

Michael Klöcker

Die Schule im NS-Staat: Ihre Rechtsgrundlagen am Beispiel der Volksschule

Einleitung

Das Schulrecht hat in der historischen Erforschung der NS-Pädagogik und -Bildungspolitik keine eigenständige, aber eine sehr ambivalente Rolle gespielt. In einer frühen Phase wurde aus den rechtlichen Vorgaben (und pädagogischen Programmen) unmittelbar auf die Schulwirklichkeit geschlossen, seit der „alltagsgeschichtlichen Wende“ der 1980er Jahre haben auch in der Bildungshistorie Studien und Dokumentationen über den Schulalltag im „Dritten Reich“¹ Konjunktur gewonnen.² Die damit verbundene Programmatik ist auch bereits 1983 in der Einleitung des parallel zu einer Ausstellung über die Berliner Volksschule 1933–45 publizierten, bald zum Bestseller gewordenen Katalogs „Heil Hitler, Herr Lehrer“ formuliert worden: Konzentration auf die gegenüber dem höheren Schulwesen stark vernachlässigte Volksschule, insbesondere die Volksschul-*Wirklichkeit*; intensive Nutzung von Alltagsquellen (einschließlich gedruckter Lebenserinnerungen und der selbst erzeugten Quellen durch „Mündliche Geschichte“). Unfruchtbare seien „Vorstellungen, die von vornherein von einem totalen Führerstaat ausgehen [...]. Es gab zu keinem Zeitpunkt der zwölf Jahre des „Tausendjährigen Reiches“ eine lineare Kette nach dem Muster Führerbefehl → Lehrplan → Lehrverhalten → Schülerverhalten. Bestimmungen, Anweisungen usw. mußten zunächst stets durch die Köpfe und Herzen der Menschen hindurch, die sie befolgen bzw. umsetzen sollten, und wurden von ihnen, je nach Verarbeitung bzw. Beurteilung, übernommen, modifiziert oder ignoriert“³. Es lag in der Konsequenz einer solchen methodisch-theoretischen Orientierung, dass jetzt das Bildungsrecht des NS-Staates weitgehend ignoriert und die Bildungswirklichkeit zum zentralen Thema wurde⁴. Unverkennbar hat diese Ausrichtung Desiderata in der Analyse struktureller Prämissen der NS-Pädagogik entstehen lassen.

Im folgenden Beitrag soll deshalb das Schulrecht im NS-Staat eigenständig zum Thema werden, in der Sequenzierung, in der es das Bildungswesen erreichte, in der Sprache, die es wählte, und in den Themen, die dabei zum Gegenstand wurden. Das kann nur exemplarisch geschehen und soll hier von der Volksschule aus erfolgen, orientiert an der 1940 von Alois Kluger zusammengestellten⁵ Sammlung von Rechtsvorgaben. Sie erlaubt es, den Prozess der Verrechtlichung und seine

1 Im NS-Staat erfuhr die von Hitler auf dem Nürnberger Parteitag vom 1.9.1933 verwendete Formel des nationalsozialistischen, auf „Volksgemeinschaft“ und Herrschaft der NSDAP beruhenden Einheitsstaates als „Drittes Reich“ eine sehr große Verbreitung; am 10.7.1939 erfolgte ein offizielles Verbot für die Verwendung dieses Terminus (Anweisungen der Pressekonferenz der Reichsregierung). Der Terminus „Großdeutsches Reich“ wurde verordnet (im Sprachgebrauch der SS häufig: „Großgermanisches Reich“).

2 Frank, N./Asmus, G., Heil Hitler, Herr Lehrer. Volksschule 1933–1945. Das Beispiel Berlin, hrsg. von der Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum, Reinbek 1983 (u.ö.) oder: Trapp, J., Kölner Schulen in der NS-Zeit, Köln 1994.

3 Frank/Asmus 1983 u.ö., Einleitung, hier S. 7.

4 Eine sehr gute Übersicht zur Gesamtheit der jüngeren Forschung bietet der Sammelband von Horn, K.-P./Link, J.-W. (Hrsg.). Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn 2011.

5 Zu Kluger vgl. Apel, H.J./Klöcker, M. (Hrsg.), Die Volksschule im NS-Staat. Nachdruck des Handbuchs „Die Deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich“ von A. Kluger, Breslau 1940 (Sammlungen der Gesetze, Verordnungen, Erlasse, Bekanntmachungen zum Elementar- bzw. Volksschulwesen im 19./20. Jahrhundert, Bd. 14), Köln/

ideellen und organisatorischen Annahmen und Folgen zu analysieren und damit die komplexen Prozesse und Strukturen der mehr oder weniger erfolgreichen Umsetzung von Bildungsrecht in Schulpraxis zu rekonstruieren. Dabei können, auch diese Eingrenzung ist notwendig, die mittlerweile in sehr beachtlichem Ausmaß vorliegenden sowohl lokalgeschichtlichen Forschungsergebnisse als auch die Quellensammlungen zur NS-Pädagogik insgesamt, z. B. zur Hitler-Jugend⁶, nur sehr generalisierend und exemplarisch genutzt werden. Die folgenden Ausführungen gehen von der NS-Weltanschauung als ideologischem Überbau aus, um dann die ns-spezifische Verrechtlichung in Hinsicht auf relevante Prozesse, Strukturen und Lerninhalte der Volksschule zu behandeln.

1 NS-Weltanschauung als ideologischer Überbau

Die Sammlung Alois Klugers von 1940 sollte als rechtliche Arbeitsgrundlage für Lehrer und Schulaufsichtsbeamte im Volksschulwesen dienen. Das erste abgedruckte Dokument dokumentiert als „Grundgesetz“ des Neuen Reiches und der deutschen Volksschule keineswegs die (formal noch geltende, im Kern ausgehöhlte) Verfassung des deutschen Reichs v. 11.8.1919, sondern das Programm der NSDAP – und zwar als vom „Führer“ geschaffene, prinzipiell „unabänderliche“ Vorgabe. Kluger kommentiert vorweg mit religiösem Vokabular: Dieses Programm als „Grundgesetz“ sei „höchstes nationalsozialistisches Gedankengut, kristallklar und überzeugend formuliert. Das vom Führer geschaffene Grundgesetz gibt unserem Volk den unerschütterlichen Glauben an die Kraft der nationalsozialistischen Weltanschauung. Jenes Manifest gibt dem Achtzigmillionenvolk der Deutschen in dem ihm aufgezwungenen Schicksalskampf die Glaubenskraft an den Sieg über die von Juden, Freimaurern und Plutokraten beherrschte alternde und sinkende Welt und damit den Glauben an ein ewiges Deutschland.“⁷ In seiner Einleitung zu den Rechtsvorschriften über „Erziehung und Unterricht in der deutschen Volksschule“ betont Kluger die rassistische, herkömmliche Klassenunterschiede überwindende Prämissen von Erziehung und Unterricht: „Wie das Volk, so ist auch seine Schule eine Funktion gemeinsamen Blutes und gemeinsamer Rasse. Blut und Boden sind die starken Kräfte ewiger Volkserneuerung. Volk und Volksschule sind die große Einheit aller blut- und ergebundenen Deutschen“⁸. Konsequent hebt er daraufhin die „heute und immer“ erforderliche Wehrkraft und Wehrbereitschaft in der Jugend hervor⁹. Der hier deutlich als Leitwert der Erziehung hervorgehobene Kern der nationalsozialistischen Weltanschauung, die Rassenlehre, führte schließlich zu einer verhängnisvollen „Auslese“ und „Ausmerze“.

Ein heftiger, bis heute anhaltender Diskurs ist innerhalb der aktuellen historischen Bildungsforschung über die (durchaus differierenden) theoretischen und praktischen Umsetzungen der NS-Weltanschauung in Bildungsvorstellungen und in der Bildungspolitik diesseits und jenseits europäischer bzw. deutscher Geistestraditionen entbrannt.¹⁰ Häufig übersehen wird bei der Um-

Weimar/Wien 2000. Zum Herausgeber dieses Handbuches, dem Breslauer Regierungs- und Schulrat Alois Kluger vgl. ebd., Einleitung S. IX–XI. Als „Ergänzung“ veröffentlichte er 1944 das zweibändige Handbuch „Der deutsche Volksschullehrer“. Die Ausführungen in der hier vorliegenden Abhandlung sind eng an der Einleitung dieses Nachdrucks angelehnt, teils von dort wörtlich übernommen.

6 Vorzüglich z. B. jüngst Benecke, J. (Hrsg.), Die Hitler-Jugend 1933–1945. Programmatik, Alltag, Erinnerungen. Eine Dokumentation. Weinheim/Basel 2013.

7 Kluger 1940 (Anm. 4), S. 6.

8 Ebd., S. 81

9 Vgl. ebd., S. 84.

10 Ein genaues Eingehen auf diesen Diskurs übersteigt den Rahmen des vorliegenden Aufsatzes. Vgl. grundlegend u. a. die diesbezüglichen Beiträge von Ulrich Hermann und Heinz-Elmar Tenorth (auch im Bd. V des „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“, München 1989); einführend z. B. Text und Literaturhinweise bei Apel/Klöcker, Einleitung zum Nachdruck Kluger 1940, speziell S. XXI–XXIII sowie als Überblick über die Forschungsgeschichte

setzungsfrage die Bedeutung historischer Umsetzungsmechanismen und -akteure, z. B. von Schulaufsichtsbeamten. Sie fungierten als ‚Scharnier‘ bei der Realisierung verordneter Bildungspolitik, oft so wie Alois Kluger mit unbearrbarer, ja ‚fundamentalistischer‘ Wertschätzung Kernaussagen der NS-Spitzenvertreter in Partei und Staat zitierend – vorweg aus dem als Bibel der NS-Weltanschauung verstandenen Programmwerk Hitlers „Mein Kampf“¹¹ oder auch aus dem Parteiprogramm der NSDAP. In der Bildungshistorie öfters zitiert wird der für die erzieherische Realisierung der NS-Weltanschauung relevante NS-Pädagoge Rudolf Benze (nach Berliner ministerieller Karriere ab 1938 einflussreich als Gesamtleiter des eng mit dem Reichserziehungsministerium kooperierenden „Deutschen Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“¹²). Er gehörte auch zu den NS-Protagonisten, die hinlenken zu einer nationalsozialistisch geprägten Reformierung des Christentums. In seiner programmatischen Schrift „Rasse und Schule“ fordert Benze dazu auf,

„Menschen zu bilden, die ohne konfessionelle Verengung aus tiefer Verbundenheit mit Gott ihr Leben in nordisch-deutscher Religiosität gestalten, wie es auch unsere Vorfahren wollten [...] Eine ernste Beschäftigung mit der nordischen Religion der Germanen kann uns also nur näher zu uns selbst führen und das Echte und uns Gemäße im Christentum nur stärken und vertiefen“¹³.

Die Aneignung kirchlich bzw. religiös geprägter Leitmotive und Formeln zeigt sich hochgradig in der Sprache des von der NS-Weltanschauung geprägten Schulrechts, für viele Adressaten wohl überwältigend. Dieser Befund entspricht der jüngeren Erforschung der Sprache im Nationalsozialismus mit ihrer Betonung der „impliziten“ Religion, so etwa den Sprachanalysen des Romanisten und verfolgten Juden Victor Klemperer in seinem Bestseller „LTI“¹⁴.

Die *Neue Sprache der Gesetze, Verordnungen und Richtlinien sowie deren Kommentierung in der NS-Ära* kann exemplarisch an den Dokumenten und Kommentaren im Handbuch Klugers von 1940 nachgewiesen werden¹⁵: Systematisch werden herkömmliche Begriffe durch Leitmotive der nationalsozialistischen Weltanschauung ersetzt, sehr oft mit kultischen und militärischen Begriffen und Metaphern „verformt“. Sprache soll einnehmen, für die Sache begeistern: Dazu dienen pathetische Formeln, „einhämmernde“ Wiederholungen, einfach-einleuchtende Bildassoziationen.¹⁶

jetzt Bair, J., Nationalsozialismus als Gegenstand bildungshistorischer Forschung – Ein Überblick über Neuanfänge, Kontinuitäten, Brüche und ihre disziplinäre Rezeption, in: Horn/Link 2013, S. 13–26.

11 Hitler, A., *Mein Kampf*, 2 Bde. in einem Band, 1925/27 (zahlreiche Neuauflagen bis 1944). Hier nur drei Beispiele der in der NS-Ära und späteren Bildungshistorie ausufernden Literatur zu den pädagogischen Ideen Hitlers: Schwedtke, K., Adolf Hitlers Gedanken zur Erziehung und zum Unterricht. Eine schulpolitische Studie, Frankfurt a. M. 1933; Steinhäus, H., Hitlers pädagogische Maximen: „Mein Kampf“ und die Destruktion der Erziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt a. M. 1981; Schneider, B., Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologisierung von Bildung und Erziehung, Köln 2000, S. 132 ff.

12 Vgl. Wiegmann, U., in: G. Geißler/U. Wiegmann (Hrsg.), Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme. Frankfurt a. M. 1996.

13 Rudolf Benze. Ministerialrat im Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung: Rasse und Schule. Grundzüge einer lebensgesetzlichen Schulreform (Schriftenreihe des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, Gau Südniedersachsen-Braunschweig), ³Braunschweig 1935 (1. u. 2. Aufl. 1934), S. 30 f. Vgl. Benze, R. (Hrsg.), Rassische Erziehung als Unterrichtsgrundsatz der Fachgebiete, Frankfurt a. M. 1937; ders., Gesamtleiter des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Berlin. SS-Sturmbannführer: Erziehung im Großdeutschen Reich. Eine Überschau über ihre Ziele, Wege und Einrichtungen (1941),³ Frankfurt a. M. 1943. Zur Diagnose des Nationalsozialismus als Religion vgl. meinen Beitrag: Nationalsozialismus als Religion. Eine Bilanz der Diagnosen seit dem aufkommenden Nationalsozialismus, in meiner 2011 publizierten Sammlung ausgewählter Aufsätze, Lang Verlag, Frankfurt a. M. 2011, S. 499–514, speziell S. 510 f..

14 Klemperer, V., LTI. Notizbuch eines Philologen (1957), 16. Aufl. Leipzig 1996 (LTI = Lingua Tertii Imperii – Sprache des Dritten Reiches).

15 Zu den folgenden Überlegungen vgl. Apel/Klöcker, (Anm. 5), S. XLVI–LI.

16 Vgl. Hitler 1925/27, S. 198.

Kluger hat z. B. seinem Kommentar zum Abschnitt „Erziehung und Unterricht in der deutschen Volksschule“ ein Zitat des Reichserziehungsministers Bernhard Rust vorangestellt, an dem die beabsichtigte Verformung der Sprache prägnant aufgezeigt werden kann. Hier geht es um die Notwendigkeit, im NS-Staat durch Erziehung einen „neuen Menschen“ zu schaffen. Rust drückt diese Aufgabe der politischen Sozialisation so aus: „Die Eroberung des Staates allein ist keine geschichtliche Sicherung für das Regiment. Unsere Flagge muß von der nächsten Generation noch verteidigt werden, und darum kommt es darauf an, daß diese aus vollkommen erwachsenen Deutschen besteht. Es ist die allererste Aufgabe, neue Menschen zu schaffen. Neue Menschen schafft aber nur ein neuer Erzieher. Wenn ich Blut und Boden, d. h. Volk und Heimat, als Grundkraftquelle habe, dann muß auch die Erziehung und Bildung aus ihr heraus entwickelt werden“ (Bernhard Rust).¹⁷

Man muss diese Passage Wort für Wort analysieren. In den beiden ersten Sätzen wird die Umformung der Sprache in Militärjargon deutlich (= statt „Regierungsübernahme“ „Eroberung des Staates“, statt „Regierung“ „Regiment“, statt „Idee“ „Flagge“, statt „vertreten“ oder „darstellen“ „verteidigen“, wobei das zuletzt gebrauchte Wort am ehesten in der Umgangssprache bereits zur Kennzeichnung alltäglichen Handelns geläufig ist). Danach fällt Rust in die üblichen Übertreibungen des nationalsozialistischen Stils: Es gehe nicht darum, Mitbürger für eine Idee aufzuwecken; vielmehr müssten „vollkommen erwachte Deutsche“ für die Sache einstehen. Deshalb ist es nicht die erste, sondern die „allererste“ Aufgabe, jetzt „neue Menschen zu schaffen“.

In das Zentrum der Ideologie führt dann der Bezug auf „Blut und Boden“, hier synonym für „Volk und Heimat“ (S. 81) gebraucht. „Blut und Boden“ wird öfter als die Grundlage, hier aber als die „Grundkraftquelle“ nationalsozialistischen Denkens hervorgehoben. Aus dieser „Grundkraftquelle“ müssen „Erziehung und Bildung“ entwickelt werden – eine Metapher, die in der NS-Weltanschauung in das Bild rassistischer Gipfelung eingebettet ist. Konsequenterweise gibt es immer nur die „deutsche Schule“, aus der Juden und andere rassistisch minderwertige Nicht-Deutsche ausgeschlossen bzw. auszuschließen sind. Schule ist völkische Institution, die dem zentralen Auftrag einer Erziehung zum Nationalsozialismus als Werthaltung verpflichtet ist: Aufgabe dieser Schule ist es, so Rudolf Benze 1940, „Menschen zu erziehen, die in echter Hingabe an Volk und Führer fähig sind, ein deutsches Leben zu führen, ihre geistigen Kräfte zu entfalten und zur höchsten Leistungsfähigkeit zu entwickeln, damit sie an ihrer Stelle die Aufgaben meistern, die Deutschland gestellt sind“¹⁸. Schulische Sozialisation zielt so immer auf die Eingliederung des jungen Volksgenossen in die Gemeinschaft des deutschen Volkes. Der häufige Gebrauch des Wortes „deutsch“ signalisiert die Heraushebung des rassistisch verstandenen nationalistischen Zwecks; alles Undeutsche ist auszugrenzen.

Das triviale Pathos der NS-Sprache wird im Handbuch Klugers eindrucksvoll an der Definition des Begriffs „Schule“ deutlich: Die „deutsche Volksschule“ ist der „Grund- und Eckstein des nationalsozialistischen Bildungswesens Großdeutschlands“¹⁹, wie Kluger seinem weiteren Kommentar voranschickt. „Die Schule dieses Volkes ist die große Gemeinschaft aller deutschen Menschen, aus deutschem Blut entsprungen, in deutscher Erde wurzelnd.“ Diese Aussage ist eine präskriptive Übersteigerung in unangemessenem Pathos – fernab von einem Bemühen um Logik, das sich in differenzierenden, relativierenden Aussagen äußert. Die Schule kann eine Institution sein,

17 Kluger 1940, S. 80 (Originaltext fett hervorgehoben).

18 Benze, R., Erziehung und Unterricht, in: Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Berlin 1940, S. 3–8, hier S. 8.

19 Kluger 1940, S. 81, auch für die hier folgenden Zitate.

in der die Gemeinschaft vieler erfahren wird, insofern trifft der Beginn des Satzes auf die Sache zu; aber die Behauptung, sie sei „aus deutschem Blut entsprungen“, bestehe „in deutscher Erde wurzelnd“, ist schlichtweg Unsinn in der Verbrämung einer geheimnisvoll aufgeladenen Sprache. Hier soll nicht beschrieben, noch weniger analysiert werden, was Schule ist; hier soll durch eine irrationale Aussage ein nationalistisches Empfinden erzeugt werden. Das bedeutet zugleich Ausgrenzung. Indem die Schule als „eine Funktion gemeinsamen Blutes und gemeinsamer Rasse“ bestimmt wird, wird von einer genaueren Analyse des Sozialisationsinstruments jedoch nur abgelenkt. Schule wird, die wahre Funktion einer Formung zukünftiger Volksgenossen eher verschleiernd, als Instrument der „großen Volkserneuerung“ bezeichnet, als eine Einrichtung, um die nationalsozialistische Weltanschauung für immer im Empfinden der Menschen zu verankern. So verstanden ist sie „für alle Ewigkeit die große Gemeinschaftsschule aller Deutschen“. Auch diese Passage drückt nur Anspruch, nicht aber rationale Analyse aus, wie es bei einer solchen Erörterung der Sache angemessen wäre. Der Ewigkeitsanspruch ist zudem irreal. Jeder vernünftig denkende Mensch weiß um die Veränderung von Institutionen und um die Vergänglichkeit politischer Herrschaftsformen. Endgültigkeit und ewiger Bestand – das sind zwei wesentliche Postulate der NS-Ideologie. Damit ist auch die Frage sozialer Gegensätze gelöst; denn in dieser Schule für alle „jungen Volksgenossen“ sitzen die Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft einträchtig mit denselben sozialen Erfahrungen konfrontiert nebeneinander. „Einer [ist] des anderen Kamerad“ wird ideologisch vorgegeben. Konflikte, wie sie zum Bestand sozialer Systeme gehören, gibt es hier nicht.

Die „deutsche Gemeinschaftsschule“ für „deutsche Kinder“ der „nationalsozialistischen Volksgemeinschaft“ soll somit die Stätte sein, in der „eine neue soziale Jugendgemeinschaft“²⁰ geformt wird. Für diese Schule gelten folgende Merkmale: Sie beruht auf „Grundsätzen des Blutes und der Rasse“ und wird charakterisiert durch die „Begriffe: Volk und Volksgemeinschaft, Blut, Boden, Geist, Ehre, Wehr, Führertum, Gehorsam, Pflicht, Zucht und Gott“²¹. Die Stelle zeigt deutlich, was für die NS-Sprache immer wieder typisch ist: eine Anhäufung bombastisch wirkender Begriffe, in der traditionelle Tugenden wie Pflicht, Zucht und Ehre mit ideologischen Vorstellungen über Blut, Boden und Rasse sowie sakralen Worten wie Geist und Gott vermischt werden. Das Sakrale soll überzeitliche Rechtmäßigkeit suggerieren. Die Anhäufung der traditionellen Tugenden und ihre Verbindung mit völkischen Werten soll dem Ganzen eine gewisse Würde verleihen und dem einzelnen einen Wert der Volksgemeinschaft in der Geschichte suggerieren. Gleichzeitig werden auch Erwartungen vermittelt. Volksgenossen müssen zum Gehorsam, zur Pflichterfüllung bereit sein. Heroismus wird angesprochen und als Anspruch der Gemeinschaft an das Individuum herausgestellt. Rhetorisch bedient man sich eines aufwendigen Stils, so wie auch die Kultstätten des Dritten Reiches eine gewaltige und sakrale Atmosphäre ausstrahlen sollten. Allerdings erscheint dieser Stil dem kritisch denkenden Menschen irrational, weil er unpassende Vergleiche, unzutreffende Analogien und Schlüsse enthält. Die scheinbar anspruchsvolle Sprache erweist sich bei genauerem Hinsehen als ein Mittel zur Herrschaft durch Emotionalisierung unter Verzicht auf rationale Diskussion. Die Steigerung der Aussage durch passende Hinzufügungen – so z. B. „deutsche Schule“ statt Schule oder Volksschule –, durch zusammengesetzte Wortschöpfungen ohne tiefen Aussagewert – so z. B. „Grundkraftquelle“ –, durch die Hinzufügung sakral bzw. mythisch wirkender Worte – so z. B. „ewig“ oder „Blut und Boden“ – ist ein häufig eingesetztes Mittel. Der „Dienst am Volkstum“ ist die „strenge Pflicht“ jedes Deutschen. Schule soll deshalb zu „aufopfernder Arbeitsfreudigkeit“ erziehen, soll den Körper schulen, die „Selbstzucht“ fördern, den „Cha-

20 Kluger, ebd. S. 82.

21 Ebd., S. 83

rakter stählen“. Die Sprache des Nationalsozialismus ist reich an Appellen und Suggestionen. Die anerkannten Vertreter der Ideologie, deren Sprachäußerungen veröffentlicht wurden, sprechen „im kraftvollen Bewußtsein der Richtigkeit seiner (= des NS) Auffassung“²².

Wer diese Texte heute liest, muss sie kritisch als Mittel der Verführung studieren. Sie sollten durch die Vorspiegelung einer historisch zustehenden Führungsrolle des Deutschen Volkes Überlegenheitsgefühle mit Dankbarkeit und Gefolgschaft gegenüber der Parteileitung hervorrufen. Glaube und Gehorsam, nicht rationale Überprüfung des Behaupteten werden verlangt. Die Sprache vermittelt diese Anforderungen durch die Verwendung solcher Begriffe, die primitive Gefühle einer nationalen Überlegenheit hervorrufen können.

2 Verrechtlichungen: Themen und Prozesse

Der „Neuaufbau“ des Reiches und seiner Erziehungsgrundlage wurde in einem Regime vollzogen, in dem die *Erosion der traditionellen Rechtsgrundlagen* bald hervortrat²³. Sozusagen subsidiär blieb zwar das bisherige Normengerüst (Weimarer Verfassung, Rechtsordnung, der weit überwiegende Teil der staatlichen Institutionen) erhalten; Rechtsdenken und Verwaltungspolitik sind jedoch neuartig begründet worden, ausgehend von der zentralen Rechtsidee der völkischen Erneuerung. Neue Rechtsquellen waren fortan einige bewusst emotionsbefrachtete, unbestimmt gelasene, willkürlich operationalisierbare Elemente wie der „Geist des Nationalsozialismus“, manifestiert u. a. im Parteiprogramm der NSDAP, die „Volksgemeinschaft“, ausgedrückt im „gesunden Volksempfinden“, vor allem aber der „Führerwille“.²⁴ Eine ‚Entformalisierung‘ zeigte sich auch in der Art der Gesetzgebung: Nur noch neun Gesetze wurden von 1933 bis zum Kriegsbeginn regulär vom Reichstag verabschiedet; statt dessen traten 4500 Regierungsgesetze und noch mehr Führererlasse und Verordnungen mit Gesetzeswirkung in Kraft.

Der NS-“Interventions-“ bzw. „Maßnahmenstaat“ (Ernst Fraenkel) kreierte auch im Schulwesen Recht im Unrecht, und zwar in möglichst allen Aspekten der ‚administrativen Durchregulierung‘ der curricularen Hauptdimensionen (Lernziele, Lerninhalte, Lernorganisation). Eine kritische Analyse der NS-Schulpolitik widerlegt allerdings schnell die von der NS-Führung gepflegte Stilisierung eines geschlossenen zielgerichteten, rigoros durchgeföhrten „Neuaufbaus“²⁵.

22 Ebd., S. 81.

23 Die ‚Nazifizierung‘ von Recht, Justiz und Verwaltung ist in den letzten Jahrzehnten verstärkt untersucht worden. Vgl. das prägnante Fazit bei *Angermund, R.*, in: K.-D. Bracher u. a. (Hrsg.), Neue Studien zur nationalsozialistischen Herrschaft, Bonn 1993, S. 57–75; *Ritter, E.*, Justiz und innere Verwaltung, in: Benz, W./Graml, H. (Hrsg.), Enzyklopädie des Nationalsozialismus, München 1997 u.ö.; *Dreier, R./Sellert, W.* (Hrsg.), Recht und Justiz im ‚Dritten‘ Reich, Frankfurt a. M. 1989; *Stolleis, M.*, Recht im Unrecht: Studien zur Rechtsgeschichte im Nationalsozialismus, Frankfurt a. M. 1994; *Ders.*, Geschichte des öffentlichen Rechts in Deutschland, Bd. 3, München 2002.

24 Vgl. den Beitrag von *Ernst Ritter* über „Justiz und innere Verwaltung“ in der von W. Benz u. a. 1997 hrsg. „Enzyklopädie des Nationalsozialismus“, hier S. 86. Im Anschluss an Dieter Rebentisch können weitere spannungsgeladene Vorgaben für alle Entscheidungsprozesse von verfassungsrechtlicher und verwaltungspolitischer Konsequenz hervorgehoben werden: „das Persönlichkeitssprinzip, das institutionelle Aufgabenzuweisung und Verantwortlichkeit durch personenverbandsstaatliche Wechselbeziehungen ersetzte, das Kampf- und Ausleseprinzip, das den Aufstieg der ‚Tüchtigen‘ von unten ermöglichen sollte, und die Methode der nationalsozialistischen Menschenführung, die Impulse aus der Gemeinschaft erfuhr und die Fähigkeit besaß, kollektive Begeisterung zu erzeugen“ (ebd.).

25 Vgl. u. a.; *Eilers, R.*, Die nationalsozialistische Schulpolitik, Köln/Opladen 1963; *Flessau, K.-I.*, Schule der Diktatur. Lehrpläne und Sachbücher des Nationalsozialismus, München 1977; *Keim, W.*, Erziehung unter der NS-Diktatur, 2 Bde., Darmstadt 1995–97; *Gamm, H.-J.*, Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus, Frankfurt a. M./New York 1984; die prägnanten Zusammenfassungen bei *Ottweiler, O.*, Die nationalsozialistische Schulpolitik im Bereich des Volksschulwesens, in: Herrmann, U. (Hrsg.), „Die Formung der Volksgenossen“. Der „Erziehu-

2.1 (Dis-)Kontinuitäten und virulente Strukturprobleme

Charakteristisch für die NS-Vorgaben zum Bildungssystem ist zuerst: Für alle, die *außerhalb der Volksgemeinschaft der „Artgleichen“* gestellt wurden, wurde ein *diskriminierendes Sonderrecht* geschaffen. Das begann 1933, als im „Gesetz gegen die Überfüllung der Schulen und Hochschulen“²⁶ der Zugang jüdischer Abiturienten zu den Universitäten auf einen Prozentsatz reduziert wurde, der dem Gesamtanteil jüdischer Bürger an der deutschen Bevölkerung entsprach (und gleichzeitig wurde in diesem Gesetz auch die nationalsozialistische Geschlechterphilosophie sichtbar, denn der Zugang von Abituriertinnen wurde ebenfalls scharf begrenzt). Die Diskriminierung der Juden setzte sich 1935 in den „Nürnberger Gesetzen“ fort, denn im „Reichsbürgergesetz“ und im „Gesetz zum Schutz des deutschen Blutes und der deutschen Ehre“ wurde die systematische Ausgrenzung und Benachteiligung gesetzlich erweitert und fixiert. Auch die Schulpolitik der NS-Ära hatte ihren Anteil an der Diskriminierung der aus der Volksgemeinschaft Ausgegrenzten, denen „Sonderbehandlung“ bis hin zur Eliminierung drohte. Von der „Deutschen Volksschule“, die Kluger dokumentiert, waren die *Juden ausgeschlossen*²⁷. Die Linie der Entrechtung und Isolierung wurde kurz vor Verkündigung der „Nürnberger Gesetze“ verschärft, nämlich durch eine Ministerialverfügung zur völligen Trennung jüdischer und nichtjüdischer Schüler mit Beginn des Schuljahres 1936/37, und auch an den Volksschulen. Im Juli 1937 ergingen detaillierte Vorschriften über die „Auswirkungen des Reichsbürgergesetzes auf das Schulwesen“. Nach dem Judenprogramm von 1938 (diskriminierend-verharmlosend als „Reichskristallnacht“ bezeichnet) wurde den jüdischen Kindern am 15.11.1938 der Besuch „deutscher Schulen“ gänzlich untersagt, und zwar mit dem Erlass vom 17.12.1938 und dem ergänzenden Erlass mit Übergangsregelungen. Mit der Neuregelung 1939 wurde die Durchführung des Unterrichts der Reichsvereinigung der Juden in Deutschland zugewiesen, die Schulaufsicht verblieb weiterhin in staatlicher Hand. 1942 wurde auch der Schulbesuch der jüdischen „Mischlinge“ eingeschränkt (1944 vereinfachtes Verfahren zum Nachweis der „deutschblütigen Abstammung“), in den besetzten Gebieten, gut untersucht für Polen, wurde die Beschulung nur auf niedrigstem Niveau erlaubt.

Zu den früh eingeführten Exklusionspraktiken, die das Handbuch Klugers im ersten Hauptteil dokumentiert, gehörte auch das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ vom 14.7.1933 („Sterilisierungsgesetz“)²⁸. Die Begründung für dieses Gesetz, wie sie im „Deutschen Reichsanzeiger“ wiedergegeben wurde, gipfelt in der Behauptung, dieses Gesetz sei „eine wahrhaft soziale Tat für die betroffenen erbkranken Familien“²⁹. Das Gesetz war bereits durch einen Entwurf der Kommission des Preußischen Landesgesundheitsbeirates v. 30.7.1932 vorbereitet worden, der nicht zuletzt angesichts der wirtschaftlichen Krisenlage von der fürsorgenden Sozialhygiene abwich hin zu einer „negativen Eugenik“. Nationalsozialistisch im engeren Sinne war nun der im Gesetz festgelegte Zwangscharakter; entgegen dem Entwurf sieht das Gesetz neu einzurichtende, den Amtsgerichten angegliederte Erbgesundheitsgerichte vor, die über die Sterilisation entscheiden sollen. Als „Rechtsgrundlage“ der NS-„Euthanasie“-Politik (Vernichtung „lebensunwerten Le-

ngsstaat“ des Dritten Reiches, Weinheim/Basel 1985 sowie Zymek, B., Schulen, in: Langewiesche/Tenorth (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V, 1989, S. 155–208; auch Giesecke, H., Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. (1993), München 1999 (auch: www.hermann-giesecke.de/hitler.pdf).

26 Kluger nennt das Gesetz verständlicherweise nicht, weil es sich auf höhere Schulen und Universitäten bezieht.

27 Vgl. Fricke-Finkelnburg 1989, S. 258–276; Scharf, W., Religiöse Erziehung an den jüdischen Schulen in Deutschland 1933–1938, Köln u. a. 1995 (ebd., S. 126 ff. Ausführungen zu den „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für jüdische Volksschulen“ von 1934 und 1937); Köln u. a. 1995; Keim 1997, S. 220 ff.

28 Kluger (wie Anm. 5), S. 26–45.

29 Ebd., S. 27.

bens“) diente später ein Ende Oktober 1939 von Hitler unterschriebenes, auf den Tag der Kriegserklärung (1.9.1939) zurückdatiertes Ermächtigungsschreiben an Reichleiter Philipp Bouhler (Chef der Kanzlei des Führers der NSDAP) und Dr. Karl Brandt (Begleitarzt des „Führers“). Alle Versuche der Euthanasie-Zentrale, die Euthanasie-Maßnahmen gesetzlich legitimieren zu lassen, scheiterten an Hitler, der eine klare Rechtsaussage vermeiden wollte. An Hitler hatte sich 1938 der Vater eines mißgebildeten Kindes mit der Bitte um Zustimmung zur Sterbehilfe gewandt. Hitler hatte daraufhin Dr. Brandt ermächtigt, den „Fall Knauer“ zu erledigen. Die Vorgeschichte des „Sterilisationsgesetzes“ und die anschließende Politik bis hin zu einer mörderischen „Euthanasie“ sind ein hervorragendes Beispiel für die Radikalität der Nachwuchs-Politik des NS-Regimes: beginnend mit völkischer Traditionsknüpfung an die ‚negative Eugenik‘; getragen von einem diffusen Rassekonzept; mündend in eine systematisch konsequente, mörderische Realisierung des rassistischen Auslesekonzeptes auf der Grundlage von Rechtswillkür.

Für das nationalsozialistische Konzept einer „totalen“ erzieherischen Erfassung der Kinder und Jugendlichen deutscher Staatsangehörigkeit war die außerschulische Formierung in der *Hitler-Jugend* und damit zugleich eine Relativierung des Unterrichts in der fachbezogenen Schule von zentraler Bedeutung. Das „Gesetz über die Hitler-Jugend“ vom 1.12.1936 sollte, zusammen mit den Durchführungsverordnungen vom 25.3.1939, den legislatorischen Abschluß der Zwangsförderung in der HJ vollziehen.³⁰ Neben dem frühen Einsatz und der Kontinuität von antisemitisch bestimmten Ausgrenzungsmaßnahmen und Exklusionspraktiken sowie einer von massiver Gewalt bestimmten Handlungsform³¹ bleibt aber auch charakteristisch, dass es z. B. nicht vollständig gelingt, den Pramat der Hitlerjugend gegenüber dem Bildungssystem umfassend durchzusetzen, dass sich vielmehr auch im Bildungsbereich die polykrischen Machtstrukturen bemerkbar machen. Für die gesamte NS-Bildungspolitik sind deshalb phasenspezifische Eigentümlichkeiten unübersehbar, typisch ist auch, dass erst spät Maßnahmen auf die Neugestaltung des Bildungssystems insgesamt gerichtet sind.

2.2 Phasen der NS-Erziehungspolitik

In einem keineswegs widerspruchsfreien Konnex muss man zunächst *phasentypische Entwicklungen*³² beachten, *Prozesse und Strukturen*, von denen auch die rechtlichen Vorgaben bestimmt sind (und die hier nur in Stichworten skizziert werden können):

-
- 30 Vgl. Kluger, S. 46 ff., 387 ff. Vgl. ebd., S. 391 ff., die Bestimmungen zu Schule und Napolis. Vgl. ebd., Einleitung, S. XXIV–XXVIII, die Ausführungen zum Verhältnis Schule – HJ bzw. Napolis.
- 31 Tenorth, H.-E., Pädagogik der Gewalt. Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 9 (2003), S. 7–36.
- 32 Zur Periodisierung der Hauptphasen der NS-Schulgeschichte vgl. u. a. schon Scholtz, H., Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz, Göttingen 1985: Zwischen 1933 und 1936 war es notwendig, die errungene Macht erst einmal zu sichern. In diesen Jahren „hielten sich Kontinuität und Veränderungen innerhalb der Institution Schule die Waage“ (S. 130). In der Folgephase von 1937 bis 1940 kam die Konkurrenz der HJ zum Erziehungs-, teilweise auch zum Ausbildungsanspruch der Schule „voll zu Geltung“ (S. 130). Gleichzeitig versuchte die Partei über den NSLB und die Lehrerpresse stärker den Erziehungsaufrag der Schule zu beeinflussen, ohne jedoch die Schule selbst schon als nationalsozialistische Institution zu verstehen (vgl. S. 130 f.). Nach 1940 sieht Scholtz eine zunehmende „Tendenz zur Umfunktionierung [des Schulunterrichts] zur Lagerschule“ (S. 131), wobei die nun eindeutiger ideologisch bestimmten Schulbücher eine bessere Bindung der Erziehung an die Propaganda ermöglichten. Für die folgenden Jahren konstatiert Scholtz den Niedergang von Schule und Unterricht: Eine „Mischung von Unterrichtserteilung, Lagerleben und kriegsdienlichem Einsatz“ bestimmte die „realisierte autoritäre Anarchie“, die allerdings auch „Nischen“ für „die Übernahme persönlicher Verantwortung“ (S. 131) durch Einzelne bot.

In der Anfangsphase des Regimes, von 1933 bis etwa 1934/35 ist der Mangel eines umfassenden Strategiekonzeptes charakteristisch. Stattdessen dominieren demonstrative Kraftakte, aber auch taktisch bedingte Konzessionen insbesondere an die Kirchen (vgl. Hitlers Regierungserklärung v. 21.3.1933, das Konkordat mit dem Vatikan v. 20.7.1933) und einige, zunächst von den Landesunterrichtsbehörden bzw. dem Reichsinnenminister initiierte Neuaustrichtungen einzelner Unterrichtsinhalte, wie es vor allem die Anordnungen / Richtlinien zum Geschichtsunterricht³³ und zur „Vererbungs- und Rassenkunde“ als „Kernstoff“ und „Leitlinie“ aller Fächer sowie die Beschlüsse zur Förderung der Körperertüchtigung belegen, die allerdings als punktuelle Anweisungen noch aspekthaft blieben (Fortbestehen der Struktur der Fächer und der Gültigkeit der alten Lehrpläne in allen Schulformen; Richtlinien des Reichsinnenministeriums für die zukünftige Erteilung des Geschichtsunterrichts, die am 22.7.1933 als verbindlich in allen Reichsländern erklärt wurden).

Typisch für diese Phase ist auch, dass die *Kontinuität im Personal der Verwaltungsbürokratie und Lehrerschaft* gebrochen wurde. Eine *gezielte NS-Personalpolitik* setzte ein, beginnend mit den Entlassungen und Überprüfungen auf der Grundlage des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentum“ v. 7.4.1933 und u. a. gegen den Widerstand der Gemeinden am 5.7.1939 in die gesetzliche Regelung mündend, dass alle Lehrer Reichsbeamte wurden. Davon waren nicht nur Lehrer an allen Schularten betroffen, sondern auch Schulverwaltungsbeamte und natürlich Professoren an Hochschulen und Universitäten; in Preußen mehr als ein Drittel der Beschäftigten im Bildungsbereich.

In diesen Kontext der tatsächlich gravierenden Strukturveränderungen gehört auch die 1934 erfolgte „Verreichlichung“³⁴ der *Kultusaufgaben* und damit die radikale Absage an den traditionellen Föderalismus in Bildungssachen. Sie gab dem Reichserziehungsministerium (an der Spitze Bernhard Rust als Preußischer und Reichs-Minister) die erforderliche zentrale Machtbasis zu umfassenden organisatorischen und inhaltlichen Reformen – zu einer Zentralisierung, die aber mit einer früher nie gekannten, auch nie genau geregelten Konkurrenz und Schulaufsicht durch Kontrolle seitens Parteiführer, Untergliederungen und Berufsorganisationen der Partei einherging³⁵. Mit der Reichskompetenz verfolgte der NS-Staat allerdings, und das macht das paradoxe Bild aus, im *Aufbau der Volksschule* aber auch wesentliche *Weimarer Strukturziele*, u. a. die konsequente

33 Vgl. Gernert, D. (Hrsg.), *Schulvorschriften für den Geschichtsunterricht im 19./20. Jahrhundert*, Köln u. a. 1994.

34 Dafür jetzt Nagel, A., Hitlers Bildungsreformer. Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1934–1945, Frankfurt a. M. 2012. Nagel hat dait das überfällige Grundlagenwerk über das Reichserziehungsministerium unter Rust vorgelegt. Kontinuitäten (etwa zu Linien der Weimarer Schulpolitik, zum Schulverwaltungshandeln mit Diskursen), Diskontinuitäten und Konkurrenzen (z. B. Rust versus Goebbels) werden dabei präzise herausgearbeitet (vgl. aber auch die kritische Rezension von Gerhard Kluchert in: H-Soz-u-Kult 21.5.2013).

35 Die „in erster Linie“ sich einmischenden Parteiführer, Untergliederungen und Berufsorganisationen der Partei sind bei Zymek 1989, S. 193 zusammengefaßt: nämlich: „die Reichsjugendführung und die Hitlerjugend, aber auch andere Ämter und Institutionen, die zwar meist keine große quantitative und strukturelle Bedeutung auf diesem Feld erlangen, sich aber auf Kosten des Schulwesens und des Erziehungsministeriums zu profilieren suchten, so die deutsche Arbeitsfront (DAF) mit ihren *Adolf-Hitler-Schulen*, später die SS mit ihrem wachsenden Einfluß auf die *Nationalpolitischen Erziehungsanstalten*‘, der *Nationalsozialistische Lehrerbund* der *Beauftragte des Führers für die gesamte geistige und weltanschauliche Schulung und Erziehung* der NSDAP‘Alfred Rosenberg und sein Amt, der Minister für Volksaufklärung und Propaganda Joseph Goebbels, der als Kultusminister die Politik des Reichserziehungsministeriums oft genug obstruiert, der Leiter der parteiamtlichen Prüfungskommission, Reichsleiter Philipp Bouhler, der das Versagen des Erziehungsministers in der Schulbuchfrage [Planungsbeginn 1934, erst 1940 erschien das „Reichslesebuch“ für das 7. und 8. Schuljahr] kritisiert und dieses Feld dann später in seinen Zuständigkeitsbereich ziehen kann; später vor allem auch der Chef der Parteikanzlei Martin Bormann“.

Die hier sichtbare „monokratische Herrschaft mit polykratischen Mitteln“ (Dieter Rebentisch), d. h. auch der typische Machtkampf der Apparate kann im NS-typischen sozialdarwinistischen Sinne durchaus als wünschbar interpretiert werden.

Auflösung der Vorschulen oder – mit dem Reichsschulpflichtgesetz von 1938 – auch erstmals die Festlegung der Schulpflichtdauer auf 8 Jahre. In der NS-Richtlinienpolitik konnten Sondermaßnahmen in Ländern/Regionen erst mit den Reichsrichtlinien für Grundschule von 1937 beendet und keine einheitliche Durchführung der Reichsrichtlinien für die Volksschule vom 15.12.1939 hergestellt werden³⁶;

Eine *schulstrukturelle Gesamtreformierung des Schulwesens durch das Berliner Erziehungsministerium* (vgl. im Handbuch Klugers S. 85 ff.) gab es allerdings erst nach 1938. Sie erscheint bei einer differenzierten Analyse nicht so rigoros-revolutionär, sondern vielmehr als Fortsetzung von Entwicklungstrends, zudem abgeschwächt durch etliche Ausnahmeregelungen und pragmatisch insbesondere auf die Arbeitsmarktbedürfnisse reagierend³⁷. Der erbitterte Kampf um die Aufsicht über die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten (*Napolas*) und die Gründung der Adolf-Hitler-Schulen durch die vom Zugriff auf die Napolas ausgeschlossenen Robert Ley (Reichsorganisationsleiter der NSDAP und Leiter der „Deutschen Arbeitsfront“) und Baldur von Schirach (Reichsjugendführer) sind markante schulpolitische Beispiele für die Konkurrenz rivalisierender Protagonisten und Machtgruppen im NS-Staat.

Die *sukzessive Beschniedung des großen Einflusses der Kirchen* gehört ebenfalls zu den dauerhaften Themen. Sie gipfelte in der höchst umstrittenen (Ostern 1941 abgeschlossenen) Ersetzung der Bekenntnisschulen³⁸ wie auch in dem ab 1938 systematisch vorbereiteten Abbau bzw. in der Verstaatlichung des traditionellen Privatschulsektors – einer Erosion, von der vor allem kirchliche Schulen betroffen waren. Diese Politik ist Teil des umfassenden *Trends*, der sich im „Ausnahme-

36 Vgl. für die Rechtsvorgaben zur Grundschule Götz, M.: 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 1997, für die Schulpolitik immer noch wichtig Eilers 1963; Ottweiler 1979, 1985; Keim 1997, passim.

Bei den (einseitig auf die Anforderungen der höheren Schule ausgerichteten) Reichsgrundschulrichtlinien von 1937 wurde den Schulleitern die Aufgabe zugewiesen, detaillierte „Lehr- und Stoffverteilungspläne nach den Richtlinien aufzustellen“; die Kreisschulämter hatten für die Wahrung der „notwendigen Einheitlichkeit“ zu sorgen. Diese Richtlinien wurden durch die Reichsrichtlinien für die Volksschule von 1939 „überholt“; für die Erstellungsverfahren detaillierter Stoffpläne galten die Bestimmungen der Grundschulrichtlinien, wobei die Bezirksregierungen dafür zu sorgen hatten, daß eine Einheitlichkeit auch auf der Bezirksebene hergestellt wurde. Als einziges Reichsland setzte Bayern sich über diese Regelung hinweg und erarbeitete zentral eine neue (die alte von 1926 aufhebende) Lehrordnung für die bayerischen Volksschulen: „Ergänzungsrichtlinien“, die unter dem Titel „Erziehung und Unterricht in den bayerischen Volksschulen“ veröffentlicht wurden, „mit Wirkung vom 1. August 1940 in allen Volksschulen“ angewandt werden sollten. Die Anweisungen garantieren „ein Höchstmaß an lückenloser Reglementierung und eine entsprechende Uniformität des Unterrichts“ (Ottweiler 1985, S. 247). Mit Wirkung ab dem 1.12.1942 folgte am 15.11.1942 der Erlass einer Landesschulordnung in Bayern. Der 1935 ausgearbeitete Entwurf einer Preußischen Schulordnung wurde zwar 1937 in Umlauf gesetzt, bis 1943 konnte aber über diesen Entwurf keine Entscheidung herbeigeführt werden (vgl. Eilers 1963, Ann. 27, S. 113 f.).

Ottweiler betont zu Recht, dass die „Dichte der inhaltlich-methodischen Lehrplanbestimmungen in den einzelnen Reichsländern und damit die unterrichtlichen Gestaltungsmöglichkeiten für den Lehrer auch nach Herausgabe der reichseinheitlichen Richtlinien für die Volksschule unterschiedlich (waren)“ (Ottweiler 1985, Ann. 27, S. 249).

37 Ökonomische Gründe spielten auch eine Rolle, wenn das Berliner Erziehungsministerium 1935 zu einer Akzeptanz der *Hilfsschule* hinschwenkte (vgl. die entsprechenden Dokumente bei Höck, M.: Die Hilfsschule im Dritten Reich, Berlin 1979, S. 131 ff.) sowie zum Thema insgesamt den Beitrag von Elliger-Rüttgardt in diesem Heft.

38 Sehr heftige Widerstände gab es in bekennnstreuen konfessionellen Milieus, so z.B. in Kerngebieten des festgefügten ‚klassischen‘ Katholischen Milieus wie Bayern oder Oldenburg. Vgl. z.B. in Hinsicht auf das Oldenburger Land: Kuropka, J.: Zur Sache – Das Kreuz! Untersuchungen zur Geschichte des Konflikts um Kreuz und Lutherbild in den Schulen Oldenburgs. Zur Wirkungsgeschichte eines Massenprotests und zum Problem nationalsozialistischer Herrschaft in einer agrarisch-katholischen Region, Vechta 1986, 1987; Zumholz, M. A.: Katholisches Milieu und Widerstand – Der Kreuzkampf im Oldenburger Land, im Kontext des nationalsozialistischen Herrschaftsgefüges, Münster u. a. 2012.

zustand“ des Weltkrieges radikalisiert, *traditionelle Standards und Strukturen im Bildungsbereich abzubauen*. Dazu gehörten die verstärkte Delegierung von Kompetenzen und Projekten an Parteistellen, das auf einer Führer-Entscheidung basierende Projekt der Einführung der österreichischen Hauptschule im gesamten Reich³⁹ und die Durchsetzung von „Lehrerbildungsanstalten“ nach österreichischem Modell als neuartigem Typus der Lehrerbildung, in dem nationalsozialistische Auslese-Vorstellungen realisiert werden (keine Vorbildung an allgemeinbildenden höheren Schulen, politische Auslese und Kontrolle, habituelle Prägung in einer Internatserziehung)⁴⁰.

3 Das nationalsozialistische Konzept der Volksschule

Das nationalsozialistisch erwünschte *Konzept von Erziehung und Unterricht in der deutschen Volksschule* tritt eigentlich erst in den Reichsrichtlinien für Erziehung und Unterricht v. 15. 12. 1939 hervor⁴¹, also noch später als das Konzept der höheren Schulen, das auch erst 1938 vorgelegt wurde⁴². Auch in der Volksschule sind Erziehung und Unterricht als zwei Grundformen pädagogischen Handelns in der Schule zu begreifen. In den Traditionslinien des christlichen Abendlandes, der „Aufklärung“ und des klassischen deutschen Bildungsdenkens hat sich das Verständnis der „Erziehung“ als jenes Einwirken in einer sozialen Situation herausgebildet, „dessen Ziel die geistige und moralische Verselbständigung und Selbständigkeit des Heranwachsenden ist“⁴³. „Schulische Erziehung“, verstanden als anregende Einwirkung durch Lernangebote und Lebensformen, als Hilfe zu einer vielseitigen Entwicklung vorhandener Fähigkeiten für ein Leben in geschichtlich-gesellschaftlicher Gemeinschaft, ist ein Sonderfall des Erziehens. Sie soll in pädagogischer Verantwortung für zunehmende Selbstbestimmung der Heranwachsenden zum einen durch Unterricht und Umgang, zum anderen durch das Schulleben geschehen. „Unterricht“ gilt allgemein als eine methodisch strukturierte Lehr-Lern-Situation, so angelegt, dass Erziehung durch Materie, Form und Interaktion, durch Inhalt, Methode und Umgang gefördert wird. Als „Umgang“ sind die verschiedenen Formen des Interagierens zu bezeichnen, die durch die Sprache der Beteiligten, durch das Vorbild der Lehrenden sowie die Reaktionen der Lernenden und durch die getroffenen Maßnahmen entstehen. Unterricht und Umgang sind an allgemein verbindliche Regelungen innerhalb der Institution Schule gebunden.

39 Die auf Druck der Parteikanzlei Ende 1940 begonnene Einführung konkurrierte insbesondere zum gerade neugestalteten Mittelschulwesen. Die auf die Grundschule aufbauende, nur vierjährige Schulform wurde im Gegensatz zu den mittleren und höheren Schulen als kostenlose „Pflichtschule“ konzipiert. Die Unterrichtschwerpunkte waren orientiert an den „Bedürfnissen aller mittleren und gehobenen praktischen Berufe in Landwirtschaft, Handel, Handwerk, Industrie, Verwaltung und Erziehung sowie aller hauswirtschaftlichen, pflegerischen, sozialen und technisch-künstlerischen Frauenberufe“ (Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Hauptschule v. 9.3.1942). Vgl. Fricke-Finkelnburg, R. (Hrsg.): Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien, Opladen 1989, S. 72–88. Zur Hauptschule nach österreichischem Vorbild vgl. die diesbezüglichen Artikel in „Weltanschauung und Schule“, Jg. 6 (1942).

40 Vorform: die 1939 in Preußen eingerichteten „Staatlichen Aufbaulehrgänge“ zur Vorbereitung auf ein Studium an den Hochschulen für Lehrerbildung, die auch Absolventen der Volksschule besuchen konnten. Als Befürworter einer hochschulmäßigen Lehrerausbildung scheiterte Rust gegenüber der mächtigen Phalanx der Gegner (voran Heß, Goebbels, Göring, Bormann). Zur Lehrerbildung in der NS-Ära vgl. Krei, Th.: Gesundheit und Hygiene in der Lehrerbildung, Köln u. a. 1995 (mit plastischer Schilderungen des Alltags in Hochschule bzw. Lehrerbildungsanstalt), Bei der Wieden, C.: Vom Seminar zur NS-Lehrerbildungsanstalt. Die Braunschweiger Lehrerausbildung 1918 bis 1945, Köln u. a. 1998.

41 Vgl. Kluger 1940, S. 81 ff., 104 ff.

42 Erziehung und Unterricht in der höheren Schule. Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Berlin 1938.

43 Herrmann 1985, S. 71.

In dem Handbuch Klugers wird mit der Überschrift „*Erziehung und Unterricht in der deutschen Volksschule*“⁴⁴ die Umsetzung eines als „Grundgesetz“ erziehenden Handelns aufgefassten parteipolitischen Programms zur „Formung“ des „neuen Menschen“ vorgelegt. Das immer wieder mit anderen Worten und Formeln betonte schulpolitische Credo der Bewegung lautet: „Die Schule dieses Volkes ist die große Gemeinschaft aller deutschen Menschen aus deutschem Blut entsprungen, in deutscher Erde wurzelnd“⁴⁵: Die Volksschule – so die Botschaft – ist „für alle Ewigkeit die große Gemeinschaftsschule aller Deutschen“, eine zentrale Stätte öffentlicher Erziehung neben Hitlerjugend und Familie. Sie ist – so Rudolf Benze 1940 – „ein Teil der nationalsozialistischen Erziehungsordnung“⁴⁷. Dort erfülle sie die Aufgabe, „im Verein mit den anderen Erziehungsmächten des Volkes, aber mit den ihr eigentümlichen Erziehungsmitteln, den nationalsozialistischen Menschen zu formen“⁴⁸. Durch Unterricht und spezielle Umgangsformen soll sie jene Seite der Formung zu überzeugten Mitgliedern der völkischen Gemeinschaft betonen, die durch Vermittlung von Wissen und Können bestimmt wird. In ihr – so Kluger – werden alle Kinder, gleich welcher sozialen Herkunft, unterschiedslos in die „nationalsozialistische Volksgemeinschaft“ eingeführt; in ihr „beginnt sich eine neue soziale Jugendgemeinschaft zu formen“⁴⁹.

Diese Schule soll eine Stätte schulischer Sozialisation durch Vergemeinschaftung, durch Erleben und Lernen bilden, in der „die Grundsätze des Blutes und der Rasse und die Begriffe: Volk und Volksgemeinschaft, Blut, Boden, Geist, Ehre, Wehr, Führertum, Gehorsam, Pflicht, Zucht und Gott maßgebend und entscheidend sind“⁵⁰. Diese Textpassage ist bezeichnend dafür, wie christliche Orientierung und bürgerliche Tugenden, reformpädagogische Rhetorik und klassische pädagogische Formeln beschönigend in Kernbegriffe der nationalsozialistischen Ideologie eingeflochten werden. Antike Tugenden und nationalsozialistische Leitbegriffe werden zu einer quasi-religiösen Ordnung zusammengestellt. Die Volksschule soll für Gott, den Führer und den Dienst an der Volksgemeinschaft erziehen. Sie soll die Grundlagen dafür legen, dass im Landjahr und im Arbeitsdienst sowie später bei der Wehrmacht Einsatz-, Dienst- und Opferbereitschaft das Verhalten der Verpflichteten bestimmen. Das soll durch einen Unterricht geschehen, in dem nationalsozialistisches Denken in Wort und Bild vermittelt und durch Taten eingeübt wird.

3.1 Normierung des Didaktischen Handelns

Dazu gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten didaktischen Handelns: Die erste ist traditionell mit dem Terminus „Gesinnungsunterricht“ fassbar. Darunter ist jene Form der Lehr-Lern-Situation zu verstehen, durch die Lehrende versuchen, das Denken und Empfinden der Lernenden durch die Vorgabe von Texten, Erzählungen, Abbildungen so zu beeinflussen, dass Überzeugungen entstehen, die späteres Handeln beeinflussen sollen. Nicht rationale Prüfung, sondern die Übernahme vorgegebener Darstellungen ist erwünscht, damit eine Haltung gläubiger Anhängerschaft entwickelt wird⁵¹. Gesinnungsunterricht will überzeugte geistige Gefolgschaft; insofern kann er als Mit-

⁴⁴ Kluger, S. 81.

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Benze 1940, S. 3.

⁴⁸ Kluger, S. 82.

⁴⁹ Ebd.

⁵⁰ Ebd., S. 83

⁵¹ Harald Scholtz verweist auf zwei Aspekte des NS-Schulunterrichts: (1) dass die Nationalsozialisten der Gesinnungsbildung im obrigkeitlichen Sinne mit Wankelmütigkeit von Gesinnungen als Ergebnis misstrauten und stärker auf das Trainieren von Haltungen setzten (1985, S. 132), und (2) dass aber „die Entwicklung von Vorstellungen und

tel einer Erziehung zur Untertanenmentalität dienen. Die zweite Möglichkeit des Beeinflussens bietet der Umgang, jener Modus des Interagierens, der in der NS-Schule in erster Linie durch eine klare Betonung der Führerschaft ausgedrückt werden sollte. Das impliziert aber nicht, dass Unterricht immer in autokratischen Formen erfolgte. Vielmehr zeigen methodische Hinweise zum Unterricht in einzelnen Fächern, dass die Selbsttätigkeit der Lernenden in verschiedenen Sozialformen durchaus erwünscht war und gefördert werden sollte, solange eine autokratische Grundstruktur im Hintergrund wirksam blieb. Die planmäßige Anleitung der Lernenden zu eigener Arbeit wurde als Methode des Unterrichtens ebenso erwartet wie eine „anschauliche, kinder- und volkstümliche Arbeitsgestaltung“⁵² (S. 111). Bei den Methoden wurden also Anregungen einer ‚moderner‘ Schule übernommen; die Führerqualität sollte sich keinesfalls in einem streng anleitenden Frontalunterricht erschöpfen. Die Methoden zur Gestaltung des Unterrichts sind *ein* Mittel schulischer Sozialisation; ein zweites ist mit der Verhaltensweise der *Lehrenden* selbst gegeben. Diese sollten aktive Gesinnungsträger sein, sollten die Botschaft der nationalsozialistischen Schule deutlich vermitteln und durch ihr Beispiel die erstrebenswerten Tugenden des nationalsozialistischen Volksgenossen verkörpern. „Die pflichtbewußte und aufrechte Lehrerpersönlichkeit, wurzelnd in der nationalsozialistischen Weltanschauung, ist der Garant für die Erziehung der Jugend in der deutschen Volksschule.“⁵³ Das sollte sich – in diesen Richtlinien nur angedeutet – im Auftreten wie in der Lehrersprache zeigen. „Straffe Sprachzucht“⁵⁴ wird von den Schülern im Deutschunterricht verlangt. Was hier für die Lernenden formuliert wird, galt sicher auch für die Lehrenden: Sprache und Dichtung sollten sie als „lebendigen Ausdruck ihres Volkstums“⁵⁵ darstellen und vermitteln. Dazu reichte nicht lautrichtiges, deutliches und ausdrucksvolles Sprechen, wie es auch gefordert wurde; um die besonders erwünschte „Dichtung vom Weltkrieg und die Kampfdichtung der nationalsozialistischen Bewegung“⁵⁶ erlebnisnah zu vermitteln, sollten Lehrende auch den Ton der militärischen Situation treffen.

Das Programm dieser Erziehung durch Unterricht und Schulleben wird in einer Sprache formuliert, die stellenweise an Kulturkritik, Aufbruch und „Reformpädagogik“ vor und nach der Wende zum 20. Jahrhundert erinnert, ohne jedoch bestimmte Essentials der „Reformpädagogik“ einzulösen. Die folgende Passage kann dies verdeutlichen:

„Unsere Schule ist damit zur Lebensschule geworden⁵⁷, deren Hauptbegriffe *Lebensnähe* und *Lebenswirklichkeit* sind. Alle echte Bildung wächst allein aus dem Leben, und Leben kann nur durch Leben geweckt werden. Lebensnähe und völkische Lebenswirklichkeit haben daher alle Unterrichtsfächer und Unterrichtsstoffe, vor allem den Unterricht in Geschichte, Deutsch, Erdkunde und Lebenskunde, also die Gesinnungsfächer, die aus einer nationalsozialistischen Auffassung gesehen und gelehrt werden müssen, zu durchdringen“⁵⁸.

Die Rede vom Leben und davon, dass Leben nur durch Leben entstehe, hat zwar pathetische Kraft, blendet aber differenzierte Einsichten aus. Sie ist prinzipiell antirational, verhindert alternative und kritische Sinn-Reflexionen, setzt auf Einfühlung und Erleben. Die Aussage, dass alle echte Bildung allein aus dem Leben wachse, negiert bewusst die Tradition bildungstheoretischen

Gesinnungen [...] der Propaganda zugeschrieben wurde und, soweit die Kinder über zehn Jahre alt waren, der HJ“ (ebd., S. 133).

⁵² Kluger, S. 111.

⁵³ Kluger, S. 105

⁵⁴ Ebd., S. 123.

⁵⁵ Ebd., S. 122.

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ Das Wort „damit“ bezieht sich auf vorausgehende Sätze über die Aufgabe der Volksschule als Sozialisationsinstanz für die Teilnahme an der völkischen Lebensgemeinschaft.

⁵⁸ Kluger (wie Anm. 5), S. 105.

Denkens. Humboldts Feststellung, dass der Mensch sich durch vielseitige Aneignung der Natur und durch den Umgang mit anderen Menschen bilde, dass er sich Welt denkend und empfindend aneignen müsse, wird ausdrücklich als überwundene Anschauung eines lebensfernen Humanismus gesehen⁵⁹. Dass Lebensnähe und Lebenswirklichkeit im Unterricht wirksam werden können, ja, so weit es sinnvoll und möglich ist, auch werden sollen, ist traditionell didaktisches Wissen; dass aber die tatsächliche Lebenswirklichkeit bzw. eine bestimmte – hier die „völkische Lebenswirklichkeit“ – den Unterricht prägen sollen, ist eine ideell einseitige, Erziehung im traditionellen Sinne ausschließende Maxime. Richtig ist, dass Lebenswirklichkeit der Ausgangspunkt des Unterrichts sein kann; im Unterricht selbst muss diese Wirklichkeit dann aber methodisch strukturiert, verarbeitet und angeeignet werden. Das setzt mehr als die hier angedeuteten Formen des Erlebens und Verhaltens voraus. Vielmehr muss vernünftig nach Gründen, nach Zusammenhängen, nach Motiven und nach dem Zweck für ein Handeln gesucht, müssen Texte und andere Medien nach ihren Intentionen und Wirkungen untersucht werden. Das aber ist nicht die Intention nationalsozialistischer Menschenformung. Statt dessen werden „Lebensnähe“ und „Lebenswirklichkeit“ mit Absicht dazu genutzt, die Fächerstruktur des Unterrichts dann aufzulockern, wenn etwa geschichtlich und erdkundlich zusammenhängende Themen im nationalsozialistischen Sinne zu bearbeiten sind. Das reformpädagogische Mittel des Gesamtunterrichts wird bei dieser Gelegenheit konsequent eingesetzt. Spätere fachspezifische Richtlinien lassen erkennen, dass Gesamtunterricht immer dann erfolgen soll, wenn eines der übergeordneten Prinzipien nationalsozialistischen Unterrichtens wie etwa Rasse, Volk oder Raum zu thematisieren ist.

Der Unterricht soll zwar den Lernenden unterschiedliche Arbeits- und Lernformen zugestehen, aber er soll grundsätzlich unter der durchgängig dominanten Führung des Klassenlehrers stehen. Der *Lehrer* ist der „Führer der Klassengemeinschaft“⁶⁰. Diese *Führung* zeigt sich im Organisatorischen wie im Inhaltlichen wie im Methodischen.⁶¹ So soll der Lehrer darauf achten, dass „die Arbeit in einer lebendigen Schul- und Klassengemeinschaft geleistet wird“⁶². Er soll die Lernenden bei der Erarbeitung des Lernstoffes planvoll anleiten. Er muss die Aufgabe der Gemeinschaftserziehung mit der Hitlerjugend koordinieren und zugleich sicherstellen, dass Leistung das oberste Prinzip der nationalsozialistischen Schule bleibt. Besonders wichtig ist, dass er die Gesinnungs-erziehung richtig, d. h. nicht zu pathetisch, praktiziert; denn eine zu starke Hervorhebung der nationalen Ziele einer volkstümlichen Erziehung birgt die Gefahr, dass die Werte verblassen, nicht mehr ernst genommen werden. Ausdrücklich wird verlangt: „Nationalpolitische und gesinnungsbildende Stoffe sollen nicht durch Zerreden oder Zerfragen, durch abstrakte Lehre oder gedächtnismäßigen Drill abgeschwächt oder gar vernichtet werden“⁶³. Die nationalsozialistische Schule

59 Vgl. u. a. Rusts „Ansprache ... zur Grundsteinlegung der Wehrtechnischen Fakultät in Berlin-Grunewald am 27.11.1937“ (in: Weltanschauung und Schule, Jg. 2, Nr. 2, 1937). Hier polemisiert Rust gegen die von Humboldt vertretene Idee der Bildung mit der Philosophischen Fakultät als „Mittelpunkt des wissenschaftlichen Kosmos“. Der „verfallenen“ Einheit der Universität setzt Rust die „Notwendigkeiten des politischen und wirtschaftlichen Lebens“ gegenüber, die „eine stärkere Anziehungskraft auf die Naturwissenschaften“ ausüben als „die Idee der Bildung“ (ebd., S. 70). „Wir Nationalsozialisten gehen allen Dingen auf den Grund, wir räumen auf mit Fiktionen und Als-Ob-Konstruktionen, durch die sich ganze Epochen über die Wirklichkeit hinwegtäuschten“ (ebd., S. 71).

60 Kluger, S. 106.

61 Zum Führerprinzip vgl. Rust, B.: Die Rede des Reichserziehungsministers [am 11.11.1936, mit der Rust von Trier aus die neuen Hochschulen für Lehrerbildung eröffnete], in: Weltanschauung und Schule 1 (1936), Nr. 2, S. 66–75, später A. Engelhardt: Führerprinzip in der Schule, in: Der deutsche Erzieher 4 (1941), S. 135–137. Rust sagt es in Hinsicht auf die neuen Lehrerbildungsanstalten deutlich: Es müsse ein „neuer Lehrer“ geformt werden, der seine Persönlichkeit dadurch beweise, dass er „nicht nur unterrichtet, sondern führt“ (Rust 1936, S. 72); denn die aufwachsende „nationalsozialistische Jungmannschaft“ verlange den führenden Lehrer.

62 Kluger, S. 110.

63 Kluger, S. 106.

soll vielmehr eine Erlebnisschule sein, in der allgemeine Werte erfahren und dadurch verinnerlicht werden. Wie für den Unterricht der höheren Schule gilt auch für den Volksschulunterricht: „Die Phrase, wo und wie immer sie sich hervorwagt, ist rücksichtslos zu entlarven“⁶⁴. Notwendig sind einsatzbereite Tatmenschen, die für die nationalsozialistische Weltanschauung eintreten und ihre Überzeugung durch ihr Handeln beweisen. „Worte belehren, Beispiele überzeugen, reißen mit und lassen den Willen zur nacheifernden Tat reifen“. So verstanden ist die Schule der Ort einer politischen Bildung, deren Ziel als Dienst in der Gemeinschaft und als „volle[r] Einsatz für Führer und Volk“⁶⁵ zu bezeichnen ist. Zu diesem Ziel hat die Volksschule die erforderlichen Kenntnisse zu liefern. In den Richtlinien wird allerdings eine politisch motivierte Bildungsbegrenzung deutlich: „Die Volksschule hat nicht die Aufgabe, vielerlei Kenntnisse zum Nutzen des einzelnen zu vermitteln. Sie hat alle Kräfte der Jugend für den Dienst an Volk und Staat zu entwickeln und nutzbar zu machen“⁶⁶. Dazu dient eine Gemeinschaftserziehung, die in Grundzügen als Schulung für die Lehrenden in den verschiedenen Lagerkursen seit der Machtübernahme praktiziert worden war. Alle müssen lernen, sich als „Angehörige einer anderen, größeren Gemeinschaft zu fühlen“, als Mitglieder der „große[n] politische[n] Volks- und Wehrgemeinschaft aller Deutschen“⁶⁷; denn nur die rassisch-völkische Gemeinschaft wird überleben, nicht der Einzelne – so die Ideologie. Gemeinschaftserziehung ist Integration, die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls, getragen von den Schlagworten „Blut und Boden“⁶⁸. Dazu tragen auch die Schulfeiern bei, in denen an bestimmten Tagen im Jahr nationalpolitisches Gedenken stattfindet. Hier soll durch die Gestaltung der Feier „echtes und tiefes Miterleben“ bei den Kindern erzeugt werden. Die Feier ist der Ort, an dem erfahren wird, dass die Schule zur großen Volksgemeinschaft gehört. So ist es nur konsequent, dass am Ende der Schulzeit in der Schulentlassungsfeier die schulische Erziehung ihren Höhepunkt und Abschluss finden soll⁶⁹.

3.2 Schulleitung als Steuerungsinstanz

Darüber, mit welchen Mitteln und Umgangsformen das Kollegium geführt, die Schule geleitet werden sollte, enthält das von Kluger herausgegebene Handbuch nur vergleichsweise wenige Ausführungen, aus denen aber trotzdem deutlich der Unterschied zu heutigen Rechtsvorschriften herauszulesen ist. Der Erlass vom 3.4.1934⁷⁰ beinhaltet die elementaren Vorschriften zur Amtsführung. Schulleiter (Hauptlehrer bzw. Rektor einer drei- oder mehrklassigen Volksschule) hatten eine Führungs-, d. h. Anordnungsfunktion über die ihnen unterstellten Lehrer und Lehrerinnen, von der jedoch die Ausübung des Disziplinarrechts ausgenommen war. Ihnen war die spezielle „Verantwortung für die äußere und innere Ordnung des Schulbetriebes, insbesondere für die Innehaltung der behördlichen Anweisungen und für die Arbeit der Schule im Geiste des nationalsozialistischen Staatsgedankens“⁷¹ übertragen. Genauere Anweisungen, worauf sie achten sollten, erhielten sie durch die Verordnungen, wie sie etwa zur Erteilung der Rassenkunde/Rassenhygiene im Naturkunde- bzw. Biologieunterricht und in anderen Fächern, zur Durchführung von nationalen Feiern

64 Ebd.

65 Ebd., S. 108.

66 Ebd., S. 109.

67 Ebd.

68 Kritisch hierzu Scholtz 1985, S. 133.

69 So eine Verordnung aus dem Jahre 1940 in: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder, Jg. 1940, S. 148.

70 Kluger (wie Anm. 5), S. 143 f.

71 Ebd., S. 143.

und Sammelaktionen oder zum Umgang mit der HJ im Schulbereich erlassen wurden. In ihrer Funktion als Vorgesetzte der Lehrer ihrer Schule hatten sie dafür zu sorgen, dass ihre Schule „im Sinne der behördlichen Vorschriften für die Volksgemeinschaft arbeitet[e]“ und sich als „deutsche Volkserziehungsanstalt“⁷² auszeichnete. Um diese Aufgabe der Schule auch durchsetzen zu können, wurden Schulleiter mit gewissen Vollmachten zur Führung ihres Amtes ausgestattet. Ausdrücklich wurde bestimmt, dass eine angemessene Erfüllung dieser verantwortungsvollen Aufgabe nur dann zu erwarten sei, wenn die Schulleiter für alle Vorgänge in der Schule persönlich die Verantwortung trügen und deshalb auch über die alleinige Anordnungsbefugnis verfügten. Sie waren deshalb in weitreichenderem Maße als heute die Dienstvorgesetzten der an ihrer Schule tätigen Lehrer. Gegengewichte wie die heute institutionalisierten Lehrerräte gab es nicht. Bei Fragen zu Schule und Unterricht sollten die Schulleiter sich zwar mit den Lehrern beraten, aber eigenverantwortlich in der Sache entscheiden. Wir haben es hier mit einem autokratischen Leitungsmodell zu tun, das die tradierten bürokratischen Herrschaftsformen des Kaiserreiches fortführte. Allerdings hatte sich die zu vertretende politische Ideologie grundlegend geändert.

Besonders wichtig ist die Kontrollfunktion, die Schulleiter als Dienstvorgesetzte über ihre Lehrer ausüben sollten. Sie hatten „sich durch Besuch des Unterrichts der Lehrkräfte davon zu überzeugen, daß deren Arbeit den dienstlichen Anforderungen entspricht“⁷³. So mussten sie bei den Besuchen im Unterricht darauf achten, ob und wie Lehrer ihre „verantwortungsvolle“ Aufgabe als Erzieher des Volkes ausübten, inwiefern sie sich also „der hohen Aufgabe würdig [zeigten], an verantwortungsvoller Stelle Erzieher zur nationalsozialistischen Staatsgesinnung und Gestalter der deutschen Zukunft zu sein“. Wie sollten Schulleiter dies kontrollieren? Sie mussten zur Überprüfung sowohl auf die Umgangsformen in der Klasse wie etwa vorgeschriebenes Grüßen als auch auf die Auswahl und Behandlung von Zielen und Inhalten des Unterrichts achten, die den Lehrplanvorgaben entsprechen mussten. Schulleiter konnten diese Kontrolle mit Anweisungen zur Änderung des Unterrichts verbinden. Sie hatten die Berechtigung, „nach Beendigung des Unterrichts dem Lehrer [ihr] Urteil bekannt[zu]geben und die Abstellung offensichtlicher Mängel an[zu]ordnen“.

Als Schulleiter verstanden sie – wie schon immer – der Schulaufsichtsbehörde. Ihr gegenüber waren sie darüber rechenschaftspflichtig, dass ihre Schule in völkisch-nationalsozialistischem Sinne funktionierte. Das „innere und äußere Leben der Schule“⁷⁴ hatten sie so zu organisieren, dass „die Erziehung der Jugend zum Dienst am Volkstum und Staat im nationalistischen Geist“ geleistet wurde. Hierzu sollten mehrere Organisationsformen beitragen: der Unterricht und die Formen des Umgangs ebenso wie die verschiedenen Schulfeste, die Durchführung von Sammlungen, Unterstützungs- und Bastelaktionen sowie der Aufenthalt in Schullandheim oder Lager. In dem Zusammenhang mussten Schulleiter immer auch mit den Ansprüchen der HJ auskommen, deren Leiter sich als Repräsentanten einer besonderen politischen Erziehungsmacht begriffen und beanspruchten, die junge Generation im nationalsozialistischen Geist zu formen. Erst nach der Abschaffung des Staatsjugendtages (1936) und nach dem Erlass des Gesetzes zur Zusammenarbeit zwischen Schule und HJ wurde diese Aufgabe leichter.

72 Ebd.

73 Ebd., S. 144, auch für die folgenden Zitate.

74 Ebd., S. 145.

3.3 Curriculare Vorgaben – Fächer, Gesinnungsfächer, NS-spezifische Fächer

Besondere Erwartungen knüpfte die NS-Unterrichtsverwaltung offenbar an den Unterricht in Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Naturkunde und Naturlehre. In diesen sog. „*Gesinnungsfächern*“ sollte das Bewusstsein des Deutschtums ausdrücklich vertieft werden. Sie wurden rücksichtslos durch einseitige Selektion der Inhalte genutzt, um die erstrebte Überzeugung der Volksgenossen zu fördern⁷⁵. Eindrucksvoll lässt sich dies an den sog. Sachfächern Geschichte und Erdkunde, Naturkunde (Biologie) und Naturlehre (Physik) zeigen. Deren Inhalte wurden reduziert und zu Propagandazwecken verfälscht.

Schon ein halbes Jahr nach der „Machtergreifung“ wurden „Richtlinien für die Geschichtslehrbücher“⁷⁶ erlassen, denen Grundgedanken eines *nationalsozialistischen Geschichtsunterrichts*⁷⁷ zu entnehmen sind. Ein solcher Unterricht hatte von der Vorgeschichte auszugehen, um „der herkömmlichen Unterschätzung der Kulturhöhe unserer germanischen Vorfahren entgegenzuwirken“⁷⁸. Damit wurde ein zentraler Gesichtspunkt eingeführt. Der Geschichtsunterricht hatte immer die Bedeutung der germanischen Traditionen und die Überlegenheit der arischen Rasse herauszuarbeiten. Wenn verglichen wurde, dann von einem unverrückbaren Standpunkt der Überlegenheit aus. Die Überzeugung von der Vorrangstellung der arischen Rasse war der Schlüssel für den erwünschten ideologischen Herrschaftsanspruch über andere Völker. Solche Dominanz konnte aber nur gesichert werden, wenn es gelang, das überlegene Volk als Einheit zu erhalten und jede Zerstörung durch Ent-Artung zu verhindern. Deshalb musste der „völkische Gedanke“ gegen den Internationalismus behauptet werden. Grundsätzlich sollten die Lernenden darauf vorbereitet werden, dass die Gemeinschaft und damit jeder Einzelne in einer bedrohlichen Situation lebte. Hier – so die entsprechende Textstelle – gehe es „um die völkische Selbstbehauptung inmitten einer feindlichen Welt“⁷⁹, die nur dann erfolgreich gemeistert werden könne, wenn es gelänge, eine „heldische Weltanschauung“⁸⁰ zu entwickeln. Der Geschichtsunterricht aller Stufen müsse deshalb von der Orientierung am heldischen Gedanken in seiner germanischen Ausprägung, „verbunden mit dem Führergedanken unserer Zeit“⁸¹, durchzogen sein. Die Geschichte müsse als Kampf der Rassen um Vorherrschaft begriffen werden; dabei sei zu vermitteln, dass die Vermischung unterschiedlicher Rassen zum Untergang eines Volkes führe und dass die großen Führer entscheidende Wirkung auf das Überleben und die Entwicklung der Völker gehabt hätten.

Dieser Geschichtsunterricht soll ausdrücklich für Zwecke einer politischen Sozialisation instrumentalisiert werden. Die „Politische Erziehung“ ist als Erziehung zum „freudigen, opferbereiten

75 Das war aber nur ein Teil des Lehrplans. Auch Musik und Kunsterziehung, ja sogar Mathematik und Geometrie konnten in den Dienst dieser Zielsetzung gestellt werden, wie die Schulbücher, das Liedgut, die speziellen Unterrichtsthemen zeigen. Zur Bedeutung des „Liedgutes“ in der NS-Erziehung vgl. Noll 1992. Zu einzelnen Unterrichtsfächern Dithmar, R. (Hrsg.): Schule und Unterricht im Dritten Reich, Neuwied 1989. Die Beiträge beziehen sich allerdings vorwiegend auf die Höhere Schule, hier v. a. auf die gymnasiale Oberstufe (Ausnahmen: Scherff 1989, Lissmann 1989). Die in jüngerer Zeit sehr gewachsene Literatur zum Schul- und HJ-Alltag in der NS-Ära (insbesondere auch Oral-History-Forschungsergebnisse) wie auch die erheblich angewachsene Zahl spezieller Studien zur Entwicklung einzelner Unterrichtsfächer ermöglichen mittlerweile schärfer ausgeleuchtete Rückblicke auf einzelne Unterrichtsfächer.

76 Kluger (wie Anm. 5), S. 215–218.

77 Vgl. Horst Gies: Geschichtsunterricht unter der Diktatur Hitlers, Köln u. a. 1992; Gernert 1994 (wie Anm. 33).

78 Kluger (wie Anm. 5), S. 215.

79 Ebd., S. 216.

80 Ebd.

81 Ebd., S. 215.

Einsatz für Volk und Vaterland“ die „Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts“⁸². Die Lernenden sollen „mit Ehrfurcht vor unserer großen Vergangenheit und mit dem Glauben an die geschichtliche Sendung und die Zukunft unseres Volkes“⁸³ erfüllt werden. Erzogen wird demgemäß zu einer opferbereiten Haltung, die kritiklos von „Ehrfurcht“ und „Glauben“ geprägt sein soll. Eine rationale Aneignung von Geschichte, die auf theoretische und methodische Kontrollier- und Kritisierbarkeit wie auch auf Multiperspektivität abhebt, ist nicht gewünscht. Allein leitend ist dagegen die Vorstellung von Geschichte als Rassenkampf. Wer nicht untergehen will, müsse sich Führerpersönlichkeiten anschließen. In diesem Geschichtsunterricht geht es vor allem um „Herausstellung rassistischer Grundsätze – heldischen Geist – Führertum – Begeisterung und Wehrwillen“⁸⁴, aber nicht darum, komplexe Zusammenhänge sachlich erarbeiten, multiperspektivisch analysieren und darzustellen zu lassen. Um dieses Erziehungsziel zu erreichen, ist die „anschauliche und mitreißende Erzählung des Lehrers ... das wirksamste Mittel“⁸⁵, ergänzt durch entsprechende Wandbilder, Diaserien, Filme, Jugendschriften. Auch die Anfertigung von Ahnentafeln ist als wichtiges Mittel zur Förderung dieses Denkens einzusetzen.

Man muss die im Geschichtsunterricht durchgängige, krude Verknüpfung der zentralen NS-Begriffe „Volk und Volkstum, Blut und Boden, Rasse und Herrschaft, Ent-Artung und Untergang“ als Hintergrund aller lehrplanspezifischen Überlegungen beachten. Sie werden in den Fächern immer mehr oder weniger mitgedacht. So gilt als Leitgedanke des *erdkundlichen Unterrichts*: „Die Wechselwirkung von Volk und Raum, von Blut und Boden“ (S. 129) ist als Grundlage des erdkundlichen Unterrichts herauszustellen. Dieser ist – für die Kriegsjahre besonders relevant – um „geopolitische und wehrgeographische Betrachtungen“ (S. 129) zu erweitern, um damit zugleich das politische Verständnis für das Werk des Führers aufzubauen. Geographieunterricht als politische Bildung im nationalsozialistischen Sinne – das ist eine zentrale Aufgabe der Erziehung in diesem Fachunterricht.

Für den Unterricht in *Naturkunde* hatte Rust als Preußischer Volksbildungssminister schon im September 1933 eine Verordnung mit dem Titel „Vererbungslehre und Rassenkunde“⁸⁶ erlassen, die er als Reichserziehungsminister auf das ganze Reich ausdehnte und durch umfangreiche Hinweise präzisierte.⁸⁷ Grundwissen zu „Vererbungslehre, Rassenkunde, Rassenhygiene, Familienkunde und Bevölkerungspolitik“⁸⁸ (S. 220) sollte sofort verbindlich in den Abschlussklassen aller Schulformen behandelt werden. Der grundlegende Biologieunterricht müsse auf zwei bis drei Wochenstunden erweitert, biologisches Denken „in allen Fächern Unterrichtsgrundsatz werden“⁸⁹. 1935 wird programmatisch verkündet:

„Zweck und Ziel der Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht muß es sein, über die Wissensgrundlagen hinaus vor allem die Folgerungen daraus für alle Fach- und Lebensgebiete zu ziehen und nationalsozialistische Gesinnung zu wecken“⁹⁰.

⁸² Ebd., S. 126.

⁸³ Ebd.

⁸⁴ Ebd.

⁸⁵ Ebd., S. 128.

⁸⁶ Ebd., S. 220.

⁸⁷ Erlass v. 15.1935: siehe ebd., S. 220–226.

⁸⁸ Ebd., S. 220.

⁸⁹ Ebd., besonderer Verweis auf die Fächer Deutsch, Geschichte, Erdkunde.

⁹⁰ Ebd., S. 221.

Der naturkundliche Unterricht erhielt damit eine besondere Bedeutung.⁹¹ Ausdrücklich wurde die Notwendigkeit herausgestellt, die Leitbegriffe „Rasse“, „Volk“, „Vererbung“, „Blut“ als Prinzipien des Lehrens und Lernens anzusehen, die den Unterricht in den Fächern Geschichte und Erdkunde ebenfalls bestimmen sollten. Vererbungslehre und Rassenkunde ließen sich überzeugend nur unter historischer Legitimation und geopolitischer Blickrichtung betreiben. Wissen und Verantwortung für die Sicherung des eigenen Volkes, für die Erhaltung der eigenen Rasse: das sollte durch diesen Unterricht im Denken und Fühlen der Heranwachsenden entwickelt werden. Die Lehrenden sollten in erster Linie durch ihr Vorbild, durch ihr eigenes Denken und Handeln überzeugen, nicht durch bloße Belehrung; denn diese verfehle leicht ihre Wirkung, überzeugtes Eintreten für die genannten Werte könne sie jedoch deutlich erhöhen.

Für die Naturkunde ergibt sich aus der NS-Ideologie die doppelte Aufgabe, die „nationalsozialistische Lebens- und Volksauffassung“⁹² zusammen mit den zu beobachtenden vielfältigen Naturvorgängen und mit dem Auftrag des Naturschutzes zu vermitteln.⁹³ Naturkundeunterricht soll zunächst „Freude an der Schönheit der Natur wecken und zur Ehrfurcht vor dem Schöpfer und seinem Werk erziehen“⁹⁴. Dieses Ziel wird von früheren Richtlinien übernommen. Zu zeigen, dass es mit „der nationalsozialistischen Lebens- und Volksauffassung“⁹⁵ übereinstimmt, ist die eine Aufgabe des Unterrichts; die andere besteht darin, die Notwendigkeit der Rassenhygiene zu verdeutlichen. Der naturkundliche Unterricht soll nämlich auch dazu dienen, „die Notwendigkeit der Erhaltung und Pflege der rassischen Werte unseres Volkes eindringlich und verpflichtend herauszustellen“⁹⁶. Seine Legitimation für diese Verpflichtung kann er nur aus der Geschichte und aus der Rassentheorie beziehen. So fügen sich die Sachfächer Geschichte, Erdkunde und Naturkunde zu einer ideologisch fundierten Einheit zusammen. Sie sollen das Zentrum der nationalsozialistischen Gesinnungsbildung ausmachen.

Die Methode des Naturkunde-Unterrichts war an reformpädagogischen Vorschlägen orientiert und kann partiell durchaus als „modern“ eingestuft werden. Grundsätzlich sollte von „unmittelbarer Erfahrung“ ausgegangen werden. „Planmäßige Beobachtungen und Versuche, Tier- und Blumenpflege, Arbeit im Schulgarten, Unterrichtsgänge“⁹⁷ wurden als Mittel zur Gestaltung schulischer Lehr-Lern-Situationen empfohlen. Daneben sollten optische Medien wie Lupe, Mikroskop, Bildwerfer und Unterrichtsfilm genutzt werden, um die nicht direkt erfahrbare Wirklichkeit in das Klassenzimmer hereinzuholen.

Der Naturkundeunterricht umfasste Lebenskunde und Naturlehre. Die Naturlehre, jene einfache Form des Physikunterrichts an Volksschulen, bot weniger Möglichkeiten „völkischer Habitualisierung“. Die Lehrenden sollten in erster Linie Verständnis für physikalische Erscheinungen wecken und ein sicheres Grundlagenwissen anstreben. Zugleich sollen sie die Lernenden dazu an-

91 Vgl. René Foellmer: Naturkunde. Die Entwicklung des Physikunterrichts an den Volksschulen der Rheinprovinz (1815–1968), Köln u. a. 2007. Ebd., S. 199 ff., kritisches Fazit zum „volkstümlichen Naturlehreunterricht“ in der NS-Ära.

92 Kluger (wie Anm. 5), S. 131.

93 Vgl. im Handbuch Klugers die Dokumentation des Reichsnaturschutzgesetzes vom 26.6.1935 (S. 54ff.). Bei Gertrud Scherf: Vom deutschen Wald zum deutschen Volk, in: Dithmar, 1989, S. 217–234, wird die „Ambivalenz gegenüber dem „Naturschutzgedanken“ (S. 222) herausgestellt, die sich in der NS-Ära in offiziellen Verlautbarungen zum Biologieunterricht und in der biologiedidaktischen Literatur zeigt.

94 Kluger (wie Anm. 5), S. 131.

95 Ebd.

96 Ebd.

97 Ebd., S. 132.

halten, die natürlichen Hilfsmittel „mit Verstand und Umsicht zu gebrauchen“⁹⁸. Dabei sollte der Unterricht durchaus praktische Formen des Lernens einbeziehen. Er sollte von Erfahrung, Beobachtung und Versuch ausgehen und zu einfachen Schülerversuchen gelangen. Ziel sollte es sein, „die Beherrschung und Ausnutzung der Naturkräfte in der Technik“⁹⁹ erkennen zu lassen.¹⁰⁰

Welche Möglichkeiten, die rassekundlichen und völkischen Intentionen zu realisieren, auch die scheinbar ideologiefreien Schulfächer boten¹⁰¹, lassen z. B. die Schulbücher zum Rechnen erkennen¹⁰²: Sie enthalten Aufgaben, in denen die Kosten für eine Unterbringung Behinderter in Heimen mit denen für die Neugründung von bäuerlichen Existenzen zu vergleichen sind. Die Tendenz ist klar: Schon früh soll „wertes“ und „unwertes“ Leben mit Bezug auf Nutzen bzw. Kosten für die Gemeinschaft eingeordnet werden. Den Büchern lassen sich außerdem Aufgaben entnehmen, in denen berechnet werden soll, wie schnell eine Familie mit guten Erbanlagen, aber wenigen Kindern von einer solchen mit schlechten Erbanlagen, aber mehr Kindern durch die Zunahme des Wachstums verdrängt werde. An anderer Stelle findet man Aufgaben, in denen Geschossbahnen zu errechnen sind.

Ein Gesamtfazit der Entwicklung und Gestalt des Schulrechts unter dem Hakenkreuz lautet: Einerseits gab es zwar eine Reihe von Kontinuitäten in formaler und inhaltlicher Hinsicht: so formale Analogien zu den herkömmlichen Schulrechtseditionen, (von Anne C. Nagel jüngst thematisierte) ‚Diskurse‘ in der Bildungsbürokratie mit Expertisen externer Berater, Fortsetzungen Weimarer Strukturziele, methodische Anknüpfungen an die „Reformpädagogik“ z. B. beim Gesamtunterricht (aber ohne Einlösung wesentlicher reformpädagogischer Emanzipationsziele). Hervorstechend sind aber die radikalen Umbrüche auf der Grundlage einer neuen, rassistischen Weltanschauung. Das Neue Schulrecht konstituierte eine (bis zur mörderischen „Ausmerze“ reichende) Exklusion des art-/volksfremden Nachwuchses jenseits all derjenigen, die zur – herkömmliche Sozialunterschiede angeblich überwindenden – konstruierten „Einheit aller blut- und ergebundenen Deutschen“ gehörten. Die „Neue Schule“ im „Neuen Staat“ wurde in hohem Ausmaß mit einem religiösen Vokabular rechtlich begründet, das einer tiefgreifenden Emotionalisierung dienen sollte.

Verf.: Prof. Dr. Michael Klöcker, Universität zu Köln, Historisches Institut, Abt. für Didaktik der Geschichte und Geschichte der Europäischen Integration, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln,
E-Mail: michael.kloecker@uni-koeln.de

98 Ebd.

99 Ebd., S. 133.

100 Ebd.

101 Eine angemessene Beschäftigung mit dem gesamten Fächer-Spektrum übersteigt den Rahmen dieses Aufsatzes.

102 Vgl. Mehrtens, H.: Mathematik als Wissenschaft und Schulfach im NS-Staat, in: Dithmar (Hrsg.) 1989, S. 205–216.