

Lesanovsky, Werner

**"Was Lietz pädagogisch erstrebte, hat Hitler politisch durchgesetzt".
Schulreformerische Traditionen und nationalsozialistische Schulpolitik in
Thüringen**

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 4, S. 523-542



Quellenangabe/ Reference:

Lesanovsky, Werner: "Was Lietz pädagogisch erstrebte, hat Hitler politisch durchgesetzt".
Schulreformerische Traditionen und nationalsozialistische Schulpolitik in Thüringen - In: Zeitschrift
für Pädagogik 44 (1998) 4, S. 523-542 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68280 - DOI: 10.25656/01:6828

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68280>

<https://doi.org/10.25656/01:6828>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 4 – Juli/August 1998

Essay

- 487 KLAUS MOLLENHAUER
„Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“.
Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann

Thema: Erziehung unter Diktaturen: Reflexion, Politik, Alltag

- 503 MARC DEPAEPE
Katholische und nationalsozialistische Pädagogik in Belgien 1919–1955.
Ihre ambivalente Beziehung im Spiegel der „Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift“
- 523 WERNER LESANOVSKY
„Was Lietz pädagogisch erstrebte, hat Hitler politisch durchgesetzt“.
Schulreformerische Traditionen und nationalsozialistische Schulpolitik in Thüringen
- 543 GERHARD KLUCHERT/ACHIM LESCHINSKY
Schule in der Transformation – Transformation der Schule?
Was man aus Gesprächen mit ehemaligen Schülern über die Schule
„zwischen zwei Diktaturen“ erfahren kann

Weitere Beiträge

- 565 GUDRUN KRAUSE/HARTMUT WENTZEL U.A.
Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen im Wendeprozess
- 583 CHRISTIAN HARTEIS/MANFRED PRENZEL
Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildner in Zukunft?
Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen

Diskussion

- 603 ARI KIVELÄ
Gibt es noch eine Theorie pädagogischen Handelns?

Besprechungen

- 617 MAX LIEDTKE
Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe.
Bd. 17 B und Bd. 29
Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Briefe. Kritische Ausgabe. Bd. 14
- 623 BERND FEIGE
Hanno Schmitt (Hrsg.): Briefe von und an Joachim Heinrich Campe
- 625 ROLF GÖPPEL
Nina Sutton: Bruno Bettelheim. Auf dem Weg zur Seele des Kindes
Richard Pollak: The Creation of Dr. B. A Biography of
Bruno Bettelheim
Franz-Josef Krumenacker (Hrsg.): Liebe und Haß in der Pädagogik.
Zur Aktualität Bruno Bettelheims

Dokumentation

- 637 Pädagogische Neuerscheinungen

„Was Lietz pädagogisch erstrebte, hat Hitler politisch durchgesetzt“

Schulreformerische Traditionen und nationalsozialistische Schulpolitik in Thüringen

Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, wie sich die nationalsozialistische Schulpolitik regional auswirkt, und zwar am Beispiel des Landes Thüringen, in dem traditionell Reformanstalten die Bildungslandschaft charakterisieren. Am Beispiel A. ANDREESENS, der Pädagogik P. PETERSENS, der Landerziehungsheime, der Aktivitäten der Lehrerbewegung und der Lehrplanreform zeigt der Beitrag, wie Gleichschaltung von oben und Selbstgleichschaltung von unten gerade reformorientierter Schulen und Pädagogen nach 1933 parallel gehen, auch in der Verkehrung und freiwilligen Umdeutung der eigenen pädagogischen Ideen. Die Kontinuitätsfrage zeigt sich regional in der eigentümlichen Verschränkung von Tradierung und Diskontinuität.

1. Thema und Fragestellung

„Es ist schon erstaunlich, wie alle grundsätzlichen Gedanken des nationalsozialistischen Erziehungsgedankens sich schon bei LIETZ finden, wie denn viele Männer des neuen Deutschland durch LIETZ' Schriften beeinflusst sind. Man wird LIETZ ... jetzt erst entdecken“, denn, „Was LIETZ pädagogisch erstrebte, hat Hitler politisch durchgesetzt“, behauptete ALFRED ANDREESEN 1933/34 in Vorträgen über die „Gegenwartsaufgaben“ und die „Arbeit der Heime“ (ANDREESEN 1933/34 a, S. 52; 1934 a, S. 353). ANDREESEN, von 1919 bis 1944 Oberleiter der HERMANN-LIETZ-Heime, betonte zugleich zwar die Tradition der Heime für das erzieherische Leben in Deutschland, sah aber nunmehr den Zwang, „an dieser lebendigsten aller Bewegungen Anschluß“ zu suchen; denn „alles, was leben will“, sei gezwungen, „sich mit den großen Umwälzungen in unserem politischen Leben auseinanderzusetzen“ (ANDREESEN 1933/34 a, S. 51 f.). Die Heime hätten nur dann ihre Daseinsberechtigung, wenn sie Bausteine zum Neubau des Reiches lieferten. Die Herstellung der Volksgemeinschaft sei Ziel und Aufgabe der Heime (vgl. ANDREESEN 1934 b, S. 353). Diese Erwartungen sollten auch die LIETZ-Schulen im Thüringer Raum – Haubinda, Ettersburg, Gebesee, Wikkersdorf u. a. – erfüllen.

Die hier von ANDREESEN vertretene Position ist charakteristisch für das widersprüchliche Verhältnis der in Thüringen ausgeprägten schulreformerischen Traditionen zur nationalsozialistischen Schulpolitik. In der Absicht, dieses Verhältnis exemplarisch näher darzustellen, gliedern sich die nachstehenden Überlegungen in zwei thematische Schwerpunkte: Ein erster Teil rekapituliert die Vielfalt und Breite schulreformerischer Traditionen, die schon seit Gründung der Universität Erfurt im ausgehenden 14. Jahrhundert für Thüringen zu beobachten sind; im zweiten Teil wird die Schulpolitik des Nationalsozialismus vor

allem in ihrer regionalgeschichtlichen Bedeutung betrachtet. Systematisch soll dabei geprüft werden, ob sich auch die Frage nach der Kontinuität bzw. Diskontinuität in der Pädagogik vor und nach 1933 mit solchen Quellen weiter klären läßt.

Die Kontinuitätsproblematik ist für die nationalsozialistische Zeit in der jüngeren bildungshistorischen Forschung immer wieder angesprochen worden (z.B. RÖHRS 1986, S. 19 ff.; RICHLY 1995, S. 9 ff.; KOERRENZ 1992, S. 16 ff.), sowohl für einzelne Pädagogen als auch für die Pädagogik insgesamt (TENORTH 1987, S. 28 ff.; GAMM 1987; KEIM 1995/1997). Kontrovers ist bis heute, ob generell kausale Beziehungen zwischen dem Gedankengut der Reformpädagogik und den nationalsozialistischen Erziehungsvorstellungen unterstellt werden können. U. HERRMANN und J. OELKERS betonen eher die Differenz. Sie vertreten die These, daß „die pädagogische Tradition ... die Erziehung zur Mündigkeit“ des Individuums befürwortet habe, aber zugleich auch „die Bindung an Gemeinschaft und überkommene Sittlichkeit“, so daß man allenfalls die „eklektische Indienstnahme verschiedener pädagogischer Traditionen durch nationalsozialistische Autoren“ behaupten könne (HERRMANN/OELKERS 1988, S. 11). Dies zeige sich u.a. daran, daß die Pädagogen des Nationalsozialismus (vgl. GIESECKE 1993; STEINHAUS 1987) Formen öffentlicher Inszenierung des Staates und das vielfältige Angebot pädagogisch-psychologischer Führungs- und Erziehungsmittel bzw. -medien aus der Reformpädagogik nutzten. Spezifisch reformpädagogische Intentionen erfuhren damit offizielle Billigung im NS-Staat, z. B. die ganzheitliche Ausrichtung der Erziehung, die Betonung des Musischen im Gemeinschaftsleben und bei Feiern, die Nutzung der Symbolsprache und der Kultformen der Jugendbewegung oder die Anknüpfung an Lebensformen der Wandervogelbewegung (HERRMANN/OELKERS 1988, S. 11; SCHOLTZ 1988; RICHLY 1995, S. 191 ff.). Hinzu kommt, daß Erziehungswissenschaftler wie P. PETERSEN in Jena oder K.F. STURM in Dresden ihre eigene Pädagogik so darstellten, daß sie von der pädagogischen Reformbewegung übernommen und von der politisierten und völkischen Erziehung aufgesogen werden konnten (SCHOLTZ 1988, S. 221 f.; STEINHAUS 1987, S. 693 ff.; RICHLY 1995, S. 189 ff.). Deren Prinzip – „Einordnen, Eingliedern nach allen Seiten hin, damit aus organischer Bindung die Bildung wachse“ (KRIECK 1932, S. 115) – lebte anscheinend in Übereinstimmung mit reformpädagogischen Erwartungen.

Solche Nähe von nationalsozialistischer Erziehung und Schulpolitik läßt sich auch für regionale schulreformerische Traditionen und Intentionen feststellen. Für Thüringen scheint die Nähe der traditionellen schulreformerischen Bewegungen zum Nationalsozialismus besonders ausgeprägt; denn der Grundbestand der Reformmotive und -begriffe war von der „völkischen Schulreform“ längst in die neue Ideologie integriert, wie das Beispiel der LIETZschen Landerziehungsheime zeigt. Ihr Begründer wurde 1933 nicht nur als „Vorläufer“, sondern – so ANDREESSEN – als einer „der wenigen Vorkriegs-National-Sozialisten“ vorgestellt (ANDREESSEN 1933/34a, S. 52; KOERRENZ 1992, S. 231; OELKERS 1986, S. 215 ff.; RÖHRS 1986, S. 20 ff.; BAUER 1961). Daher war es nicht verwunderlich, daß die NS-Erziehungsverantwortlichen in einigen reformpädagogischen Institutionen Einrichtungen sahen, die z. B. ihren Intentionen von Elitebildung entsprachen, weil sie „den ganzen Menschen“ zu erfassen beanspruchten. Vergleichbar argumentierte auch ANDREESSEN: „Wollen die Heime die Aufgabe, den ganzen

Menschen zu bilden, erfüllen, so müssen alle Einrichtungen des Lebens von einheitlicher Gesinnung getragen werden. ... Die Wissenschaften bleiben diesem Ziel untergeordnet. ... Wir müssen daher dieses von außen gesetzte Staatsziel neben unserem Erziehungsziel erreichen, die Heime wollen Erziehungsschulen sein“ (ANDREESEN 1926, S. 1 ff.; SEYDEL/VOGEL 1986, S. 66 ff.).

Trotz solcher ideologischen Nähe und der Tatsache, daß die LIETZschen Heime fortbestanden und die Leitungsfunktionen auch nach 1933 kontinuierlich wahrgenommen werden konnten (LIETZ 1897–1919; ANDREESEN 1919–1944), muß dennoch präziser gefragt werden, ob die Praxis der Heime nach ihren Inhalten und Zielen wirklich mit der nationalsozialistischen Weltanschauung und Erwartung konform gingen. Die Realität der traditionellen reformpädagogischen Einrichtungen während der nationalsozialistischen Zeit in Thüringen müssen daher vor allem unter der Frage näher untersucht werden, ob der Alltag in den Schulen und das Denken und Handeln von Lehrern und Schülern die totalitäre Zielsetzung ermöglicht und gefördert oder behindert und bekämpft haben (KEIM 1990, S. 10 ff.).

2. Zur Kontinuität neuzeitlicher schulreformerischer Bestrebungen im Thüringer Raum bis 1930

Die Entwicklung der neuzeitlichen Pädagogik, der Bildungs- und Erziehungsbestrebungen sowie der Schule und ihrer theoretischen Grundlagen wurden schon seit dem Mittelalter, insbesondere seit der Gründung der Universität Erfurt im 14. Jahrhundert, nachhaltig von Thüringen aus beeinflußt. Diese Kontinuität schulreformerischen Wirkens verdankt sich der Tatsache, daß die Jahrhunderte währende Kleinstaaterei zwar für nationalstaatliche Bestrebungen nachteilig gewirkt haben mag, für die Entwicklung des Schulwesens und der pädagogischen Theorie aber förderlich war (WITZMANN 1925, S. 16). Für solche Traditionen stehen in pädagogischer Theorie und Praxis Namen wie W. RATKE, J. KROMAYER, A. REYHER, A.H. FRANCKE oder F. FRÖBEL. Auch LIETZ knüpfte bei seinen Schulgründungen nicht nur bei ausländischen Vorbildern an, sondern auch bei traditionsbewußten Thüringer Bildungsstätten, wie bei der FRÖBEL-Schule Keilhau oder der von K. V. STOY in Jena gegründeten und von W. REIN sowie seit den zwanziger Jahren von P. PETERSEN weitergeführten Übungsschule (FLITNER 1972, S. 53 ff.; LESANOVSKY 1992, S. 16 ff.; 1995, S. 22 ff.). Die „reformpädagogische Bewegung“, nicht nur die Landerziehungsheime von HERMANN LIETZ oder die „Freie Schulgemeinde Wickersdorf“, setzte diese Tradition fort und führte in Thüringen zu einer Vielfalt an Konzeptionen, Schulmodellen und Versuchsschulen.

Im Gefolge der Novemberrevolution und der 1918/1919 einsetzenden schulreformerischen Aktivitäten ergaben sich zwar radikale Kontroversen, aber meist nur kurzzeitige Veränderungen im Schulwesen Thüringens (WITZMANN 1925, S. 1). Ausgehend vom „Weimarer Schulkompromiß“ prallten zunächst vor allem unterschiedliche Zielvorstellungen und Strategien aufeinander, die stark von parteipolitischen Interessen und konkurrierenden Reichs- und Länderkompetenzen geprägt waren (LANGEWIESCHE/TENORTH 1989, S. 12 ff., 161 ff.; FÜHR 1972, S. 61 ff.). In Thüringen – vergleichbar den Verhältnissen in Sachsen (vgl.

POSTE 1993) – bestand zu Beginn der zwanziger Jahre insofern eine besondere Situation, als nach den Landtagswahlen im Herbst 1921 SPD, USDP und KPD über eine parlamentarische Mehrheit verfügten und eine „Arbeiterregierung“ bildeten, die das Bildungswesen zunächst nach den schulreformerischen Grundsätzen der sozialistischen Parteien zu gestalten suchte. Das neue Volksbildungsministerium unter MAX GREIL nahm die alte Forderung nach Schaffung demokratischer Schulverhältnisse auf und berief zahlreiche Schulreformer nach Thüringen.

Die GREILSchen Schulreformen schlugen sich in vier Gesetzen nieder, wobei das bedeutsamste und weitreichendste das „Einheitsschulgesetz“ von 1922 war. Es konzipierte eine Einheitsschule in vier Stufen „vom Kindergarten bis zur Universität im Sinne der Einheits-, Gemeinschafts- und Arbeitsschule, im Sinne der Gewissensfreiheit und Duldsamkeit, im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung“ (MITZENHEIM 1966, S. 29 ff.; MEHNERT 1961). „Ein Volk, eine Schule, ein Lehrerstand!“ (Amtsblatt 1922, S. 1) waren das Ziel des demokratisch konzipierten Einheitsschulgesetzes, das nach Meinung der Schulreformer vollständig der Weimarer Verfassung entsprach, hingegen für die Kritiker die freie Entwicklung der Persönlichkeit mißachtete (ThMSTAW B 614). Die GREILSchen Reformpläne konnten gegen kritische Einwände dieser Art verteidigt werden. Erst das Ermächtigungsgesetz vom Oktober 1923 und die Fernwirkung der Reichsexekution gegen Sachsen führten dazu, daß mit dem Ausscheiden GREILS aus der Regierungsverantwortung auch die von ihm geplante Schulreform ein jähes Ende fand.

Einen erheblichen Aufschwung nahmen in jener Zeit ungeachtet der allgemeinpolitischen Auseinandersetzungen die historisch bedeutsamen Traditionsschulen Thüringens, z. B. das Schnepfenthaler Philanthropinum, die Keilhauer FRÖBEL-Schule, die Landerziehungsheime, die Freie Schulgemeinde Wickersdorf u. a. Auch die MONTESSORI- und Waldorfschulbewegung fanden ihre Wirkungsstätten. Neue Impulse für die Schulreformbewegung gingen von PETER PETERSENS Theorien, den danach arbeitenden Versuchsschulen und vor allem von seinem Jena-Plan aus. PETERSEN übernahm im August 1923, noch von GREIL gefördert, den Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft an der Universität Jena und leitete seit 1924 die Universitätsschule als freie Versuchsschule zur Erprobung und Fortbildung pädagogischer Theorie und Praxis. In sein Schulkonzept bezog er die Erfahrungen der Schulreformbewegung ein und konzipierte seinen Plan ursprünglich als eine kritische Summe praktischer Reformpädagogik und empirisch-experimenteller Erziehungswissenschaft, wobei die Begriffe „Lebensgemeinschaft“ bzw. „Schulgemeinde“ das neue Schulleben am deutlichsten charakterisierten (BENNER/KEMPER 1991, S. 9; RICHLY 1995). Die Weimarer Republik lehnte PETERSEN ab, weil der Kampf der Parteien und Weltanschauungen um die Schule, der ein parlamentarisches System kennzeichnete, mit seinen pädagogisch-politischen Vorstellungen nicht vereinbar war. An die Stelle der Demokratisierungsversuche setzte er 1927 die „wahre Schulgemeinde“, in der von Lehrern und Kindern das Recht „im Sinne und in der Form der um ihre Führer gescharten Rechtsgemeinde Freier“ geschöpft werden sollte (BENNER/KEMPER 1991, S. 53; vgl. RICHLY 1995, S. 190 ff.).

Bereits in der zweiten Hälfte der zwanziger Jahre deutete sich in Thüringen aber auch im reformpädagogischen Bereich eine regressive Tendenz in der

Schulpolitik an. Schon vor dem Eintritt nationalsozialistischer Minister in die Regierung Thüringens wurden die schulreformerischen Ansätze im staatlichen Schulwesen weitgehend rückgängig gemacht und alte bürgerlich-konservative Verhältnisse restauriert, die auch den Zugriff nationalsozialistischer Vorstellungen erleichterten (WORSTER-ROSSBACH/GÜHNE 1978, S. 216 ff.). Mit dem steigendem Einfluß der Nationalsozialisten auf das Bildungswesen setzte sich die Abwehr reformpädagogischer Vorhaben weiter fort und führte schließlich zum Verbot bzw. zur Umwandlung bestehender Reformschulen. In der Schulpolitik wurde das traditionsgeprägte Thüringen dann ab 1930 zum Erprobungsfeld der künftigen nationalsozialistischen Schul- und Bildungspolitik auf Reichsebene.

3. Grundzüge nationalsozialistischer Schulpolitik 1930 bis 1933 und die schrittweise Negation schulreformerischer Traditionen

Im Januar 1930 übernahm der Nationalsozialist WILHELM FRICK als Innenminister auch die Funktion des Volksbildungsministers in Thüringen (bis März 1931). HITLER beauftragte FRICK, das gesamte Schulwesen in Thüringen in den Dienst der Erziehung des Deutschen zum „fanatischen Nationalsozialisten“ zu stellen, die Säuberung des Lehrkörpers von marxistisch-demokratischen Erscheinungen zu betreiben und die Lehrpläne an die nationalsozialistische Weltanschauung anzupassen (DICKMANN 1966, S. 463; FRICK 1931, S. 173 ff.). Die Grundlagen der nationalsozialistischen Bildungs-, Schul- und Erziehungspolitik, auf die sich die NSDAP-Volksbildungsminister Thüringens seit 1930 stützten, waren schon im Parteiprogramm vom 24. Februar 1920 enthalten (GAMM 1990, S. 465). In „Mein Kampf“ konkretisierte HITLER diese Grundsätze und lieferte eine Vorgabe, auf der alle nationalsozialistischen Theoretiker, selbst ERNST KRIECK, aufbauten.

Mit seinen theoretischen Schriften hatte KRIECK die „völkische Schulreform“ begründet, die auch in den schulpolitischen Debatten des Thüringischen Landtages wiederholt eine Rolle spielte. In der Rede des NSDAP-Abgeordneten F. WÄCHTLER (STENOGRAPHISCHE BERICHTE 1932, S. 3422) werden, im Anschluß an KRIECK (KRIECK 1932, S. 186), folgende Grundsätze genannt: 1. Erziehung vor Unterricht: Körperliche und charakterliche Ausbildung genießen Vorrang vor der intellektuellen Schulung; 2. straffe Zusammenfassung des Schulwesens: Hauptaufgabe der deutschen Schulen ist die Erziehung zum Deutschtum und die Vorbereitung auf den Beruf; 3. einheitlicher Lehrerstand, geprägt durch Idealismus, gründlich ausgebildet auf der Hochschule; 4. Erziehung, Bildung und Schule als Ensemble einer „völkischen Gesamterziehung“ auf der Grundlage der nationalsozialistischen Weltanschauung.

Diese „völkische Schulreform“, die in Einheit mit der Familie wirksam werden sollte, bedeutete demnach eine systematische organisatorische und inhaltliche Neuordnung der Schule. In ihrer Regierungstätigkeit versuchten die nationalsozialistischen Volksbildungsminister Thüringens diese Vorgaben seit 1930 umzusetzen, wobei auf der Verbindung von Staats- und Erziehungsidee sowohl bei FRICK als auch besonders bei WÄCHTLER durchgängig bestanden wurde. FRICK schätzte es als Erfolg seiner sechsmonatigen Tätigkeit als Innen- und Volksbildungsminister ein, daß er den geistigen und willensmäßigen „Umstel-

lungsprozeß“ der deutschen Jugend im nationalsozialistischen Sinne in Angriff genommen hatte. Er habe z. B. die Aufhebung des Verbots nationaler Jugendkunde an höheren Lehranstalten und die Einführung von Schulgebeten als Kraftquelle religiös-sittlicher Erneuerung durchgesetzt (FRICK 1931, S. 174 ff.; 1932, S. 211 ff.). Das „Thüringer Schulgebet“ vom 16. April 1930, in dem die Gleichberechtigung von weltlichem Lebenskundeunterricht und christlichem Religionsunterricht festgeschrieben war, ist hervorstechendes Beispiel dieses „Umstellungsprozesses“. Aufgrund eines Urteils des Staatsgerichtshofs mußte das Volksbildungsministerium am 10. Juli 1930 das „Schulgebet“ teilweise wieder aufheben (MITZENHEIM 1968, S. 175 ff.; WORSTER-ROSSBACH/GÜHNE 1978, S. 245 ff.; DECKER 1988).

Auch nach dem Scheitern FRICKS, als in einer bürgerlichen, von der SPD tolerierten Minderheitsregierung WILLY KÄSTNER das Volksbildungsministerium in Personalunion mit dem Justiz- und Innenministerium übernahm, kam es zu keinen wesentlichen Korrekturen an der Schulpolitik. Erst seit August 1932, als in der nationalsozialistischen Regierung FRITZ WÄCHTLER das Volksbildungsministerium übernahm, änderte sich die Schulpolitik im weltanschaulich-ideologischen Bereich noch einmal einschneidend. Bereits vor seinem Amtsantritt hatte er im Landtag postuliert: „Wir wollen die Kinder auch erziehen zum Freiheitswillen. Wir wollen den Kindern die Sehnsucht ins Herz senken, wieder einmal Glieder eines freien Volkes zu werden, gleichberechtigt unter den anderen Völkern“ (STENOGRAPHISCHE BERICHTE 10.4.1930, S. 464). In der Regierungserklärung vom 31. August 1932 knüpfte WÄCHTLER an die „überragenden Traditionen Thüringens auf kulturellem Gebiet“ an und forderte vor allem Pädagogen, Erzieher und Wissenschaftler auf, diese reichen pädagogischen Traditionen zu nutzen. Bei der eingeleiteten Schulreform gelte es Traditionelles mit neuem Inhalt, neuen Werten und neuen Zielen zu verbinden, um „den deutschen Gedanken auf allen Gebieten der Volkserziehung und Kunstbildung zum stärksten Ausdruck“ zu verhelfen (THÜRINGER LEHRERZEITUNG 23.9.1932, S. 472; STENOGRAPHISCHE BERICHTE 31.8.1932). Entsprechend erfolgte Ostern 1933 das Verbot des Lebenskundeunterrichts und am 24. März 1933 das der Jugendweihe (AthMV 1933 a, S. 26, 33).

Als erstes Resümee läßt sich festhalten, daß seit 1930 nahezu alles, was sich in Thüringen in den Jahren des „kulturellen Aufbruchs“ und durch den Impuls der reformpädagogischen Bewegung an schulreformerischem Ideengut im praktischen Schulleben etabliert hatte, rückgängig gemacht oder im nationalsozialistischen Sinne „revolutioniert“ worden ist. Dabei hatte die NSDAP in diesen drei Jahren auf schulpolitischem Gebiet in Thüringen Erfahrungen gesammelt für jene Schulpolitik, die nach der Machtübernahme im gesamten Reich weitergeführt und intensiviert wurde. Modellhaft in Thüringen erprobt, nahm der Prozeß der Vereinnahmung und Vereinheitlichung des Schulwesens seit 1933 jene Form an, die durch die Einheit von Politik und Pädagogik, Schule und Erziehung geprägt war. Die „nationalsozialistische Revolution“ begann mit einer „Revolution in der Erziehung“. Als Konsequenzen der „Machtübernahme“ durch die Nationalsozialisten waren die Einschränkung von Pluralität, Typen-, Methoden- und Formenvielfalt im Unterricht ebenso gewollt wie die Außerkraftsetzung demokratischer Normen und Wertvorstellungen oder die Zerschlagung demokratischer Schulstrukturen (ZYMEK 1989, S. 190 ff.). Wie sich diese in der

Selbstdeutung „revolutionäre“ Umgestaltung des Schul- und Erziehungswesens einerseits über die direkte „Ausrichtung“ der Lehrer- und Schülerschaft an der nationalsozialistischen Weltanschauung und, andererseits, durch eine Umstrukturierung des institutionellen Rahmens in Thüringen vollzog, soll nachfolgend verdeutlicht werden.

4. Nationalsozialistische Schulpolitik in Thüringen ab 1933

Für die Herstellung der Einheit von Politik und Pädagogik kam – im Sinne von KRIECKS These „alle erziehen alle jederzeit“ (KRIECK 1922, S. 67) – der Schule im „totalen, organischen Erziehungsstaat“ eine zentrale Rolle zu. Nachdem der ehemalige Thüringer Volksbildungsminister und Reichsinnenminister FRICK im Mai 1933 unter Berufung auf seine Thüringer Erfahrungen nochmals hervorgehoben hatte, daß „die deutsche Schule den politischen Menschen zu bilden“ habe (GAMM 1990, S. 74), fühlten sich nicht nur NS-Pädagogen, sondern auch Schulreformer wie ANDREESEN oder PETERSEN veranlaßt, ihre theoretischen Positionen zu „modifizieren“ und sie für die neue Schulreform nutzbar zu machen.

In seinem Aufsatz über „Nationalpolitische Bildung der menschlichen Sittlichkeit“ berief sich PETERSEN u. a. auf den NS-Pädagogen E. KRIECK und ordnete den zu bildenden Menschen den „nationalpolitischen Urbindungen von Landschaft, Rasse, Sprache und Mythos“ unter (PETERSEN 1935 c, S. 210f.). In seinem Beitrag „Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen“ bezog er sich auf die NS-Pädagogen A. BAEUMLER und H. SCHEMM und forderte eine soldatisch-wehrpolitische Ausbildung des Lehrers im Sinne des „Dritten Reiches“, wie sie dann in Thüringen für die Lehrer auch durchgeführt wurde (vgl. 4.2). Eine solche „soldatische“ Erziehung des Lehrers erfordere von jedem „Einordnung ohne Vorbehalt in eine Welt organisch-geschichteter Mächte“ (PETERSEN 1934, S. 4ff.). Der von PETERSEN verwendete funktionale Erziehungsbegriff, der in jedem Menschen einen Erzieher sah, führte schließlich auch dazu, daß er HITLER als Erzieher des deutschen Volkes hervorhob (PETERSEN 1935 a, S. 257).

Durch die neue Akzentuierung seiner eigenen bildungstheoretischen Vorgaben instrumentalisierte PETERSEN Erziehung und Schule in einer Weise, daß eine Anpassung seines erziehungs- und institutionstheoretischen Konzeptes an wechselnde politische Gegebenheiten stets möglich war. Mit seinen neuen theoretischen Positionen zur Unterstützung der „nationalsozialistischen Schulreform“ stimmte er weitgehend mit den von Reichserziehungsminister Bernhard RUST im Erlaß vom 19. Januar 1938 postulierten Erwartung überein, daß die Schule als Teil der nationalsozialistischen Erziehungsordnung die Aufgabe habe, „im Verein mit anderen Erziehungsmächten des Volkes, aber mit dem ihr eigentümlichen Erziehungsmittel, den nationalsozialistischen Menschen zu formen“ (RUST, zit. nach GAMM 1990, S. 127). Das organische Zusammenwirken aller Erziehungskräfte und -träger im Sinne einer Gesamterziehung bzw. ganzheitlichen Erziehung des Menschen galt auch für K. F. STURM als Voraussetzung und Organisationsform der angestrebten Menschenformung. Der neue Staat und seine Schule sollten ein Menschenbild realisieren, das nicht die traditionelle Zielsetzung, die geistige und moralische Selbständigkeit des Heranwachsenden und die Individualität des Einzelnen, in den Mittelpunkt erzieherischer Tätigkeit stellte,

sondern den „gebundenen“ Menschen in „gebundenen Lebensformen“: „Durch sein ganzes Sein und Leben, durch seine Gliederung, seine Funktionen und seine Institutionen formt er [der Staat; W.L.] alles, was in ihm lebt und wächst, gemäß seiner Normen und zu seinen Zielen. Jede politische Funktion des Staates ist gleichzeitig erzieherische Funktion. Er bezeugt sich als der mächtigste und vornehmste Erzieher. Menschenformung ist für ihn nicht eine Aufgabe neben anderen, sondern eine Seite aller seiner Aufgaben. Andererseits, wie der Staat durch sein Dasein und Sosein immer und überall erzieht, so hat alle bewußte und planmäßige Erziehung als eine ihrer obersten Aufgaben den Staat. ... Aufgabe der Erziehungsarbeit im heutigen nationalsozialistischen Staate ist der volksgebundene deutsche Mensch“ (STURM 1938, S. 93).

Diese nationalsozialistischen Erziehungsziele knüpften zwar vordergründig an das „reformpädagogische und jugendbewegte Organisations-, Sozialisations- und Methodenrepertoire an, strebten jedoch durch Umwertung, Neubewertung und Auswechseln der Ziele der Erziehung eine Formationserziehung bzw. Massenerziehung“ an (HERRMANN 1985, S. 70f.). Auch die regionale Bildungslandschaft in Thüringen blieb davon nicht unberührt.

4.1 Thüringer Reformschulen zwischen Verbot und Anpassung

Zu den Konsequenzen der nationalsozialistischen, völkischen Schulreform gehörte sowohl die Schließung bzw. Umgestaltung und Umfunktionierung zahlreicher Reformschulen als auch die Umwertung und Ausnutzung reformpädagogischer Gedanken und Leitmotive. Mitte der dreißiger Jahre durften die Waldorfschulen Thüringens keine Schüler mehr aufnehmen, bereits erteilte Genehmigungen für Versuchsschulen wurden zurückgezogen. Eine Verfügung von 1938 untersagte den Besuch von Schullandheimen.

Als eine der ersten Reformschulen wurde die „Freie Schulgemeinde Wickersdorf“ usurpiert und umgestaltet. Am 25. April 1933 wurde ihr neues Schuljahr unter dem staatlich eingesetzten Leiter, PAUL DÖRING, der zugleich örtlicher Hoheitsträger der NSDAP war, eröffnet; durch Erlass des Reichserziehungsministeriums vom 20. März 1937 erfolgte ihre Umwandlung in eine „Oberschule“. Dies sei im Hinblick auf die „nationale Erneuerung, unumgänglich gewesen, wenn die Erziehungsanstalt „im neuen Staat zugelassen sein wollte“. Die Schulgemeinde war damit „frei von liberalistischen Formen und Erziehungsgrundsätzen“, geeignet, „der Pflege nationalsozialistischen Gedankenguts [zu dienen], reihte sich ein ... in den Organismus der Gemeinde, des Staates, der großen deutschen Volksgemeinschaft“. Wickersdorf sollte eine Stätte der Charakterbildung werden und den Schülern nicht nur Wissensstoff vermitteln, sondern auch den Grund zu „nationalpolitischer Bildung und nationalsozialistischer Weltanschauung legen“. So wurde, der Intention nach, die Schulgemeinde „eine Gemeinschaft jugendlicher Menschen deutschen und arischen Blutes, die, vom Führergedanken beherrscht, sich in Selbstzucht und Disziplin verantwortungsbewußt in den Dienst am Ganzen stellen und im Rahmen der nationalsozialistischen Jugendbewegung an ihrer Selbsterziehung“ mitwirken. „Die schöne, herbe Umgebung ... gehörte zum Gesamtbild der Schulgemeinde und zu jenen erzieherischen Kräften, die die gesunden, starken, heimatverbundenen, echten

deutschen Menschen formen.“ Für diesen politisch kontrollierten Sozialisationsprozeß stand eine „einsatzbereite und nationalsozialistisch disziplinierte Lehrerschaft“ zur Verfügung, die auch nach dem Führerprinzip erzog (KNOPF 1938, S. 72 ff.).

Die Fortführung von Wickersdorf als Landerziehungsheim nach dem Vorbild anderer gleichartiger Heime und die inhaltliche Neuorientierung widersprachen zwar dem ursprünglichen Anliegen seiner Gründer, also vor allem dem G. WYNEKENS. Die Tradition von HERMANN LIETZ, die auf ganzheitliche Erziehung des Menschen und auf die Praxis ausgerichtet war, schien aber mit der Machtübernahme von 1933 besonders für die „nationalsozialistische Schulreform“ geeignet zu sein. Auf der Gründungsfeier der Reichsfachschaft „Deutscher Landerziehungsheime“, an der am 2. April 1933 die meisten Vertreter dieser Heime teilnahmen, erinnerte der seit dem Ableben von LIETZ amtierende Oberleiter der Landerziehungsheime, ALFRED ANDREESEN, an die inhaltliche Verbindung ihrer Konzeption mit der nationalsozialistischen Bewegung (ANDREESEN 1933, S. 13). In amtlichen Gesprächen habe er die „Überzeugung“ gewonnen, daß die neue Regierung mit allen Kräften die Heime als „Bausteine“ zum Neubau des Reiches (ANDREESEN 1934a, S. 353 ff.) unterstützen und HITLER tatsächlich alles verwirklichen wolle, was LIETZ einst pädagogisch gefordert hatte. Zu den grundlegenden Erkenntnissen von LIETZ zählte ANDREESEN in diesem Zusammenhang u. a.: „1. Auch Erziehung ist blutgebunden. ... 2. In der Arbeit an der Akererscholle stecken die verjüngenden Kräfte, die unser Volk vor leiblichen und seelischen Verfall bewahren können. 3. Dienst an der Gemeinschaft entbindet die erzieherischen Kräfte“ (ebd., S. 354). Im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit sollte neben der Erziehung zu nationaler, sozialer und religiöser Gesinnung und Tat vor allem die „Erziehung zu sittlicher Welt- und Lebensauffassung“ im Dienste der Volksgemeinschaft stehen. In der 1933 angebrochenen Gegenwart sah ANDREESEN „den Anfang eines Zeitabschnittes, der die Vorherrschaft des Staates auch auf dem Gebiete der Erziehung durchsetzen wird. Und besonders der neue Staat mit seinem Totalitätsprinzip wird diesen Anspruch auf die Erziehung in allen ihren Bezirken durchsetzen. Dabei wird freilich von entscheidender Bedeutung sein, in welcher Form er diesen seinen Anspruch erhebt“ (ebd., S. 355). Diese Thesen verdeutlichen, daß ANDREESEN „bewußt die argumentative Anpassung an die neuen Rahmenbedingungen“ suchte. Er entwickelte ein Verständnis von „Nation“ und „deutscher Kultur“, das mit seinem „Grad von Abstraktheit ... eine gefährliche Offenheit für einen Mißbrauch“ zeigte (KOERRENZ 1992, S. 233 ff.). 1933/34 bemühte er sich in verschiedenen Aufsätzen auch explizit, den Gründer der Landerziehungsheime als „Wegbereiter und Prophet des neuen Deutschland“ zu charakterisieren (ANDREESEN 1934b, S. 5), eine geistige Verwandtschaft von LIETZ und HITLER nachzuweisen und LIETZ als „einen der wenigen echten Früh-Nationalsozialisten“ (ANDREESEN 1933/34b, S. 137 ff.) darzustellen.

Ob ANDREESEN eine solche Position einnahm, um die Heime in ihrer Eigenständigkeit zu retten, oder ob sich darin seine Überzeugung spiegelte, ist in der pädagogischen Forschung umstritten. Eine stark ausgeprägte nationale Grundhaltung war bei ihm ebenso wie bei anderen deutschen Reformpädagogen vorhanden; und auch bei der Verwendung von Begriffen wie Nation, Volk, Volksgemeinschaft, Vaterland, Sitte oder Judentum bestand eine geistige Nähe, die mehr

anzeigte als nur eine semantische Identität. Vom erzieherisch wirkenden Lehrer hatte auch LIETZ „Führerqualitäten“ gefordert; und die aus verschiedenen historischen Wurzeln stammenden Elemente der von ihm bevorzugten Lebensform (Lagerfeuer, Jugendfahrten, körperliche Ertüchtigung bis hin zu vormilitärischen Übungen), die u. a. die Jugendbewegung mitprägten, boten der nationalsozialistischen Erziehungspraxis genügend Ansatzpunkte (KOERRENZ 1992, S. 16 ff., 192 ff.; BENNER/KEMPER 1991, S. 2 f.). ANDREESEN verfuhr also ähnlich wie PETERSEN, der die „erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jena-Planes im Lichte des Nationalsozialismus“ 1935 neu schrieb (PETERSEN 1935 b). Beider Texte zeigen „nationalsozialistische Gesinnung“, zumindest anpassungswillige „Systemnähe“, auch wenn dies heute einige Autoren bestreiten (vgl. Anm. 2). Diese These von D. BENNER und H. KEMPER ist überzeugend, daß PETERSEN „sich mit seiner systematischen Pädagogik und dem Jena-Plan bewußt in den Dienst der nationalsozialistischen Politik“ stellte und „die sprachliche und gedankliche Affinität“ zu FRICK in seiner Neuinterpretation des Jena-Plans sichtbar wird (BENNER/KEMPER 1992, S. 58; RICHLY 1995, S. 191 ff.).

Dennoch darf und kann nicht übersehen werden, daß trotz einer oftmals gleichen oder ähnlichen „Theoriesprache“ und ihrer Indienstnahme die meisten Teilziele der reformpädagogischen Bewegung in einem dem Ursprung fremden Verwertungszusammenhang hemmungslos ausgenutzt wurden. Eine „Entleerung pädagogischer Reformvorstellungen“ ist unverkennbar (SCHOLTZ 1988, S. 239 ff.). Das entscheidende Kriterium für die Bewertung aller bisherigen Wertvorstellungen war nach den Worten von HANS SCHEMM, die er als Vorsitzender des Nationalsozialistischen Lehrerbundes 1933 vor Professoren in München äußerte, nicht dasjenige, „ob etwas wahr“, sondern alleinig das, „ob es im Sinne der nationalsozialistischen Revolution“ (MÖLLER 1984, S. 65) sei. Damit war offen und eindeutig den pädagogischen Wissenschaftlern, Lehrern und allen am Erziehungsprozeß Beteiligten die Richtung gewiesen und ein „Umbruch“ des Werte- und Wissenssystems sowie der Normen der Erziehung markiert, der auf eine andere, eine formierende Schule und Erziehung abzielte (RÖHRS 1986, S. 19 ff.). Darauf hatte HITLER auf dem Parteitag des Gaues Thüringen in Jena am 17. Juni 1934 bereits hingewiesen, als er die nationalsozialistische Bewegung als „eine große Schule der Erziehung zur Gemeinsamkeit“ (THÜRINGER ERZIEHER 18. 6. 1934) bezeichnete, deren Realisierung nur auf dem Wege zielbewußter Erziehung durch die Gemeinschaft für die Gemeinschaft möglich sei.

4.2 *Zur Rolle und den Aufgaben der thüringischen Volksschullehrer im Nationalsozialismus*

Der aus der Weimarer Zeit überlieferte föderalistische Aufbau der Schulverwaltung war für eine reichseinheitliche schulische Indoktrination nicht geeignet. Mit den Zentralisierungsmaßnahmen durch das „Gesetz zur Gleichschaltung der Länder mit dem Reich“ vom 30. Januar 1934 wurde deshalb auch die bisherige Entscheidungskompetenz der Länder eingeschränkt. Auch wenn der Prozeß der Zentralisierung zunächst abgeschwächt und die Ausübung der Kulturhoheit noch bei den Ländern belassen wurde, die jedoch ihre Verfügungen im Bildungsbereich „im Namen des Reiches“ veröffentlichten, ging der Zentrali-

sierungsprozeß in den folgenden Monaten zügig voran. Intendiert war mit ihm u. a., die Berufsgruppe der Lehrer auf die nationalsozialistischen Ziele hin auszurichten und ihr/ihre politisch erzieherische Funktion und Aufgabe bewußt zu machen (FEITEN 1981; GAMM 1990, S. 196).

Diese Ausrichtung ist jedoch nicht hinreichend mit einem Prozeß der Gleichschaltung von außen oder einer Überwältigung von oben beschrieben; die Anpassungsbereitschaft vieler Lehrer hat den Gleichschaltungsprozeß der Lehrerschaft erheblich vereinfacht (BREYVOGEL 1979, S. 200, 326 ff.; DECKER 1988, S. 93 ff.). Ein großer Teil der thüringischen Volksschullehrerschaft hatte sich schon unter den Bedingungen der „Notverordnungs“-Politik (1930–33) der NSDAP angeschlossen; und bereits nach wenigen Monaten waren die meisten Lehrer im Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) vereint. Die Auflösung des Thüringer Lehrerverbandes und seine Einordnung in den NSLB erfolgte am 28. Dezember 1933, nachdem bereits im November 1933 eine 92%ige Mitgliedschaft der Thüringer Lehrer im NSLB¹ vermeldet worden war (THÜRINGER ERZIEHER 1934, S. 175). Schrittweise lösten sich im Laufe des Jahres 1934 auch die kleineren Thüringer Lehrervereine auf. Ausnahmen waren der Deutsche Philologenverband, der sich in die NS-Organisationen für höhere Beamte eingliederte, und der katholische Lehrerinnenverein, der erst durch Zwangsmaßnahmen seine Selbständigkeit 1938 verlor.

Neben der organisatorischen Neuformierung waren vor allem die propagandistischen Massenveranstaltungen des Thüringer NSLB für die Ausrichtung der Lehrer von besonderer Bedeutung. So fand bereits im Februar 1933 in Weimar eine Gautagung statt, auf der SCHEMM, Reichsleiter des NSLB, und FRITZ WÄCHTLER sprachen. Am 1. Gautag der Thüringer Erzieher im November 1933 in Eisenach, auf dem neben SCHEMM und WÄCHTLER auch der „Reichsstatthalter“ FRITZ SAUCKEL auftrat, nahmen nach Presseangaben ca. 10000 Lehrer teil. Auch die Gautage des Thüringer NSLB in Jena (September 1934) und Erfurt (Oktober 1937) dienten dem Ziel, eine vom Nationalsozialismus überzeugte, geschlossene „Erzieherfront“ zu errichten. Die weltanschauliche Verpflichtung der Lehrerschaft auf die nationalsozialistischen Erziehungsziele stand im Mittelpunkt der Aktivitäten (FEITEN 1981, S. 51, 62, 152). Die Themen auch anderer Gautage zeigen, daß nicht primär pädagogische, sondern das politisch-staatliche Selbstverständnis zur Unterrichtung anstand. Schulungsthemen waren z. B. „Geschichte im Lichte der Rassenkunde“ (Mühlhausen am 27.11.1933), „Rassenlehre, Rassenpflege, Bevölkerungspolitik“ (Schleusingen am 25.11.1933) oder „Masse, Persönlichkeit, Führertum“ (Suhl am 13.12.1933) (THÜRINGER ERZIEHER 1933; 1934).

Mit der frühzeitigen Einrichtung von Lagerschulungskursen wurde Thüringen durch WÄCHTLERS Initiative seiner „Vorreiterrolle“ gerecht. In anderen Teilen des Reiches wurden diese Schulungen erst ab 1935 zur Regel. Dabei wurden die Thüringer Erfahrungen zugrunde gelegt. Die eigens dafür eingerichtete Ausbildungsstätte in Egendorf, die im Oktober 1933 in „Thüringer Staatsschule für

1 Die Mitgliedschaft im NSLB war im Volksschulbereich Thüringens teilweise noch höher, während die Angaben für die höheren Bildungseinrichtungen unter 90% liegen (vgl. SCHILLING 1991, S. 50 f.; DECKER 1988, S. 77 ff.; FEITEN 1981, S. 49 ff.; BREYVOGEL 1979, S. 200, 236 ff.; WELSH 1989, S. 87 ff.; HERRLITZ/HOPF/TITZE 1993).

Führertum und Politik“ umbenannt wurde, begann ihre Tätigkeit im Mai 1933 unter der Leitung des Lehrers PAUL OTTO DÜNKEL mit einer zunächst 14tägigen Schulung (ATHMV 1933 c, S. 271). Die anfangs freiwillige Teilnahme der Lehrer wurde ab November 1933 als Vorbedingung für den Schuldienst verordnet (THVBM A 418, Bl. 131, 192). Das Ausbildungsprogramm sah neben einer ausgeprägten körperlichen Ertüchtigung vor allem Vorträge über theoretische Fragen der nationalsozialistischen Weltanschauung vor, z. B. über Rassenkunde, Ahnenforschung oder die Geschichte der nationalsozialistischen Bewegung. Eine Übersicht des Volksbildungsministeriums in Thüringen weist aus, daß bis November 1935 von insgesamt 5476 männlichen und weiblichen Volksschullehrern 4045 diese Ausbildung absolviert, aber immerhin 1431 – mehr als ein Viertel – nicht teilgenommen hatten (THVBM A 416, Bl. 178). Im Mai 1936 wurden durch eine Vereinbarung des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung mit dem Reichswalter des NSLB (seit 1935 FRITZ WÄCHTLER) diese Kurse in die Verantwortung der Gauamtsleitung des NSLB Thüringen übertragen und damit faktisch der NSDAP unterstellt. Eine ähnliche Einrichtung war die „Deutsche Heimatschule“ in Bad Berka, die vorwiegend als Schulungsstätte und Austauschlager des NSLB für Lehrer höherer Schulen aus anderen Gauen diente (THVBM A 91, Bl. 45f.). Diese Maßnahmen zur „Gleichschaltung“ der Lehrerschaft waren verbunden mit dem schrittweisen Abbau demokratischer Rechte und Freiheiten innerhalb und außerhalb der Schule. Die Angst vor beruflichen und persönlichen Nachteilen sowie Repressalien und der zunehmende Terror der Nationalsozialisten spielten für die Anpassungsbereitschaft der Lehrer eine wichtige Rolle. Dabei muß in Rechnung gestellt werden, daß auch die Lehrer der Weimarer Zeit, in oft liberaler Haltung oder im scheinbar unpolitisch-bürgerlichen Denken befangen, seit 1933 vor das Problem gestellt waren, sich nach langer traditioneller Beeinflussung durch Reformideen nunmehr mit einer durch die Einheit von Pädagogik und Politik begründeten, radikal veränderten Erziehungssituation auseinandersetzen zu müssen, wenn sie weiter erzieherisch tätig bleiben wollten. Aber unter der Thüringer Lehrerschaft gab es eine nicht geringe Tendenz, den Neuordnungsvorstellungen und Heilsversprechen des Nationalsozialismus zu glauben und sogar neue Möglichkeiten zu erkennen, durch die völkisch-nationale Schulreform alte pädagogische Wunschträume und eigene erzieherische Vorstellungen realisieren zu können. Aus den Materialien über die Mitgliedschaft der Lehrer in politischen Organisationen des NS-Staates im Erfurter Stadtarchiv läßt sich diese Einschätzung nachhaltig untermauern (Stadtarchiv Erfurt 1945; WELSH 1989, S. 89ff.).

Dennoch gab es auch in der Lehrerschaft wenigstens vereinzelt Anzeichen für Resistenz und Widerstand, wie das Beispiel des kommunistischen Lehrers an der Königin-Luise-Schule in Erfurt, Dr. THEODOR NEUBAUER zeigt. Seine erste Schrift „Schulgemeinde und Schülerrat“ (1919), als Flugschrift der „Freideutschen Gemeinde“ Erfurts herausgegeben (NEUBAUER 1919), stand noch in der schulreformerischen Tradition unter dem Einfluß der Jugendbewegung, insbesondere GUSTAV WYNEKENS in Wickersdorf. Den Wandel zu sozialistisch-kommunistischen Positionen hatte er mit seiner Schrift „Die neue Erziehung der sozialistischen Gesellschaft“ vollzogen. In dieser Schrift ging er von der Erkenntnis des Zusammenhangs von Schulreform und gesellschaftlicher Entwick-

lung aus und entwickelte von hier aus seine schulpolitischen Vorstellungen, die auch die Grundlage für seinen Widerstand gegen den Nationalsozialismus bildeten (MÜLLER 1973).

4.3 Nationalsozialistische Ausrichtung der Bildungsinhalte

Im Jahre 1933 gingen die inhaltlichen Veränderungen im Unterrichtsgeschehen der Thüringer Schulen in der Regel noch von den Länderverwaltungen aus. Das änderte sich erst mit der Einrichtung des Reichserziehungsministeriums. Seine Aktivitäten umfaßten die Herausgabe von Einzelverfügungen für bestimmte Unterrichtsfächer und -gebiete im nationalsozialistischen Sinne. Detaillierte Lehrpläne und Stoffverteilungspläne wurden auf regionaler und lokaler Ebene von Schulaufsichtsbeamten der Kreise erarbeitet, beteiligt waren vor allem aber auch die NSLB-Gauamtsverwaltungen.²

Aus den 1933 eingeleiteten Veränderungen der Rahmenlehrpläne und der Stoffpläne für einzelne Unterrichtsfächer wird sichtbar, daß Unterrichtsprinzipien erarbeitet wurden, die jeden Unterricht im Sinne der nationalsozialistischen Weltanschauung zu durchtränken hatten. Darüber hinaus wurden im Amtsblatt des Thüringischen Volksbildungsministeriums Empfehlungen gegeben, nach welchen aktuelle politische Ereignisse im Unterricht behandelt werden sollten. So berichtet z. B. ein Erfurter Lehrer im Unterricht über seine Teilnahme am NSDAP-Reichsparteitag 1936 und seine Eindrücke während der Rede des „Führers“: „In diesem Augenblick unter dem Lichtdom der Unendlichkeit ist ADOLF HITLER der höchste Priester seines Volkes, zugleich auch Prophet und Warner der Menschheit vor der Welt der Finsternis, der Vereinigung und des Untergangs, vor dem ewigen Juden, der im russischen Weltbolschewismus an der Macht seine blutgierigen Finger nach dem rassereinen, arbeitsamen und glücklichen deutschen Volke ausstreckt ... Und so, deutsche Jungen müßt ihr wissen ..., wird es niemals in Deutschland kommen, daß unsere ungeborenen Kinder von den Müttern fortgerissen werden, um in Kollektiven erzogen zu werden, daß die Kinder nie im Leben ihre Eltern kennenlernen, die Eltern nie im Leben ihre Kinder. So zur deutschen Jugend zu sprechen, ist die Verpflichtung von Nürnberg, und ich weiß, daß jeder Erzieher, ganz gleich, welche Fachstunde er damit opfert, den Willen und das Gebot des Führers weit mehr erfüllt, als wenn er vom Parteitag der Ehre zum Stoffplan übergeht“ (THÜRINGER ERZIEHER 1936, S. 505).

Dieses Beispiel verdeutlicht nachhaltig das Verhältnis von Politik und Pädagogik, die Einheit von Schul- und Familienpolitik, die Abgrenzung gegen die ideologischen Feinde und den Stellenwert von politisch-weltanschaulichem Bildungsanspruch. Das „Reichsgesetz über den Aufbau der Wehrmacht im Geschichtsunterricht der Thüringer Schulen“ vom 18. März 1935 läßt ebenfalls diese Intentionen ebenso erkennen wie weitere Beispiele im „Thüringer Erzieher“ und im Amtsblatt des Volksbildungsministeriums in Thüringen (AThMV 1935, S. 49; 1936, S. 8; 1937, S. 115; DIERE 1982). So regte der „Thüringer Erzieher“ im Februar

2 Wie die Lehrpläne für die einzelnen Fächer in Thüringer Schulen gestaltet und realisiert wurden, ist bisher nur punktuell untersucht worden (vgl. FLESSAU 1977; DECKER 1988).

1936 z. B. an, zur Behandlung aktuell-politischer Fragen zwei „Pressestunden“ in jeder Woche durchzuführen (THÜRINGER ERZIEHER 1936, S. 87).

Die zunehmenden Aktivitäten des Reichserziehungsministeriums zur einheitlichen Planung und Ausrichtung der Unterrichtsarbeit gingen im Mai 1933 vom thüringenerfahrenen Minister FRICK aus und bezogen sich in erster Linie auf die Volksschule, der „die erste Sorge der Nation zu gelten“ habe (GAMM 1990, S. 73 ff.). Ausgehend von dieser reichseinheitlichen Orientierung gab es im Amtsblatt des Thüringischen Volksbildungsministeriums dienstliche Anweisungen und methodische Empfehlungen zur Behandlung bzw. Integration einzelner Themenbereiche in die jeweiligen Stoffpläne der Fächer. Der Geschichtsunterricht galt dabei als zentrales Unterrichtsfach zur Vermittlung der nationalsozialistischen Geschichtsauffassung, die auch die anderen Fächer zu durchdringen hatte. Während in Bayern der Kultusminister bereits im März 1933 den regulären Geschichtsunterricht korrigierte und die Behandlung des Stoffgebietes „Aufbruch der deutschen Nation 1918–1933“ für alle Schularten im geschichtlichen, staatsbürgerlichen und heimatkundlichen Unterricht anordnete, ließen sich die Verantwortlichen in Thüringen mehr Zeit. In einer Mitteilung des Amtsblatt vom August 1933 wurde auf einige bisher ungenügend oder gar nicht beachtete Gesichtspunkte des Geschichtsunterrichtes hingewiesen, z. B. auf „die Unterschätzung der Kulturreihe unserer germanischen Vorfahren“ und das „Auslandsdeutschtum“ (ATHMV 1933b, S. 119; THVBM Akte B 463). In diesem Kontext ist auch die Reichsrichtlinie für die Volksschule vom 15. Dezember 1939 für den Geschichtsunterricht zu sehen, der stärker als bisher „an Emotionen appellieren, Gefühle wecken“ (FLESSAU 1977, S. 137f.) und zu dem entsprechenden Handeln führen müsse. Gemäß der Forderung HITLERS, daß kein Junge und kein Mädchen die Schule verlassen dürfe, „ohne zur letzten Erkenntnis über die Notwendigkeit und das Wesen der Blutreinheit geführt worden zu sein“ (GAMM 1990, S. 47ff.; DECKER 1988, S. 113f.), bildeten „Rassen- und Lebenskunde“, Rassenhygiene, Vererbungslehre, Familien- und Bevölkerungspolitik sowie die körperliche Ertüchtigung, verbunden mit „wehrgeistiger Erziehung“, die entscheidenden Leitlinien für die Unterrichtstätigkeit auch in Thüringer Volksschulen. Im Bereich „Rassenkunde“ wurde u. a. die „Familien- und Sippenforschung“ behandelt.³

Wie wichtig dieses Thema auch dem Thüringischen Volksbildungsministerium und allen für die für Erziehung Zuständigen war, beweisen die Erlasse über die Behandlung der „Rassenkunde“ in den einzelnen Fächern vom 24. Januar 1935 sowie die Anordnung von 1938 über die Aufstellung von Ahnentafeln für die Abschlußklasse der Volksschulen in Thüringen (ATHMV 1935, S. 24; 1938, S. 85). Über die Erfolge in den Fächern Biologie, Geschichte, Deutsch und Erdkunde, in denen die angesprochenen Themen und Ziele eine dominante Rolle spielten, mußten Lehrer und Schulleiter Berichte erstellen.

Aufschluß über die intendierte Wirksamkeit der nationalsozialistischen Erziehung, aber auch Hinweise auf die Barrieren gegen Indoktrination, gewähren

3 Im THÜRINGER ERZIEHER vom 1. März 1934 (S. 145) wird über die einzelnen methodischen Schritte dieses Unterrichts im Detail berichtet, am Beispiel eines Grundschullehrers, der „Familienkunde“ in den ersten vier Schuljahren betrieb – und einen methodisch konventionellen Unterricht vorschlug.

Einschätzungen von Lehrern und Schulräten in Thüringen, beispielsweise diejenigen eines Schulrats Mitte der dreißiger Jahre, der in einem Revisionsbericht schrieb: „Fast kam mir der Gedanke, ob es nicht zweckmäßig ist, auch den Kindern, die dem Jungvolk angehören, den nationalsozialistischen Unterricht zugute kommen zu lassen. Vielleicht findet man einen Weg, ihn später in den allgemeinen Plan der Schule einzubauen. Denn der bisherige Fachunterricht mit seinen Bindungen wird immer ein gewisses Hemmnis sein für den Eingang nationalpolitischen Gedankenguts in der Schule.“ Dabei komme es nicht auf „Lippenbekenntnisse“ an, sondern auf die „nationalsozialistische Tat“ (THVBM A 108, Bl. 7, 37). Unter der Überschrift „Gesinnungsbildende Diktate“ beurteilte 1935 ein Volksschullehrer die erzieherische Wirksamkeit des Unterrichts in deutscher Sprache ähnlich ambivalent: „Es wird aufgefordert, nicht nur einzelne Gesinnungsfächer, sondern den gesamten Unterricht aus nationalsozialistischem Geist zu gestalten. Die Diktate oder Nachschriften gehören wohl zu den Stoffen, die sich tiefer einprägen, als wir gewöhnlich annehmen, weil der Schüler genötigt ist, sich mit einem Diktat wiederholt zu beschäftigen, bei der Niederschrift, bei der Rückgabe und Fehlerbesprechung und schließlich bei der Verbesserung. ... Es kommt vor, daß Sätze eines Diktates nach längerer Zeit noch auswendig gewußt werden. Sollte hier nicht eine gute Gelegenheit zur Gesinnungsbildung sein?“ Eine ähnliche Form der „Gesinnungsbildung“ lassen Aufsatzthemen wie „Der Mensch gehört nicht sich selber, sondern dem Volk“ oder „Führen und geführt werden sind die Grundlagen des Lebens“ vermuten (THÜRINGER ERZIEHER 1. 1. 1935, S. 19; 1. 1. 1936, S. 33; 16. 2. 1936, S. 128).

Das neben dem Fach Geschichte Bedeutsamste im Ensemble der nationalsozialistischen Bildungs- und Erziehungsarbeit war die „Leibeserziehung“. Mit der starken Betonung des Primats der „Heranzüchtung kerngesunder Körper“ wurde die traditionelle Rangfolge der Erziehungswerte umgekehrt. HITLER hatte 1933 in seiner Turnfestrede betont, daß im Dritten Reich „nicht nur das Wissen, sondern auch die Kraft“ gelte und „das höchste Ideal der Menschentyp der Zukunft [sei], in dem strahlender Geist sich findet im herrlichen Körper“ (BERNETT 1988, S. 181 f.). Dies erinnerte in manchen Passagen an das traditionelle turnerische Selbstverständnis und schien die uralte These „Gesunder Körper – Gesunder Geist“ bekräftigen und neu beleben zu wollen. Offensichtlich auch angeregt durch die Thüringer Tradition auf diesem Gebiet, z. B. die Formen der Körpererziehung durch J.C.F. GUTSMUTHS in Schnepfenthal (das selbst längst zur Oberschule geworden war), leiteten einige Schulräte bereits 1933 Maßnahmen zur Forcierung des Turnunterrichts, insbesondere des Wehrsports ein. Dazu wurden Fortbildungskurse für Lehrer eingerichtet, z. B. in Arnstadt und Ilmenau sowie am Institut für Leibesübungen der Universität Jena. Eine Intensivierung der Leibeserziehung wurde 1937/38 durch die „Reichsrichtlinien“ veranlaßt, die zur Erhöhung der Wochenstundenzahl führten und stärker noch das Wehrerzieherische in den Vordergrund stellten (THVBM B 432, Bl. 161 ff., 167, 220 ff.). Der Stellenwert dieser Leibeserziehung wurde beispielsweise in Erfurt dadurch sichtbar, daß 1938 die Funktion als Kreiswarter des NSLB und des Amtes für Erziehung ein Diplomsportlehrer ausübte⁴ (LESANOVSKY 1995).

4 Stadtarchiv Erfurt, Einwohnerbuch 1938, S. 8. Ähnliches ließe sich im Hinblick auf Veränderungen der Bildungsinhalte auch für andere Fächer denken.

Die mit der Veränderung und „Ausrichtung“ der Lehrpläne und Bildungsinhalte einhergehenden Veränderungen im Volksschulwesen trugen auch in Thüringen bald nach 1934 weitgehend den Stempel der Reichseinheitlichkeit. Auf eine besondere thüringische Spezifik im Volksschulwesen soll dennoch hingewiesen werden. Seit dem Schuljahr 1937/38 wurde mit der reichseinheitlichen Einführung der achtjährigen Volksschulpflicht in Thüringen eine Einrichtung geschaffen, die wiederum Vorbildfunktion haben sollte. In jedem der 25 Schulaufsichtsbezirke wurden je eine Volksschule und für das gesamte Land zwei höhere Schulen als „Nationalsozialistische Musterschulen“ bestimmt. Der zu dieser Zeit amtierende Volksbildungsminister W. MARSCHLER hob in seiner Verlautbarung zur Einrichtung dieser Musterschulen insbesondere die weltanschaulich-politische Aufgabe dieser „Erziehungsschulen“ hervor. Es wurden 21 Volksschulen dieser Art eingerichtet. „Höhere“ Musterschulen waren z.B. die Deutsche Aufbauschule Gotha und die Oberschule Meiningen (AThMV 1937, Bl. 32; THVBM B 523, Bl. 1). Diese Musterschulen zeichneten sich durch straffe Disziplin, Nutzung der Symbolik und andere Praktiken der „Formationserziehung“ sowie durch eine besonders deutliche Manifestation der nationalsozialistischen Ideologie aus. Über das tatsächliche Schulleben dieser Mustereinrichtungen, ihren Einfluß auf andere Volksschulen usw. fehlen bisher ebenso Untersuchungen wie über die Lehrerausbildung auf territorialer oder lokaler Ebene.

5. Zur Wiederaufnahme bzw. Fortsetzung schulreformerischer Traditionen in Thüringen nach 1945

Die trotz aller NS-Interventionen nicht zerstörte Bedeutung schulreformerischer Traditionen zeigte sich unmittelbar nach 1945, als in Thüringen eine Sicherung des Neuanfangs durch die Bereitstellung bewährter Einsichten aus früheren schulreformerischen Bemühungen zumindest nicht ausgeschlossen wurde. In der bildungs-, erziehungs- und schulpolitischen Anfangssituation nach 1945 schien es naheliegend, an die reformpädagogischen Bestrebungen sowie an die theoretischen und praktischen Erkenntnisse der Jahre vor 1933 anzuknüpfen.

Mit kritischer Distanz begann die Rezeption dieses Gedankenguts auch in Thüringen. Diese Formen der Aneignung führten aber schon zu Beginn der fünfziger Jahre in eine Auseinandersetzung über politische und pädagogische Auswahlkriterien und mündeten schließlich in die Abkehr von reformpädagogischen Konzeptionen und Modellen noch vor 1960. Ohne diesen Prozeß in seinen einzelnen Stationen und Positionen hier ausführlich noch darstellen zu können, sollen doch am Beispiel des Jena-Planes und für PETERSENS Tätigkeit an der Universität Jena die Probleme und Schwierigkeiten einer Verwertung des schulreformerischen Erbes angedeutet werden.⁵

5 Eine ausführliche Diskussion von PETERSENS Aktivitäten nach 1945 gibt DUDEK (1996). Auch in den HERMANN-LIETZ-Schulen gab es – in der Bundesrepublik – eine faktische Kontinuität, was den Bestand der Heime betraf, und „es gab eine Kontinuität der LIETZ-Heime als Schulen der Reformpädagogik in das Dritte Reich hinein und letztlich auch hindurch“ (KOERRENZ 1992, S. 17).

PAUL OESTREICH, einer der „Entschiedenen Schulreformer“, stellte im Dezember 1945 die „öffentliche und anklagende Anfrage“ an PETERSEN, ob er geeignet sei, „die pädagogische Ausbildung der thüringischen Lehrer zu leiten“. PETERSEN war zu dieser Zeit bereits mit der Vorbereitung einer vollakademischen Ausbildung für die Lehrer der neuen Grundschule befaßt. Seinem ersten Studienprogramm lagen erziehungswissenschaftliche und pädagogische Erkenntnisse zugrunde, die er u. a. auch mit dem Jena-Plan gesammelt hatte und von denen er viele Elemente in der neuen demokratischen Schule verankert sah. In seiner „Anfrage“ schrieb OESTREICH des weiteren, daß PETERSENS Jena-Plan „ebenso reaktionär wie fortschrittlich benutzbar“ gewesen sei und daß er gemäß seiner „Führungslehre des Unterrichts“ als Leitbild des Lehrers den „Offizier“ betrachtet habe. OESTREICH stützte sich dabei u. a. auf eine nazistische pädagogische Zeitung, in der ERNST KRIECK und PETER PETERSEN als „die völkischen Pädagogen Deutschlands“ bezeichnet worden waren (RICHLY 1995, S. 197ff.; OESTREICH 1967, S. 83).

PETERSENS Bezüge auf KRIECK, BAEUMLER, SCHEMM u. a. sowie die Modifizierung und Anpassung seiner theoretischen Positionen an den Nationalsozialismus lassen den Vorwurf von OESTREICH als berechtigt erscheinen. Da PETERSEN sein gesellschaftlich-affirmatives, familienbezogenes Schulkonzept für jede staatliche Verfassungsform offenhielt, konnte er als Mitglied des NSLB (seit 1934) seinen Jena-Plan in den „Dienst des Volksganzen“ und der Volksgemeinschaft stellen. Als SPD/SED-Mitglied (bis 1948) vermochte er das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ als „Erfüllung der pädagogischen Forderungen seit mehr als zwei Generationen“ (PETERSEN 1946, S. 1ff.) öffentlich zu begrüßen. In einer Stellungnahme dazu klammerte er den Mißbrauch der Schule im Wilhelminischen Kaiserreich ebenso aus wie diejenigen der Schule als „Stätte des Rassenhasses und der Völkerverhetzung, der Mißachtung der Menschen und der Menschlichkeit“ durch die Nationalsozialisten (BENNER/KEMPER 1991, S. 60). Entsprechend wurde in den Neuausgaben des Jena-Planes in Westdeutschland seit 1949 auch die Geschichte des Planes bereinigt und neu dargestellt. Auffallend ist dabei, daß alle „volkstheoretischen“ Begründungsargumente für die Organisation und Ziele der Schule ausgelassen werden und auf politische Bezüge bewußt verzichtet wird. Der Jena-Plan wird als reformpädagogisches Orientierungsmodell dargestellt, das die „Familienschule“ propagierte. Die politische Vereinnahmung des Pädagogischen durch dessen Politisierung wird ausgeblendet (RICHLY 1995, S. 199ff.). Bis auf den heutigen Tag ist die Beurteilung der theoretischen Position PETERSENS kontrovers. Während seine Anhänger und Schüler seine Pädagogik und ihre völkischen Denkmuster mit dem Hinweis auf seine humanitären Ziele verteidigen (RICHLY 1995, S. 190ff.; RETTER 1996), folgen die Kritiker der Auffassung von PAUL OESTREICH und interpretierten PETERSENS „volkstheoretische“ Begründung seiner Erziehungswissenschaft als „antihumanistisch-faschistoides Denken“ (BENNER/KEMPER 1991, S. 2 ff., 60; KEIM 1988, S. 117 ff., 133 ff.). TENORTHS Einschätzung zufolge ist PETERSENS erziehungswissenschaftliche Theorie ein Beleg für die Kontinuität einer Pädagogik, die aufgrund „naturalistischer Fehlschlüsse gegenüber erziehungs- und bildungstheoretischen Einsichten“ immer in der Gefahr stehe, „für beliebige Ideologien nutzbar zu sein“ (TENORTH 1987, S. 28ff.; GAMM 1990, S. 14ff.).

PETERSENS Jena-Plan-Pädagogik teilt anscheinend das Schicksal, das auch für die Thüringer Tradition der Reformschulen und der Schulreform konstatiert werden muß. Sieht man von den GREILSchen Versuchen ab, die in der Spannung von Politik und Pädagogik, Schule, Lehrer und Elternschaft ihre Wirkung nicht zeigen konnten, dann bieten die Thüringer Reformprojekte eher ein Beispiel für die Verführungskraft und Attraktivität, die der Nationalsozialismus auch regional auf die traditionellen Vertreter der Schulreform von ANDREESSEN bis PETERSEN, aber auch in der Thüringer Volksschullehrerschaft ausüben konnte. In bewußter Anpassung an die Ideologie des Nationalsozialismus sahen sie ihre eigenen Ambitionen nach 1933 verwirklicht und merkten nicht oder zu spät, daß sie dabei das bessere Erbe der reformerischen Tradition verspielten.

Quellen

- AMTSBLATT des Thüringischen Ministeriums für Volksbildung (AThMV) (1922) 1; (1933) 1(a); (1933) 2(b); (1933) 3(c); (1935) 14; (1936) 15; (1937) 16; (1938) 17. (Weimar).
- ANDREESSEN, A.: Die Arbeit der Heime im neuen Deutschland. Vortrag auf der Elternversammlung der Heime in Ettersburg am 22. 7. 1933. In: *Leben und Arbeit* 16 (1933/34), S. 51–573 (a).
- ANDREESSEN, A.: Gegenwartsaufgaben der Landerziehungsheime. In: *Die Erziehung* 9 (1934), S. 353–362 (a).
- ANDREESSEN, A.: Grußwort. In: Gründungsfeier der Reichsfachschaft Deutsche Landerziehungsheime am 24. September 1933. (Sonderheft des Landschulheim am Solling), o. O. o. J.
- ANDREESSEN, A.: Hermann Lietz. Der Schöpfer der Landerziehungsheime. München 1934 (b).
- ANDREESSEN, A.: Die humanistischen Bildungsziele der Deutschen Landerziehungsheime. Vekkenstedt 1926.
- ANDREESSEN, A.: Die nationale Erziehung und die Landerziehungsheime. In: *Leben und Arbeit* (1933/34), S. 137–140 (b).
- FRICK, W. (Herausgeg. unter Mitwirkung der Reichsleitung der NSDAP): 6 Monate nationalsozialistischer Minister in Thüringen. In: *Nationalsozialistisches Jahrbuch* 5 (1931) S. 173–177.
- FRICK, W.: Thüringische Bilanz. In: *Nationalsozialistisches Jahrbuch* 6 (1932), S. 211–216.
- KNOFF, A.: Wickersdorf einst und jetzt. Jena 1938.
- KRIECK, E.: Nationalpolitische Erziehung. Leipzig 1932.
- KRIECK, E.: Philosophie der Erziehung. Jena 1922.
- NEUBAUER, TH.: Schulgemeinde und Schülerrat. Erfurt 1919.
- PETERSEN, P.: Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule. Eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung. In: *Deutsches Bildungswesen* (1934) 1, S. 1–17.
- PETERSEN, P.: Deutsche Erziehungswissenschaft der Gegenwart II. Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts. In: *Bayerische Lehrerzeitung* 69 (1935) 16/17, S. 254–258 (a).
- PETERSEN, P.: Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jena-Planes im Lichte des Nationalsozialismus. In: *Die Deutsche Privatschule* (1935), S. 1–4 (b).
- PETERSEN, P.: Methodische Strömungen der internationalen Gegenwart. In: *Ziel und Methode der neuen demokratischen Schule*. Weimar 1946, S. 11–28.
- PETERSEN, P.: Nationalpolitische Bildung der menschlichen Sittlichkeit. In: *Die Erziehung* 10 (1935) 5, S. 208–218 (c).
- STADTARCHIV ERFURT. Akte-Nr. 1-5/36-1725. Verzeichnis der NSDAP angehörigen Lehrkräfte und deren Gliederungen 1945.
- STENOGRAPHISCHE BERICHTe über die Sitzungen des V. Landtages in Thüringen. 1930; 1932.
- STURM, K. F.: *Deutsche Erziehung im Werden*. Osterwieck/Berlin 1938.
- THÜRINGER ERZIEHER Dezember 1933; Januar 1934; 1. 3. 1934; 16. 3. 1934; 18. 6. 1934; 1. 1. 1935; 1. 1. 1936; 1. 2. 1936; 16. 2. 1936; 1. 10. 1936.
- THÜRINGER LEHRERZEITUNG vom 23. 9. 1932.
- Thüringisches Hauptstaatsarchiv Weimar (ThHSTAW). B 614.
- Thüringer Volksbildungsministerium (THVBM). A 58, 91, 108, 416, 417; B 432, 463, 523, 614.
- WITZMANN, G.: *Probleme des Bildungswesens im Lichte Thüringer Kulturpolitik*. Gotha 1925.

Literatur

- BAUER, H.: Zur Theorie und Praxis der ersten deutschen Landerziehungsheime. Berlin 1961.
- BENNER, D./KEMPER, H.: Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jena-Planes. Weinheim/Basel 1991.
- BERNETT, H.: Das Kraftpotential der Nation. Leibeserziehung im Dienst der politischen Macht. In: Zeitschrift für Pädagogik 22. Beiheft (1988), S. 167–194.
- BREYVOGEL, W.: Die soziale Lage und das politische Bewußtsein der Volksschullehrerschaft. Königstein/Ts. 1979.
- DECKER, U.: Faschismus und Volksschule in Thüringen (1930–1939). Diss. Jena 1988.
- DICKMANN, F.: Die Regierungsbildung in Thüringen als Modell der Machtergreifung. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 14 (1966), S. 454–464.
- DIERE, H.: Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 22 (1982), S. 105–120.
- DUDEK, P.: Peter Petersen: Reformpädagogik in der SBZ und der DDR, 1945–1950. Weinheim 1996.
- FEITEN, W.: Der Nationalsozialistische Lehrerbund. Entwicklung und Organisation. Weinheim/Basel 1981.
- FLESSAU, K.-J.: Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. München 1977.
- FLITNER, W.: Wissenschaft und Schulwesen in Thüringen von 1500 bis 1933. In: H. PATZE/W. SCHLESINGER: Geschichte Thüringens, Bd. IV. Köln/Wien 1972, S. 53–206.
- FÜHR, CH.: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Weinheim 1972.
- GAMM, H.-J.: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München 1990.
- GAMM, H.-J.: Kontinuität der Kathederpädagogik oder: Differenzen über faschistische Pädagogik. In: Demokratische Erziehung 13 (1987) 2, S. 14–18.
- GIESECKE, H.: Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. Weinheim/München 1993.
- HERRLITZ, H. G./HOPF, W./TITZE, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim/München 1993.
- HERRMANN, U.: Völkische Erziehung ist wesentlich nichts anderes denn Bindung. In: U. HERRMANN (Hrsg.): „Die Formung der Volksgenossen“. Weinheim/Basel 1985, S. 67–78.
- HERRMANN, U./OELKERS, J.: Zur Einführung in die Thematik. In: Pädagogik und Nationalsozialismus. Zeitschrift für Pädagogik 22. Beiheft (1988), S. 9–17.
- KEIM, W.: Erziehung im Nationalsozialismus. Ein Forschungsbericht. In: Erwachsenenbildung in Österreich. Beiheft. Wien 1990.
- KEIM, W.: Vergessen oder Verantwortung? In: Forum Wissenschaft 5 (1988) 1, S. 40–45.
- KEIM, W.: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. 2 Bde. Darmstadt 1995/1997.
- KOERRENZ, R.: Landerziehungsheime in der Weimarer Republik. ALFRED ANDREESENS Funktionsbestimmung der Hermann-Lietz-Schulen im Kontext der Jahre 1914 bis 1933. Frankfurt a.M. 1992.
- LANGEWIESCHE, D./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V (1918–1945). München 1989, Kap. 2–4.
- LESANOVSKY, W.: Bildungstheoretische Traditionen in Thüringen. In: H. EHRHARDT/E. SONNTAG (Hrsg.): Historische Aspekte des Deutschunterrichts in Thüringen. Frankfurt a.M. 1995, S. 11–32.
- LESANOVSKY, W.: Bildungstheoretische Traditionen in Thüringen seit der Gründung der Universität Erfurt. In: U. POMMER (Hrsg.): Erziehung, Lehre und Wissenschaft zwischen Tradition und Innovation. Erfurt 1992.
- MEHNERT, W.: Dr. THEODOR NEUBAUER – Schulpolitische Reden im II. Landtag von Thüringen (1921/23). In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 14 (1961), S. 265–296.
- MITZENHEIM, P.: Die Greilsche Schulreform in Thüringen. Jena 1966.
- MITZENHEIM, P.: Der Kampf der demokratischen Kräfte gegen die Faschisierung des Thüringer Schulwesens vor 1933. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 12 (1968), S. 175–198.
- MÖLLER, H.: Nationalsozialistische Wissenschaftsideologie. In: J. TRÖGER (Hrsg.): Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich. Frankfurt a.M./New York 1984, S. 65–76.
- MÜLLER, S.: THEODOR NEUBAUER. Die neue Erziehung der sozialistischen Gesellschaft. Aufsätze und Reden zur Schulpolitik und Pädagogik. Berlin 1973.
- OELKERS, J.: Die Reformpädagogik. In: R. WINKEL (Hrsg.): Pädagogische Epochen. Düsseldorf 1986.

- OESTREICH, P.: Eine Anfrage an Herrn Professor Peter Petersen in Jena. In: Universität Jena und neue Lehrerbildung. Jena 1967, S. 82/83.
- POSTE, B.: Schulreform in Sachsen 1918–1923. Eine vergessene Tradition deutscher Schulgeschichte. Frankfurt a.M. 1993.
- REITER, H.: Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung. Beiträge zur Pädagogik Peter Petersens. Weinheim 1996.
- RICHLY, R.: Das Verhältnis von Freiheit und Bindung in der Bildungstheorie Peter Petersens. Frankfurt a.M./Berlin 1995.
- RÖHRS, H.: Die Schulen der Reformpädagogik heute. Düsseldorf 1986.
- SCHILLING, W. A.: Die Entwicklung des faschistischen Herrschaftssystems in Thüringen 1933–1939. Diss. Jena 1991.
- SCHOLTZ, H.: Pädagogische Reformpraxis im Sog einer totalitären Bewegung. In: Zeitschrift für Pädagogik 22. Beiheft (1988), S. 221–241.
- SEYDEL, O./VOGEL, J. P.: Die Geschichte der Landerziehungsheime im Nationalsozialismus. In: Deutsche Landerziehungsheime. Konzepte und Erfahrungen. Berlin 1986, S. 66–70.
- STEINHAUS, H.: Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung. Der Erziehungswissenschaftler K. F. Sturm und der Nationalsozialismus. In: Pädagogische Rundschau 41 (1987), S. 693–719.
- TENORTH, H.-E.: Falsche Fronten – Über das Elend kritischer Pädagogik angesichts der Geschichte der Erziehungswissenschaft. In: Demokratische Erziehung 13 (1987) 7/8, S. 28–32.
- WELSH, H.: Revolutionärer Wandel auf Befehl? München 1989.
- WORSTER-ROSSBACH, M.-L./GÜHNE, M.: Grundzüge der nationalsozialistischen Schulpolitik in Thüringen von 1930 bis 1933. In: D. KRAUSE-VILMAR (Hrsg.): Lehrerschaft, Republik und Faschismus. Köln 1978, S. 212–256.
- ZYMEK, B.: Schulen. In: D. LANGEWIESCHE/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V (1918–1945). München 1989, S. 155–208.

Abstract

The author enquires into the question of the regional effects of National Socialist school policy, taking Thuringia as an example, the educational landscape of which is traditionally characterized by reform-oriented institutions. Referring to A. ANDRESEN, PETER PETERSEN's pedagogy, country boarding schools, the activities of the teacher movement, and to the curricular reform, he reveals how streamlining of reform schools and reform pedagogies, in particular, from the top and self-streamlining from the bottom ran parallel after 1933; this is also evident in the reversal and the voluntary reinterpretation of reform concepts. The issue of continuity manifests itself regionally in the peculiar interlacement of tradition and discontinuity.

Anschrift des Autors

Dr. habil. Werner Lesanovsky, An der Koppel 161, 99100 Bienstädt