.02.35. Die Verfügung des Hessischen Staatsministeriums v. 7. Februar 1935 trägt die Nr. 21572 (HStAD R 1 B, Nr. 2631).
ee) REM, E II a 2034 a, 10.02.39; Wiesbaden, II b VIII/10 1975, 14.02.35.
ff) Reg. Kassel, B IV Nr. 802 a, 09.04.35.
gg) Die Zulassung gilt aufgrund der Zulassung von »Hand in Hand fürs Vaterland« (vgl. F17). Vgl. ferner Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 3548 II/37 an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung v. 4. Juli 1938, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.
hh) [REM], E II a 3401, 27.12.39.
ii) REM, E II a 3401, 27.12.39, Land Braunschweig.
jj) Verordnung des kommissarischen Leiters des Sächsischen Ministeriums für Volksbildung, Nr. 60, C:54/48, v. 18. April 1935, Einführung der Fibel, in: Verordnungsblatt des Sächsischen Ministeriums für Volksbildung 1935, S. 43.
kk) Vgl. G).
ll) REM, E II a 5561/41, 11.07.41.
mm) Die Hohenzollernschen, richtig Hohenzollerischen Lande wurden z.T. von der Rheinprovinz verwaltet.

nn) REM, E II a 5561/41, 11.07.41, [Reg.-bez.] Sigmaringen.
oo) Vermerk (F16, Klebezettel), Pädagogische Zentralbibliothek, Berlin.
pp) [REM], E II a 5534, 24.09.40.
qq) REM durch Reg.-Präs. Schleswig, E II a 1261, 15.07.41.
rr) Vorläufige Genehmigung für das Schuljahr 1935/36, Bekanntmachung des Ministers der Kirchen und Schulen v. 23. Februar 1935, NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 6.
ss) Ausgabe M [mit Vorfibel]. Die Anerkennung gilt gleichfalls für diejenigen Fibeln, die aufgrund der Fibel »Hand in Hand fürs Vaterland« von Otto Zimmermann bearbeitet worden sind.
tt) REM, E II a 3401, 27.10.39 [Datum wahrscheinlich 27.12.39; vgl. F11, F20]. Der Erlass gilt auch für Lippe.
uu) Zulassung für das Schuljahr 1935/36, Bekanntmachung des Mecklenb. Staatsministeriums, Abt. Unterricht v. 29. April über die Abänderung der Bekanntmachung v. 25. März 1931 über Feststellung des Verzeichnisses der Lehr- und Lernmittel für die Volksschulen in Mecklenb.-Schwerin, in: Regierungsblatt für Mecklenb. Nr. 22 v. 2. Mai 1935, S. 116; Zulassung für das Schuljahr 1936/37, Abschrift der Rundverfügung des Mecklenb. Staatsministeriums, Abt. Unterricht v. 15. April 1936, BArch R 4901/2522, Bl. 127.
vv) [REM], E II a 1119, 29.06.37.
ww) Mecklenb. Staatsminister, G. Dr. 5 U 4329 a, 08.08.41.
xx) REM, E II a 3401, 27.12.39.
yy) [REM], E II a 1756, 06.08.38.
zz) REM, E II a 1756, 06.08.38.
A) Ausgabe M [mit Vorfibel].
B) REM, E II a 5126, 14.03.40. Der Erlass gilt auch für Anhalt.
C) Die Fibel wird nur in der »nach Landschaft« geordneten Liste ohne Angabe der Erlasse aufgeführt, ansonsten werden die Zulassungen für die nach der »Jung-Deutschland-Fibel« bearbeitete »Mosellandfibel« angegeben: Gau Moselland, Reg.-Bez. Koblenz: REM, E II a 806/39, 30.03.39; Reg.-Präs. Koblenz, Amtl. Schulblatt, Nr. 10, 10.10.42; Gau Moselland, Reg.-Bez. Trier, Land Luxemburg: REM, E II a 806/39, 30.03.39; Reg.-Präs. Trier, Verfügung U III, 14.02.41; Westmark: REM, E II a 806/39, 30.03.39.
D) Vgl. mm).
E) REM, E II a 5125, 13.03.40; Badisches Ministerium des Kultus und Unterrichts; Reg.-Präs. v. Hohenzollern.
F) [REM], E II a 3846, 15.04.38.
G) Schneidemühl wurde 1938 im Zuge der ›Gebietsbereinigung‹ der östlichen preuß. Provinzen als Reg.-bez. Grenzmark Posen-Westpreußen in die Provinz Pommern integriert. In der Liste wird jedoch weiter die Bezeichnung Schneidemühl verwendet.

H) REM, E II a 5341 [6341], 28.04.41; Reg.-Präs. Stettin, II G A – 5 I b 18 gen., 07.05.41.
I) REM, E II a 6341, 28.04.41; Reg.-Präs. Köslin, II M a 21.32, 13.01.41.
J) REM, E II a 6341, 28.04.41; Reg.-Präs. Schneidemühl, U 4 a Nr. 1279, 12.01.39.
K) In der Liste wird als Verlag Arthur Geist angegeben.
L) 1938-1941 wurden die Provinzen Ober- und Niederschlesien zur Provinz Schlesien zusammengefasst.
M) Vgl. L).
N) [Reg.-Präs.], U II C 7822/33, 16.07.34.
O) Reg.-Präs. Breslau, U.10 – 202, 28.02.35.
P) Reg.-Präs. Liegnitz, II A 33.37.31, 25.02.35.
Q) Reg.-Präs. Oppeln, II 12 c Nr. 46, 18.02.35.
R) REM, E II a (15a Fi. Kattowitz) 3/42, 31.07.42; Reg.-Präs. Kattowitz, II 21 Nr. 2321 a, 29.07.41.
S) Die Zulassung gilt aufgrund der Zulassung von »Hand in Hand fürs Vaterland« (vgl. F17). Vgl. auch Anlage zum Schreiben des Verlagsdirektors Sandig an die Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverlage v. 11. Dezember 1936, WUA 3/5-2, o.P.
T) Vgl. Ausfertigungsentwurf der Lippischen Landesregierung an verschiedene Verlage, Abt. III, Akt.-Z. III. 56. v. 22. März 1935, LAV NRW OWL, L 80 III, Nr. 2444, o.P.
U) [REM], E II a 5127, 18.03.40.
V) REM, E II a 0578 II U 2, 27.03.35 (synthetische Ausgabe).
W) REM, E II a 0578 II U 2, 27.03.35. Der Erlass gilt auch für Minden, Arnsberg und Düsseldorf.
X) REM, E II a 3824/39, 14.02.40 (synthetische Ausgabe).
Y) In Versuchsklassen.
Z) In Versuchsklassen.
AA) Erlass des Mecklenb. Staatsministeriums, Abt. Unterricht, 5 U 839 v. 28. Februar 1936, Zulassung einer neuen Fibel, BArch R 4901/2522, Bl. 141.
BB) [REM], E II a 1119, 29.06.37.
CC) REM, E II a 1119, 29.06.37. Der Erlass gilt auch für die im Folgenden genannten Versuchsschulen.
DD) [REM], E II a 774, 30.03.39.
EE) [REM], E II a 2720, 10.12.38.
FF) REM, E II a 479/II, 27.02.39.
GG) REM, E II a (15a Fi Kattowitz) 13/42, 21.07.42; Reg.-Präs. Kattowitz II 21 Nr. 2321 a, 29.07.41.
HH) Reg.-Präs. Oppeln, II 9 a. II 9 b I II 8 b 1, 25.08.41.
II) Neben den früheren Auflagen zum Unterrichtsgebrauch an allgemeinen Volksschulen allgemein zugelassen.

JJ) [REM], E II a, 5913/40, 10.03.41 (Weiterbenutzung genehmigt, bis der noch vorhandene Vorrat aufgebraucht ist).
KK) [REM], E II a 5096/41, 24.03.41 (Weiterbenutzung genehmigt, bis der noch vorhandene Vorrat aufgebraucht ist).
LL) REM, E II a, 5913/40, 10.03.41; Erlass d. Reichsstatthalters Niederdonau, Abt. 2, IIa-1-267/4, 02.09.42.
MM) REM, E II a, 5913/40, 10.03.41; Erlass d. Reichsstatthalters Oberdonau, Abt. 2, IIa/A-3/27-1942, 03.07.42.
NN) REM, E II a, 5913/40, 10.03.41; Erlass d. Reichsstatthalters Salzburg, Abt. 2, IIa/1-685/42, 24.06.42.
OO) REM, E II a, 5913/40, 10.03.41.
PP) REM, E II a 5546, 18.10.40; Reg.-Präs. Frankfurt/Oder, II As 796, 01.11.40.
QQ) REM, E II a 5546, 18.10.40; Reg.-Präs. Potsdam, II A 720, 30.01.39.
RR) [REM], E II a 5318, 01.07.40 (vorläufige Weiterbenutzung genehmigt).
SS) REM, E II a C 15a Fi Da-We 5-42, 21.07.42.
TT) Fibel darf weiterverwendet werden, bis die Vorräte aufgebraucht sind (Ausgaben A und B).
UU) REM, E II a 5126, 14.03.40; Reg. Hildesheim, II B 2, 25.03.35.
VV) Eintrag unter der Moselland-Fibel: Westmark: REM, E II a 806/39, 30.03.39.
WW) [REM], E II a 5913/40, 10.03.41 (Weiterbenutzung genehmigt, bis vorhandene Vorräte aufgebraucht sind).
XX) [REM], E II a 5913/40, 10.03.41 (Weiterbenutzung genehmigt, bis vorhandene Vorräte aufgebraucht sind).
YY) Reichsstatthalter Steiermark, ZI II a – 553/I 18/3-1941, 11.04.41.
ZZ) REM, E II a 3737/39, 11.01.40.
aA) [REM], E II a 5649, 04.11.40.
bB) REM, E II a 5649, 04.11.40; Reg.-Präs. Hannover, U/III Nr. 746, 08.11.40.
cC) REM, E II a 5649, 04.11.40; Reg.-Präs. Lüneburg, II D 7, 24.02.39.
dD) REM, E II a 5649, 04.11.40; Reg.-Präs. Stade, 22.21.II A, 26.01.39.
eE) Differierende Angabe des Erlasses gegenüber der Liste (L4).
fF) REM, E II a 5677, 03.09.41; Bayerischer Staatsminister für Unterricht und Kultus, XI 17680, 17.09.41. Das Ministerium verwendet die Nummer XI 47080 (BayHstA MK 42572, o.P.).
gG) REM, E II a 5677, 03.09.41.
hH) REM, E II a 5899, 16.01.41; [gelistet 2. Auflage u.d.T. »Wir fangen an«].
iI) REM, E II a 5512, 07.09.40. Der Erlass gilt auch für die im Folgenden genannten Verbreitungsgebiete.
jJ) Reichsstatthalter in Wien, Abt. II.
kK) Erlass Reichsstatthalter, III 4.-, 25.01.40.
lL) [REM], E II a 570, 21.03.38.
mM) REM, E IIa 3058, 10.02.40.

nN) REM, E IIa 3058, 10.02.40; Reg. Königsberg, II S II Nr. 639 D, 02.04.35.
oO) Reg. Allenstein, II C, 10.04.35.
pP) Reg. Gumbinnen, II Sa[?] I 850, 27.03.35.
qQ) REM, E II a 5680/41, 19.07.41; eingedruckter Erlass in der Titelei differiert (REM, E II a 5580/41, 19.07.41).
rR) REM, E II a 568, 21.03.38 (bedingte Anerkennung); Stadtpräs. v. Berlin, II. 3 622/35, 29.04.35 und II B 2043/36, 17.12.36.
sS) REM, E II a 3716, 13.02.40; Reg. Düsseldorf, U 206, 23.02.40.
tT) REM, E II a 3716, 13.02.40; Reg. Aachen, II 1 a 67/38, 25.01.36.
uU) Geprüft durch Abt. II des Reichsstatthalters in Kärnten, ZI IIa 5913/40, 10.03.41; eingeführt in Kärnten und Oberkrain mit Erlass des Reichsstatthalters von Kärnten II – 17854/1843.
vV) REM, E II a 5356 III, 02.12.40; Reg. Köln, II A 554/40, 13.04.40.
wW) Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E I a (4 Schriftt.) 21, E II, E III betr. Kriegsmaßnahmen zur Versorgung mit Lernbüchern einschließlich Liste der ›Kriegslernbücher‹ v. 3. Mai 1944, R 4901/12944, o.P.

Quellen

Bayerisches Hauptstaatsarchiv (BayHStA)
MK (Kultusministerium): 42569, 42572, 42575

Bundesarchiv Berlin (BArch)
R 4901 (Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung): 2522, 3232, 12661, 12944

Hessisches Staatsarchiv Darmstadt (HStAD)
R 1 B (Ausschreiben der Landesbehörden u.a. Lehr- und Lernmittel): 2631

Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Ostwestfalen-Lippe (LAV NRW OWL)
L 80 III (Regierung/Landesregierung Lippe): Nr. 2444

Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Oldenburg (NLA OL)
Best. 134 (Oldenburgisches Ministerium der Kirchen und Schulen): Nr. 1224

Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Wolfenbüttel (NLA WO)
12 Neu 13 (Staatsministerium Braunschweig: Kultus): Nr. 21991

Verlagsarchiv Westermann (WUA)
3/5-2 (Vereinigung der Schulbuchverleger)
3/30-2 (Korrespondenz Zimmermann mit dem Verlag Westermann)

Pädagogik

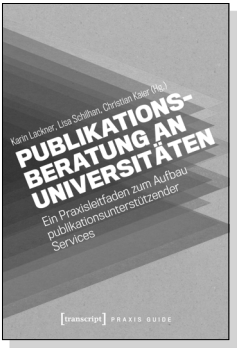


Kay Biesel, Felix Brandhorst, Regina Rätz, Hans-Ullrich Krause

Deutschland schützt seine Kinder!

Eine Streitschrift zum Kinderschutz

2019, 242 S., kart., 1 SW-Abbildung
22,99 € (DE), 978-3-8376-4248-3
E-Book: 20,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4248-7
EPUB: 20,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-4248-3

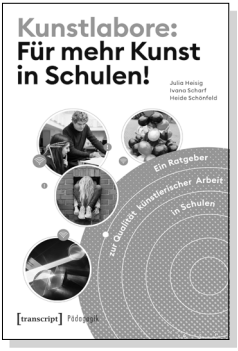


Karin Lackner, Lisa Schilhan, Christian Kaier (Hg.)

Publikationsberatung an Universitäten

Ein Praxisleitfaden zum Aufbau publikationsunterstützender Services

2020, 396 S., kart., 14 SW-Abbildungen
39,00 € (DE), 978-3-8376-5072-3
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5072-7
ISBN 978-3-7328-5072-3



Julia Heisig, Ivana Scharf, Heide Schönfeld

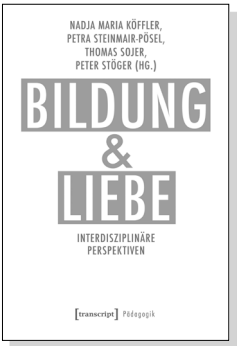
Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen!

Ein Ratgeber zur Qualität künstlerischer Arbeit in Schulen

2020, 216 S., Klappbroschur, durchgängig vierfarbig
27,99 € (DE), 978-3-8376-4985-7
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-4985-1

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de

Pädagogik

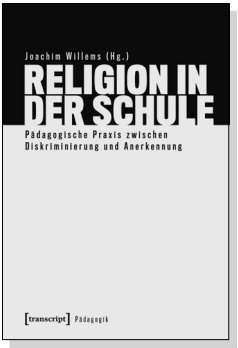


Nadja Köffler, Petra Steinmair-Pösel,
Thomas Sojer, Peter Stöger (Hg.)

Bildung und Liebe

Interdisziplinäre Perspektiven

2018, 412 S., kart., 11 SW-Abbildungen
39,99 € (DE), 978-3-8376-4359-6
E-Book:
PDF: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4359-0



Joachim Willems (Hg.)

Religion in der Schule

Pädagogische Praxis
zwischen Diskriminierung und Anerkennung

2020, 432 S., kart.
39,00 € (DE), 978-3-8376-5355-7
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5355-1



Ulaş Aktaş (Hg.)

Vulnerabilität

Pädagogisch-ästhetische Beiträge
zu Korporalität, Sozialität und Politik

2020, 194 S., kart., 26 SW-Abbildungen, 26 Farbabbildungen
39,00 € (DE), 978-3-8376-5444-8
E-Book:
PDF: 38,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5444-2

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de