



Hoffmann-Ocon, Andreas

"Die Deutsche Schule" im Nationalsozialismus

Münster / New York / München / Berlin : Waxmann 2009, 143 S. - (Die Deutsche Schule, Beiheft; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Hoffmann-Ocon, Andreas: "Die Deutsche Schule" im Nationalsozialismus, Münster / New York / München / Berlin: Waxmann 2009. 143 S. - (Die Deutsche Schule. Beiheft: 10) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-284537 - DOI: 10.25656/01:28453

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-284537 https://doi.org/10.25656/01:28453

in Kooperation mit / in cooperation with:



http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und Gewänt wind ein inch exkusives, nicht underflägblares, Personitiers 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

Verwendung dieses Dokuments Sie der erkennen Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited light country 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. distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

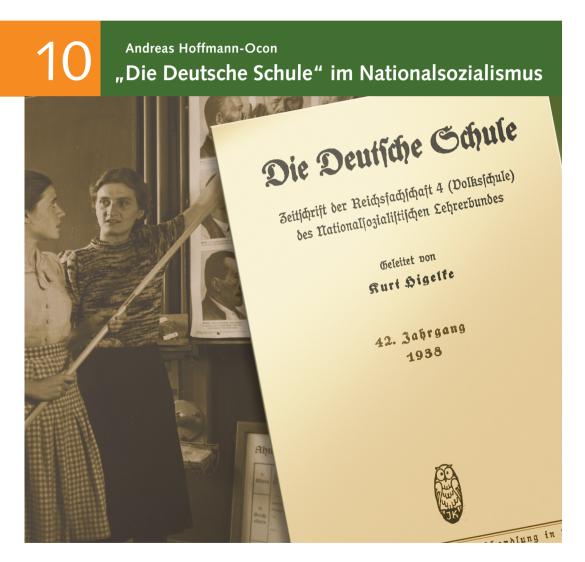
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de Internet: www.pedocs.de



Die Zeitschrift für Deutsche Erziehungswissenschaft Schule Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft



WAXMANN

Die Deutsche Schule Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung

Redaktion: Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen), Frieder Bechberger-Derscheid (Kaiserslautern), Detlef Fickermann (Hamburg), PD Dr. Hans-Werner Fuchs (Hamburg), Prof. Dr. Martin Heinrich (Hannover), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster), Jochen Schweitzer (Bremen), Wolfgang Vogelsaenger (Göttingen)

Redaktionsassistenz: Sylvia Schütze (Hannover)

Geschäftsführung: Prof. Dr. Martin Heinrich (Hannover)

Beirat: Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz), Dr. Christine Biermann (Bielefeld), Drs. Johan C. van Bruggen (Nieuwegen), Prof. Dr. Mats Ekholm (Karlstad), Prof. Dr. Hans-Peter Füssel (Berlin), Prof. Dr. Benno Hafeneger (Marburg), Dr. Siegfried Haller (Leipzig), Prof. Dr. Friederike Heinzel (Kassel), Prof. Dr. Klaus Klemm (Essen), Prof. Dr. Eckhard Klieme (Frankfurt a.M.), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Hermann Rademacker (München), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Enja Riegel (Wiesbaden), Prof. Dr. Hans-Günter Rolff (Dortmund), Prof. Andreas Schleicher (Paris), Dr. Gundel Schümer (Berlin), Prof. Dr. Knut Schwippert (Hamburg), Wilfried W. Steinert (Hoppenrade), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Bielefeld), Prof. Dr. Manfred Weiß (Frankfurt a.M.), Prof. Dr. Wolfgang W. Weiß (Bremerhaven)

Manuskripte (nur Originalbeiträge) werden als Word-Datei an die Geschäftsführung (E-Mail: redaktion@dds-home.de) erbeten. Bitte beachten Sie die Hinweise zur Manuskriptgestaltung (www.dds-home.de/autorenhinweise.htm). Für unverlangte Einsendungen wird keine Haftung übernommen.

Die Deutsche Schule erscheint vierteljährlich (Februar/Mai/August/November). Zusätzlich zu den vier Heften pro Jahrgang können Beihefte erscheinen, die den Abonnenten außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis mit Rückgaberecht geliefert werden. Unter www.waxmann.com und www.dds-home.de finden Sie das jeweils aktuelle Inhaltsverzeichnis, Abstracts, das Gesamtregister und weitere Materialien. Ein digitales Reprint zurückliegender Jahrgänge findet sich bei DigiZeitschriften e.V.

Preise und Bezugsbedingungen:

Das Jahresabonnement kostet 53,00 €, für GEW-Mitglieder/Studierende (unter Vorlage der Studienbescheinigung) 43,00 €. Ein Einzelheft kostet 16,50 €. Alle Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements.

© Waxmann Verlag GmbH

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Telefon: 02 51/2 65 04 0, Fax: 02 51/2 65 04 26, Internet: www.waxmann.com, E-Mail: info@waxmann.com

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Druck: Buschmann GmbH, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Unter dieses Verbot fallen insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronischen Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

10. Beiheft

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Gefördert von der Max-Traeger-Stiftung

Der vorliegende Bericht dokumentiert die Ergebnisse eines Forschungsprojekts, das anlässlich des 100. Jahrgangs der DDS von der Max-Traeger-Stiftung gefördert und von Jochen Schweitzer, geschäftsführender Redakteur der DDS in den Jahren 2007-2008, betreut wurde.

ISBN 978-3-8309-2151-6

© Waxmann Verlag GmbH, 2009

www.waxmann.com info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster Umschlagbild: Schulungslager für Schulungshelferinnen, Nürtingen 1943,© DHM Berlin BA 6519; Titelblatt der DDS 42. Jg. 1938 Lektorat: Sylvia Schütze, Hannover Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Alle Rechte vorbehalten Printed in Germany

Vorwort

Im Jahr 2008 erschien die Zeitschrift "Die Deutsche Schule" im 100. Jahrgang. Rein rechnerisch irritiert hierbei immer wieder, dass als Gründungsdatum der Zeitschrift das Jahr 1897 angegeben wird. Damit entsteht eine erklärungsbedürftige Lücke von mehreren Jahren.

Angesichts der wechselvollen Geschichte Deutschlands liegen dann Assoziationen zu "bestimmten Jahren" nahe, in denen eine Diskontinuität im Erscheinen wahrscheinlich ist - oder aus der Retrospektive betrachtet sogar wünschenswert gewesen wäre. Leider sind es jedoch nicht die dreizehn Jahre von 1933 bis 1945 gewesen, in denen "Die Deutsche Schule" nicht erschien, sondern die etwa dreizehn Jahre zwischen dem vorerst letzten Heft der Zeitschrift im Jahre 1943 und dem Wiedererscheinen der Zeitschrift im Jahre 1956.

Der Druck der Zeitschrift wurde also nicht Anfang der dreißiger Jahre aufgrund ihrer Ferne zur nationalsozialistischen Ideologie oder gar ihrer dezidierten Kritik am faschistischen Regime eingestellt, sondern vielmehr in den letzten Kriegsjahren allein aus kriegswirtschaftlichen Gründen. Damit ist zwar die rechnerische Unstimmigkeit in der Jahrgangszählung erklärt; zugleich wird damit aber die Rolle der Zeitschrift während des Nationalsozialismus umso mehr historisch erklärungsbedürftig.

Zum Zeitpunkt des Wiedererscheinens im Jahre 1956 kam es nicht zu einer "Aufarbeitung der Vergangenheit" der Zeitschrift - ein für jene Zeit ja nicht untypisches Phänomen, das gleichwohl nicht von dieser Aufgabe enthebt.

Erst über dreißig Jahre später hat Hans-Georg Herrlitz mit seiner Dokumentation von ausgewählten Beiträgen der Zeitschrift aus 90 Jahren einen anschaulichen Überblick über die Kontinuitäten und Diskontinuitäten der Argumentationslinien "Von der wilhelminischen Nationalerziehung zur demokratischen Bildungsreform" (Herrlitz 1987) vorgelegt. Eine umfassende dezidierte historisch-erziehungswissenschaftliche Analyse jener historischen Zusammenhänge steht aber bis heute aus. Erst im Auftaktheft des 100. Jubiläumsjahrgangs der Zeitschrift hat der zu dieser Zeit geschäftsführende Redakteur Jochen Schweitzer die wechselvolle Geschichte der Zeitschrift skizziert (Schweitzer u.a. 2008), auf die Dringlichkeit der nachholenden historischen Analyse hingewiesen und diese engagiert vorangetrieben. Zumindest für die Zeit des Nationalsozialismus ist diese Aufgabe so dringlich, dass im Rahmen der Vorbereitungen zum 100-jährigen Bestehen der Zeitschrift die Max-Traeger-Stiftung den Erziehungswissenschaftler und Bildungshistoriker Andreas Hoffmann-Ocon damit beauftragte, innerhalb eines Forschungsprojekts die Verstrickungen der DDS zur Zeit des Nationalsozialismus kritisch zu beleuchten. Nachdem bereits im zweiten Heft des 100. Jahrgangs erste Ergebnisse

dieses Projekts vorgestellt wurden (Hoffmann-Ocon 2008), liegt mit der vorliegenden Publikation nunmehr der Abschlussbericht zu diesem Forschungsprojekt vor. Aufgrund der Vielschichtigkeit der komplexen historischen Zusammenhänge kann ein solcher Abschlussbericht freilich die Verbindungen der DDS zum Nationalsozialismus nicht "abschließend" aufarbeiten. Angesichts des analysierten Gegenstands erscheint die Vorstellung der Möglichkeit einer "Aufarbeitung der Vergangenheit" ohnehin als abwegig. Aber auch wenn eine "Aufarbeitung der Vergangenheit" im strengen Wortsinne sich für jene Vergangenheit im "Dritten Reich" verbietet, so muss doch einer Zeitschrift mit aufklärerischem Anspruch und bildungspolitischem Auftrag daran gelegen sein, zumindest das damalige Zusammenwirken verschiedenster Kräfte analysierend aufzugliedern, um es in seinem Zusammenspiel, das eben jenes große Verbrechen entstehen ließ, zumindest ansatzweise verstehbar zu machen.

Der Vorzug der vorliegenden Studie ist es unseres Erachtens, dass sie eine erziehungswissenschaftlich-historische Dokumentenanalyse mit einem ausgewogenen Urteil verbindet. Zugleich sensibilisiert die Studie für die komplexen Zusammenhänge, indem sie die Geschehnisse nicht unpersönlich als abstrakte Entwicklungslogik beschreibt, sondern anhand des Handelns konkreter Akteure und ihrer Biografien - insbesondere des damaligen Schriftleiters sowie zahlreicher Autoren aus der Zeit - plastisch werden lässt. Die Studie zeigt damit auf, wie Kontinuitäten und Diskontinuitäten in den Biografien der Handelnden in der Zeitschrift ihren Niederschlag fanden.

Auch wenn damit nur bedingt eine "Aufarbeitung der Vergangenheit" geleistet werden kann, so kann doch durch die damit verbundenen Verstehensprozesse deutlich werden, wie leicht man sich als Einzelperson in ideologische Strömungen verstricken kann und wie wichtig es im Sinne eines bildungspolitischen Bewusstseins ist, sich diese Gefahr immer wieder gegenwärtig zu halten.

> Marianne Demmer. stellvertretende Vorsitzende der GEW und Leiterin des Vorstandsbereichs Schule. für die Max-Traeger-Stiftung

> > Martin Heinrich. geschäftsführender Redakteur, für die Zeitschrift "Die Deutsche Schule – DDS"

Inhalt

1	Einleitung	9
1.1	Ausgangslage	9
1.2	Ziele der Forschungsarbeit	9
1.3	Vorgehen	10
2	Analyse des Schriftleiterhandelns	
2.1	Kurt Higelkes Werdegang bis zur Aufnahme der Schriftleitertätigkeit	
2.2	Kurt Higelke als Nachfolger von C.L.A. Pretzel	12
2.3	Kurt Higelke als Autor der DDS	
2.4	Kurt Higelkes Schulverwaltungskarriere zur NS-Zeit	
2.5	Die nachträgliche Bewertung der Schriftleitertätigkeit Kurt Higelkes	
2.6	Die Indienstnahme der DDS für das Thema "Deutscher Osten"	14
2.7	Kurt Higelkes Lehrer- und Schulverwaltungskarriere in der	
	Nachkriegszeit	19
3	Analyse des Inhalts und der vorherrschenden Semantik	20
3.1	Zur Semantik und Pragmatik der Begriffe "Volk", "völkisch", "Rasse",	
	"rassistisch", "nationalpolitisch" und "nationalsozialistisch"	21
3.2	Überblick zur Entwicklung der völkischen, rassenbasierten und	
	nationalsozialistischen Themen vom Beginn der Weimarer Republik	
	bis zum Ende der NS-Zeit	24
3.3	Kontinuitätslinien und Brüche im Pressewirken der DDS -	
	Zwei Beispiele	29
3.3.1	Elemente einer völkischen Kontinuität:	
	Die Beiträge von Otto Tumlirz	29
3.3.2	Von John Dewey zu Ernst Krieck: Artikel und Buchbesprechungen	
	von K.F. Sturm im Zeichen von Diskontinuität	33
3.4	Exkurs: Die Hochschulen für Lehrerbildung (HfL)	36
3.5	Der erziehungswissenschaftliche Diskurs an der HfL –	
	Die Ansprache von Ulrich Peters in Kiel als DDS-Artikel	39
3.6	"Die Biologisierung des Denkens" – Auf Rassenwissenschaft	
	basierende Aufsätze in der DDS während der NS-Zeit	44
3.6.1	"Rassenbiologie in der Schule" – Die Szientifizierung und	
	Didaktisierung des Rassenansatzes durch Walter Scheidt	45
3.6.2	"Erziehung zum volksorganischen Denken" –	
	Die biologiedidaktischen und rassenkundlichen Vorstellungen	
	zur "Aufartung" von Paul Brohmer	47
3.6.3	"Warum 'Aufnordung' im neuen Reiche?" – Vorschläge aus der	
	Rassenseelenkunde von Ludwig Ferdinand Clauß	48
3.6.4	Die Implementierung der Volkskunde als pädagogische Subdisziplin	
	durch Ernst Lehmann	49

3.6.5	"Fachdidaktik" auf rassenwissenschaftlicher Basis – Wilhelm Erbts und Gustav Pauls Ausführungen zum	
	Geschichtsunterricht in der Volksschule	50
3.6.6	Die rassenpolitischen und antisemitischen Beiträge Ernst Dobers'	
4	Die DDS im Vergleich mit anderen deutschen	
	schulpädagogischen Zeitschriften	59
4.1	"Die Arbeitsschule"	
4.2	"Die Mittelschule"	
5	Die DDS im Vergleich mit der "Schweizerischen Lehrerzeitung"	61
5.1	Die "Schweizerische Lehrerzeitung" (SLZ)	62
5.2	Zu den (explizierten) Zielen der SLZ	
5.3	Die (explizierten) Ziele der DDS im Vergleich	63
5.4	Welche Diskursformen lassen sich in den Krisen-	
	und Kriegsjahren in der SLZ erkennen?	
5.4.1	Selektive Rezeption der deutschen Jugendbewegung	
5.4.2	Gemeinschaft und Demokratie	
5.5	Zwei kurze Interpretationsrahmen	71
6	Resümee und Anschlussfragen	72
Anha Wied	ng erabdruck von Beiträgen der DDS aus den Jahren 1933 bis 1938	
	Brohmer (1933): Der Biologieunterricht und die Erziehung	
* · * 1.	zu volksorganischem Denken	
	er Scheidt (1933): Rassenbiologie in der Schule	
	ig Ferdinand Clauß (1934): Warum "Aufnordung" im neuen Reiche?	
	Lehmann (1937): Erziehung in Volk und Schule	94
Ernst	Dobers (1937): Grundsätzliches zur Behandlung der	102
XA7:11.	Judenfrage in der Volksschule	102
vv iine	elm Erbt (1937): Geschichtsunterricht auf rassischer Grundlage in der Volksschule	110
T Tlast al		
Ulfici	h Peters (1938): Erziehungswissenschaft und Erziehung	11/
	ewählte Inhaltsverzeichnisse der Jahrgänge 1933	
und l	934 der DDS (Faksimiles)	126
Quell	en- und Literaturverzeichnis	
Unge	druckte Quellen	139
	uckte Quellen	
Litera	ıtur	142

1 **Einleitung**

1.1 Ausgangslage

Die traditionsreiche Zeitschrift "Die Deutsche Schule" (DDS), gegründet 1897, erschien während der NS-Zeit bis 1943, von 1935 bis 1938 sogar als Fachschaftsorgan (Reichsfachschaft 4, Volksschule) des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB). In allen Jahrgängen während der NS-Zeit sind Artikel zu Themen der sog. Rassenbiologie, Rassenkunde bzw. Rassenpolitik zu finden. Unter dem alten Namen wurde 1956 mit einem neuen Redaktionskollegium die DDS weitergeführt. In der einschlägigen Literatur, vor allem in dem Titel "Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus" von Klaus-Peter Horn (1996), wird die Entwicklung der DDS in der NS-Zeit nur "beiläufig" erwähnt. Das Erkenntnisinteresse von Horn zielt zwar auf pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus; in den Blick werden jedoch allgemeinpädagogische und nicht schulpädagogische Zeitschriften genommen. Das besondere Verdienst der Kompilation aus 90 Jahrgängen "Die Deutsche Schule" von Hans-Georg Herrlitz (1987) besteht darin, mit der Epochenauswahl von 1933 bis 1944 erstmals ein historisches Bewusstsein dafür geschaffen zu haben, dass die DDS eine auch nationalsozialistische Vergangenheit besitzt. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Zeitschrift während der NS-Zeit blieb bislang aus. Zur Entwicklung der DDS im Nationalsozialismus liegen also keine Untersuchungen vor. Als wichtigste Arbeit zu schulpädagogischen Artikeln der NS-Zeit, die auf rassenwissenschaftlichen Theoremen fußen, ist das bio-bibliografische Handbuch "Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs" von Hans-Christian Harten, Uwe Neirich und Matthias Schwerendt (2006) zu nennen. Insbesondere die rekonstruierten biografischen Befunde des Handbuches fließen in diese Studie ein.

1.2 Ziele der Forschungsarbeit

Im Zentrum des von der Max-Traeger-Stiftung unterstützten, knapp einjährigen Forschungsprojektes (2007-2008) zur DDS im Nationalsozialismus steht die Frage, ob die DDS - auch als kurzzeitig offizielles Organ des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB) – eine Vorreiterin hinsichtlich der Konstruktion und Verbreitung von pädagogischen NS-Ideologemen war. Zentrale Fragestellungen richten sich auf die Analyse des Inhalts, des Autorenspiegels, der vorherrschenden Semantik und des Schriftleiterhandelns. Bisher ist weitgehend ungeklärt, ob im Vergleich zur Zeit der Weimarer Republik im Pressewirken der DDS unter dem NS-Regime Kontinuitäts- oder Diskontinuitätsmomente überwogen haben. Im Rahmen des Gesamtprojekts werden in vergleichender Perspektive die inhaltlichen und thematischen Entwicklungen zweier weiterer deutscher und einer deutschschweizerischen schulpädagogischen Zeitschrift aufgegriffen - freilich nicht in gleicher Intensität und Breite wie bei der DDS.

Dabei sind mehrere Vergleichsebenen zu unterscheiden. Auf der Ebene des phänomenologischen Vergleichs ist darauf zu achten, dass pädagogische Zeitschriften gleichen bzw. ähnlichen Typus miteinander verglichen werden: Demnach ist der Vergleich mit einer Zeitschrift sinnvoll, die auch auf Volksschullehrkräfte als Adressaten zielte bzw. in der Tradition von Lehrervereinen stand. Auf der Ebene des funktionalen Vergleichs richtet sich das Interesse auf die Systemfunktionen einer schulpädagogischen Zeitschrift im Bildungssystem. Die DDS war - wie bereits erwähnt - von 1935 bis 1938 Fachschaftsorgan des Nationalsozialistischen Lehrerbundes. Welche Funktionen innerhalb des NS-Bildungssystems rankten sich genau in dieser Phase um die DDS? Welche Zeitschriften bildeten nach 1938 ein funktionales Äquivalent? Als Kontrastierung mit der DDS wird die Zeitschrift "Die Arbeitsschule" herangezogen, welche sich auch an Volksschullehrkräfte wandte, aber keine Fachschaftszeitschrift des NSLB war. Um zu überprüfen, wie die Einordnung als Fachschaftsorgan sich auf die Regimeförmigkeit auswirkte, wird als weitere Vergleichsfolie die Fachschaftszeitschrift "Die Mittelschule" betrachtet. Mit der "Schweizerischen Lehrerzeitung" (SLZ) wird überdies eine in der Volksschultradition stehende Zeitschrift aus der Deutschschweiz als Vergleichsgrundlage genommen. Dieser Vergleich soll Aufschluss darüber geben, inwiefern sich im deutschsprachigen Raum völkische Ideen und Konzeptionen im Rahmen eines Volksschuldiskurses auf Nationalstaaten bezogen. Haben sich die "Vergleichseinheiten" wechselseitig beeinflusst, und gab es zwischen volksschulpädagogischen Zeitschriften der beiden unterschiedlichen Gesellschafts- und Kultursysteme einen Transfer völkischer Argumentationsbestände?

1.3 Vorgehen

Die folgende Darstellung gliedert sich in vier Hauptabschnitte. Zunächst wird das Schriftleiterhandeln von Kurt Higelke aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Die Befunde werden durch Rekonstruktionen ergänzt, die darlegen, wie Higelke die DDS für das Thema des "deutschen Ostens" in den Dienst nahm. Der zweite und gleichzeitig ausführlichste Teil des Beitrags ist dem Inhalt und der vorherrschenden Semantik von Artikeln der DDS in der NS-Zeit gewidmet. Anhand zweier langjähriger DDS-Autoren werden lange Entwicklungslinien im Pressewirken der DDS rekonstruiert und nach Kontinuitäten und Brüchen befragt. Allgemeinpädagogische und auf Rassenwissenschaft basierende Aufsätze der DDS werden in Beziehung zum wissenschaftlichen Diskurs an den Hochschulen für Lehrerbildung gesetzt. Im dritten Teil werden Kurzvergleiche mit zwei weiteren deutschen schulpädagogischen Zeitschriften angestellt. In vergleichender Perspektive wird im vierten Teil skizzenartig die zur DDS zeitlich parallele Publikationsentwicklung der deutschschweizerischen Zeitschrift "Schweizerische Lehrerzeitung" aufgegriffen. Der vergleichende Blick ist - wie bei den vorherigen beiden Kurzvergleichen auch - asymmetrisch. So wie die Diskurse in der DDS mit einer kategorialen Sichtweise markiert werden, wird die Themenentfaltung der SLZ von dieser Standpunktgebundenheit aus betrachtet.

2 Analyse des Schriftleiterhandelns

Als Schriftleiter hatte Kurt Higelke gestaltende, kontrollierende und moderierende Funktionen. Mit welchen Kompetenzen übte Higelke welche Ämter in der NS-Schulverwaltung aus? Lässt sich bei Kurt Higelke als ausschlaggebendem Akteur der DDS die Absicht nachweisen, die traditionsreiche volksschulpädagogische Zeitschrift für die NS-Unterrichtsbehörden dienstbar zu machen? Mit der Analyse des Schriftleiterhandelns soll auch die Entwicklung des wissenschaftlichen Niveaus der DDS thematisiert werden. Die Zeitschrift sah sich stets einem wissenschaftlichen Auftrag verpflichtet (vgl. Herrlitz 1987, S. 10). Unter welchen Vorzeichen wurde diese Verpflichtung in der NS-Zeit wahrgenommen?

2.1 Kurt Higelkes Werdegang bis zur Aufnahme der Schriftleitertätigkeit

Kurt Higelke, Jahrgang 1900, wuchs als Sohn eines Schuhmachermeisters in Landsberg an der Warthe (heute polnisch: Gorzów Wielkopolski) auf. Nach dem Besuch der dortigen Mittelschule absolvierte er von 1915 bis 1920 die Präparandenanstalt und das Lehrerseminar in Schwerin an der Warthe (heute polnisch: Skwierzyna). Seine erste Anstellung als Lehrperson erhielt er nach der ersten Lehrerprüfung als Hilfslehrer am Königlichen Gymnasium in Landsberg (1920-1921).

Aufgrund eines Lehrkräfteüberschusses suchte er sein weiteres Auskommen in Berlin, unterrichtete an Privatschulen und studierte an der Universität vor allem Pädagogik und Psychologie, u.a. bei Eduard Spranger. Dieses Studium fand im Sinne einer "kleinen Matrikel" statt, d.h. er wurde als Volksschullehrer ohne Examensanspruch in den Hörsälen der Universität geduldet. Wie andere bildungshungrige und aufstiegsorientierte Pädagogen aus eher kleineren Verhältnissen auch, holte er das Abitur auf einem für Volksschullehrer verkürzten Weg in Berlin nach. Mit diesem Bildungsweg stellte er sich in eine Reihe mit etlichen Pädagogen und Psychologen, die ihre wissenschaftliche Sozialisation in der Weimarer Republik erfuhren und die erziehungswissenschaftliche Disziplin in der Nachkriegszeit prägten. Stellvertretend für andere sei hier Erich Hylla, 1887 in Breslau geboren, genannt. So wie Higelke war auch Hylla Handwerkersohn und besuchte nach seiner obligatorischen Schulzeit ein preußisches Lehrerseminar. Während seiner Tätigkeit als Volksschullehrer von 1909 bis 1914 in Breslau betrieb Hylla ebenfalls mit "kleiner Matrikel" Studien an der Schlesischen Friedrich-Wilhelms-Universität (vgl. Mast 1996, S. 9). Higelke studierte bei dem Psychologen, Pädagogen und Philosophen Eduard Spranger in Berlin, Hylla hörte Vorlesungen bei dem pädagogisch interessierten Kinder- und Jugendpsychologen William Stern in Breslau. Beide Professoren veröffentlichten übrigens in der DDS, im Jahr 1931 sogar im selben Jahrgang. Auch wenn die politischen und wissenschaftlichen Orientierungen von Higelke und Hylla sich später auseinanderentwickeln sollten, sind die Ähnlichkeiten im bildungsbiografischen

Verlauf der jungen Männer als Studierende aus nicht privilegiertem Hause und ohne Abiturientenexamen trotz eines Altersunterschieds von 13 Jahren auffällig.

Im Anschluss an seine Reifeprüfung und die zweite Lehrerprüfung 1924 wurde Higelke ein Jahr später in den Schuldienst der Stadt Berlin übernommen. Der Deutsche Lehrerverein wählte Higelke 1931 in den Geschäftsführenden Ausschuss und in die Erziehungswissenschaftliche Hauptstelle – nach eigener Aussage auf Grund seiner pädagogischen Publikationstätigkeit (vgl. PA Kurt Higelke, S. 3). Im Jahr 1935 heiratete er Frieda Salewski (vgl. ebd., S. 2).

2.2 Kurt Higelke als Nachfolger von C.L.A. Pretzel

Higelke wurde 1932 mit der Wirkung zum 1. Januar 1933 als Nachfolger von C.L.A. Pretzel in die Funktion des Schriftleiters der DDS gewählt. Pretzel hatte das Schriftleiteramt 1913 aufgenommen. Folgt man dem Abschiedsbeitrag Pretzels 1932 in der DDS, so waren der Wahl Higelkes etliche Konflikte im Deutschen Lehrerverein über das Profil der DDS vorausgegangen. Pretzel führte aus, dass nach seiner Auffassung die DDS eine erziehungswissenschaftliche Zeitschrift sei, er sich folglich an die Gesetze wissenschaftlicher Arbeit gebunden fühle und nicht bereit sei, diese Position zu veräußern (vgl. Pretzel 1932, S. 569; Schweitzer u.a. 2008). In einem verbitterten Duktus ließ er durchblicken, dass diese Auffassung "im Deutschen Lehrerverein zum mindesten nicht mehr allgemein geteilt wird" (Pretzel 1932, S. 569). Dies schrieb Pretzel zu einer Zeit, als Higelke bereits ein Jahr Mitglied im Geschäftsführenden Ausschuss war.

Zum einen hatte sich spätestens 1930 ein Generationswechsel angebahnt. Er sei, so Pretzel, bereits 1930 vor der Frankfurter Versammlung des Deutschen Lehrervereins bereit gewesen, seinen Platz für "nachdrängende jüngere Kräfte" frei zu machen, hatte jedoch nach einer Intervention des Geschäftsführenden Ausschusses und des Wahlausschusses den Rücktritt vom Rücktritt erklärt. Doch genau zu dem Zeitpunkt, als dann Higelke 1931 im Geschäftsführenden Ausschuss saß, begann die Rede über den "augenscheinlich überalterten Schriftleiter" (vgl. ebd.). Zum anderen bahnte sich ein Wechsel der wissenschaftlichen bzw. wissenschaftspolitischen Orientierung an, die mit dem Generationswechsel durchaus verbunden war. Während Pretzels Schriftleiterpolitik um eine Ausbalancierung bemüht gewesen war, was die Repräsentation verschiedener wissenschaftlicher Ansätze und Theorieströmungen anging, schien sich spätestens ab 1931 im Geschäftsführenden Ausschuss eine stärkere weltanschauliche Orientierung in Richtung Nationalsozialismus durchzusetzen. So lässt sich jedenfalls Pretzels Aussage: "Es kann also mit Beginn des neuen Jahrgangs [37. Jahrgang (1933); d. Verf.] in der Deutschen Schule alles neu werden", verstehen (vgl. ebd.).

2.3 Kurt Higelke als Autor der DDS

Publizistisch hatte sich Higelke 1932 mit einem für die DDS ungewöhnlich umfangreichen Artikel mit dem Titel "Pädagogisches Führertum" als redaktionelle Spitze in einer neuen Epoche "empfohlen" (Higelke 1932). In diesem Beitrag griff der Schriftleiter in spe die Sehnsucht nach einem Führer auf, die er in allen Schichten des Volkes vermutete. Was das politische System betraf, redete Higelke allerdings nicht einfach dem nationalsozialistischen Herrschaftssystem das Wort. Mit dialektischer Argumentationsweise, die in mehreren Passagen des programmatischen Grundsatzbeitrages hervortritt, maß Higelke der Führerfrage in einem demokratischen Staat größeren Belang bei als in einem Obrigkeitsstaat, da eine Führerwahl die Selbstbestimmung des Volkes voraussetze (vgl. ebd., S. 1). Mit dieser Überlegung griff Higelke sogar der tatsächlichen Entwicklung der politischen Wahl von 1933 voraus.

So sehr die von Higelke aufgegriffene Thematik des Führertums vom Standpunkt heutiger historischer Bewertung die Regimekonformität unter Beweis zu stellen scheint, taugt sie doch nicht, Higelkes Verstrickung mit dem NS-Regime als zwangsläufig zu untermauern. Als ein Ausdruck unterschiedlicher Strömungen der Jugendbewegung war der "Jugendführer" bereits in der Wilhelminischen Kaiserzeit, in verschriftlichter Form spätestens seit den 1920er-Jahren, als Diskurs auszumachen. Zum Beispiel erschien 1927 von Viktor Winkler-Hermaden, aus dem Kreis der des Nationalsozialismus unverdächtigen Wiener Kinder- und Jugendpsychologin Charlotte Bühler stammend, das Werk "Psychologie des Jugendführers" (Winkler-Hermaden 1927). Zu dem Thema "Führertum" lässt sich festhalten, dass es in den 1920er- und 1930er-Jahren in den Wissenschaftsdisziplinen Pädagogik und Psychologie ein ausgesprochenes Modethema war, das offensichtlich gerne von (ehemaligen) Jugendführern ins Licht gerückt wurde. So vielfältig die damalige Jugendbewegung mit ihren einzelnen Strömungen war, so facettenreich ließ sich das Thema wissenschaftlich aufbereiten. Higelkes starke Verflechtung mit dem NS-Regime lässt sich nicht aus seinem Grundsatzartikel zum Führertum ableiten, der eher einen Tribut an ein pädagogisches Thema darstellte, das seinerzeit in der Luft lag.

2.4 Kurt Higelkes Schulverwaltungskarriere zur NS-Zeit

Seit 1936 hatte Kurt Higelke in Berlin das Amt eines Schulleiters inne. Parteimitglied der NSDAP wurde Higelke 1937. In der Position eines Schulrates bearbeitete Higelke ab 1939 im Generalgouvernement Krakau die pädagogischen Angelegenheiten (Hauptabteilung Wissenschaft, Erziehung, und Volksbildung) (vgl. PA Kurt Higelke, S. 9). Die Ernennung zum Regierungs- und Schulrat erfolgte 1942. Ein Jahr später wurde Higelke zur Wehrmacht einberufen und befand sich im Kriegseinsatz an der "russischen Front" (vgl. ebd., S. 3).

2.5 Die nachträgliche Bewertung der Schriftleitertätigkeit Kurt Higelkes

In der unmittelbaren Nachkriegszeit verlangte das "Amt für Volksbildung" beim Oberpräsidenten der Provinz Schleswig-Holstein 1947 im Rahmen des Dienstzugangs von Kurt Higelke als Lehrer einen Lebenslauf. In diesem mehrseitigen Dokument hob Higelke hervor, dass seine Zeitschrift nach 1933 als reine Privatveröffentlichung des Verlages Julius Klinkhardt weiter bestehen durfte, aber keinerlei Unterstützung oder Beachtung fand. Dennoch habe er die DDS bis zum Verbot 1943 halten können und damit vielen Berufskollegen zehn Jahre lang die Möglichkeit gegeben, die Belange einer sachlichen und fachgerechten Bildungs- und Unterrichtsarbeit zu überprüfen. Der engere Mitarbeiterstab solle sich nach seiner Auskunft "fast ausschließlich" (!) aus den Kreisen des alten Deutschen Lehrervereins zusammengesetzt haben. Um seine Aussage noch zu untermauern, gab Higelke vor, dass Adolf Reichwein ihm 1943 eine Zusage gegeben habe, in der DDS eine größere Arbeit über pädagogische Vorhaben zu veröffentlichen. Dazu sei es allerdings nicht mehr gekommen (vgl. ebd., S. 3).

In dieser Selbstdarstellung versuchte Higelke, sich über Andeutungen in den Zusammenhang mit dem Widerstand des NS-Regimes (Reichwein) zu rücken. Gegen die Behauptung, dass die DDS in der NS-Zeit eine reine Privatveröffentlichung des Julius Klinkhardt-Verlages gewesen sei, spricht allerdings bereits der Befund, dass die DDS von 1935 bis einschließlich 1938 eine Zeitschrift der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) war. Ihr kam damit eine offizielle Funktion im Nationalsozialistischen Lehrerbund zu. Auch die Rede davon, dass die Zeitschrift keinerlei Unterstützung oder Beachtung gefunden habe, erweist sich historisch als nicht haltbar. Insbesondere in den ersten Jahren der NS-Zeit publizierten führende Rassenbiologen, Rassenpsychologen und -pädagogen in der DDS. Damit darf auch Higelkes Aussage bezweifelt werden, nach der sich die Autorenschaft "fast ausschließlich" aus ehemaligen Mitgliedern des Deutschen Lehrervereins zusammensetzte. Zutreffend ist lediglich, dass diejenigen Autoren aus den Reihen des ehemaligen Deutschen Lehrervereins weiter in der DDS veröffentlichten, die sich (auch weiterhin) an NS-Ideologemen bzw. deren Protoformen und an völkischen Argumentationsmustern orientierten, wie z.B. der Berliner Schulrektor Friedrich Wolter.

2.6 Die Indienstnahme der DDS für das Thema "Deutscher Osten"

Higelkes Schulaufsichtstätigkeit im Generalgouvernement schlug sich auch in der Publikationspolitik der DDS zur NS-Zeit nieder: Der Schriftleiter selbst war es, der 1942 in der DDS einen grundlegenden Artikel zum deutschen Volksschulwesen im Generalgouvernement veröffentlichte. Mit diesem Beitrag verfolgte er die Absicht, aus seiner Perspektive die Leistungen des deutschen Volksschulwesens im Generalgouvernement in den zwei Jahren der Aufbauarbeit zu skizzieren. Während im ehemaligen Polen nicht einmal zwei Dutzend deutscher Volksschulen vorhanden gewesen seien, bestünden nach zwei Jahren Besatzung 210 Schulen mit etwa 12.000 Kindern und 380 Lehrkräften. Übergeordnetes Erziehungsziel des deutschen Volkschulwesens im Generalgouvernement sei "die Erziehung zum deutschen Menschen, der einmal fähig sein soll, in voller Hingabe an Volk und Führer ein deutsches Leben zu führen" (Higelke 1942, S. 31). Die schulische Erziehungsarbeit stehe im Generalgouvernement vor der besonderen Schwierigkeit, dass die Deutschen dieses Gebietes - als Pioniere ihres Volkstums im alten deutschen Siedlungsland - ihre deutsche Art erhalten und kämpfend gegen Überfremdungen verteidigen müssten (vgl. ebd.). Grundaufgaben der deutschen Volksschule im Generalgouvernement seien deshalb die Erziehung im Geiste des Nationalsozialismus durch Unterricht, das Heranbringen des völkischen Lehrguts an die Kinder und die Entwicklung des Gedankens einer Zugehörigkeit zur großen deutschen Volksgemeinschaft mittels der deutschen Muttersprache (vgl. ebd., S. 32). Als noch zu behebendes Defizit wertete Higelke die Tatsache, dass es auf dem Gebiete des deutschen Volksschulwesens im Generalgouvernement immer noch vier unterschiedliche Kategorien von Lehrkräften gab: reichsdeutsche voll ausgebildete Lehrkräfte, volksdeutsche Lehrkräfte, die eine vollgültige Lehrerausbildung nachweisen konnten, reichsdeutsche Schulhelfer und -helferinnen und reichsdeutsche oder volksdeutsche Laienlehrkräfte, die keinerlei Berufsausbildung hatten (vgl. ebd., S. 33). Vor allem die Schulhelfer und -helferinnen, die einen dreimonatigen Kurs an den Hochschulen für Lehrerbildung absolviert hatten, bewährten sich nach Higelkes Aussage besonders gut. Higelke schloss den Aufsatz mit einem werbenden Appell an Berufskameraden, die Chance zu nutzen, an einer volkspolitisch wichtigen Aufbauarbeit im deutschen Osten mitzuwirken, die den bisweilen schwankend gewordenen Glauben deutscher Lehrer stärke und festige. Das Lehrerhandeln im Generalgouvernement war Higelke zufolge nur in Verbindung mit dem deutschen Eroberungskrieg im Osten zu verstehen: "Was die siegreichen Waffen unserer unvergleichlichen Wehrmacht erkämpfen und erobern, muß gesichert und befriedet werden. Wie der deutsche Lehrer bei diesem Werke der inneren Befriedung und Eroberung entscheidend mitzuwirken hat, das zeigen in überzeugender Weise die zwei Aufbaujahre im Vorfelde des Deutschen Reiches, im Generalgouvernement" (ebd., S. 34).

Higelkes Aufsatz kann als Vorlage für A. Bernatzkis Beitrag zu den Schulhelferlehrgängen im Generalgouvernement betrachtet werden, der noch im selben Jahr (1942) in der DDS folgte (Bernatzki 1942). Mit dem Thema Schulhelfer führte Bernatzki eine "Tiefenbohrung" durch, die Higelkes breit gefächerter Grundlagenaufsatz nicht zu leisten imstande war. Bernatzki bezeichnete Higelke in seinem Aufsatz als wichtigen bildungspolitischen Akteur, der als Regierungsrat im Auftrag des Präsidenten der Hauptabteilung Wissenschaft und Unterricht in Krakau im September 1942 den zweiten Schulhelferlehrgang in Neu-Sandez eröffnete (vgl. Bernatzki 1942, S. 236). Erzieher im Generalgouvernement zu werden, setzte Bernatzki zufolge eine bewusste Entscheidung voraus, die oft mit persönlichen Opfern und der Aufgabe guter Positionen verbunden sei. Bemerkenswert sei, dass die verschiedenartige Vorbildung der zumeist Reichsdeutschen sich nach einigen Wochen an einem für alle neuen Objekt egalisiere. Zwar seien die Abiturienten denkgewandter, kritischer und leichter auffassend, die Kameraden mit Mittelschulreife oder Handelsschulabschluss seien jedoch in der Gesamtleistung praktischer, konkreter, lebensnäher und zweckgebundener. Viel Studienarbeit hätten jene nachzuholen, die mit achtjährigem Volksschulbesuch und weiterer eigener Fortbildung den Lehrgang aufnähmen; sie brächten jedoch "einen fanatischen Arbeitswillen mit und eine ungewöhnliche Ausdauer" (vgl. ebd.). Bei den Lehrgangsteilnehmern sei auffallend, wie die nationalsozialistische Weltanschauung sie aufgeschlossen mache für die Grundfragen der neuen Erziehung. Aus "gelebter Pädagogik" heraus seien den meisten die tragenden Begriffe der politischen Pädagogik (also der auf den Rassenansatz basierenden Pädagogik) nicht fremd (vgl. ebd., S. 238). Ob ein Lehrgang von zwölf Wochen eine adäquate Ausbildung zur Volksschullehrperson darstellen könne, griff Bernatzki als abschließende Frage auf. Seine Antwort darauf lautete, dass im Generalgouvernement der idealistischen Haltung der Vorrang gegeben werde: "Wer mit lodernder Seele und (...) in klarer Erkenntnis seiner deutschen Aufgabe im Osten vor den Kindern steht, mit den Kindern lebt und erlebt, wird hier trotz mancher Verstöße gegen Regeln der Sprache und Schrift wertvollere Arbeit leisten als der, dem das Wort leicht von der Zunge fließt und die Schrift aus der Hand, dessen Herz aber nicht glüht im Frohgefühl des Schaffens an deutscher Volkwerdung im neuen Raum" (ebd., S. 240). Bernatzki resümierte, dass die Schulhelfer im Generalgouvernement einer Sendung getreu lebten. Ein damit zusammenhängendes Motiv lautete: "Ich will hier helfen, den im Slaventum [sic] verlorenen deutschen Menschen den Weg zur Heimat des Blutes und der Seele zu zeigen" (ebd., S. 241). Die Schulhelferlehrgänge im Generalgouvernement waren also eingebettet in die sogenannte "Volksdeutsche Arbeit" bzw. "Grenzlandarbeit", die sich auf Gebiete erstreckte, die nach nationalsozialistischer Auffassung unter starkem polnischen Druck lagen. Oftmals wurden diese Aktivitäten vom Bund Deutscher Osten unterstützt, der eine im Frühjahr 1933 vorgenommene nationalsozialistische Zusammenfassung aller Ostland- und Grenzmarkvereine darstellte (vgl. Jacobson 1968, S. 173).

Insgesamt geben die beiden Aufsätze nicht nur Auskunft über die Reorganisation des deutschen Volksschulwesens unter nationalsozialistischen Vorzeichen im Generalgouvernement, sondern vermitteln auch einen Einblick in das Ressort des Schul- und Regierungsrates Higelke im Generalgouvernement. Da beide Texte einen appellativwerbenden Charakter zur Aufnahme einer Lehrtätigkeit im deutschen Volksschulwesen im Generalgouvernement tragen, ist auf der Ebene des einzelnen Beitrages nachweisbar, wie sehr der Schriftleiter Kurt Higelke die DDS einbettete in die Belange des Schul- und Regierungsrates Kurt Higelke im Generalgouvernement Krakau. Vom Thema des "deutschen Ostens" löste sich Higelke zeitlebens nicht mehr. Selbst als Schulaufsichtsbeamter in der Nachkriegszeit im Kultusministerium in Kiel leitete er bis zu seinem Tod Fortbildungen zum "deutschen Osten im Unterricht" (vgl. PA Kurt Higelke [1957; 1959]).

Unter der Ägide von Kurt Higelke erschienen in der DDS nicht nur Schriften zur konkreten Organisation des deutschen Volksschulwesens im Generalgouvernement, sondern es wurde auch Beiträgen ein Rahmen geboten, die das Thema des "deutschen Ostens" mit nationalsozialistischen Ideologemen bearbeiteten. Stellvertretend hierfür stehen die Beiträge von Heinrich Kurtz und Friedrich Plümer.

Heinrich Kurtz' Aufsatz mit dem Titel "Deutsches Kraftfeld: Osteuropa" (1940) rühmte den Führer, der mit einem Schlage alle kleinen Ansichten über das östliche Vorfeld Deutschlands, über das zuvor seit über 20 Jahren viel geschrieben worden sei, beiseite geschoben und seit dem 1. September 1939 die Ostpolitik Deutschlands auf eine neue Basis gestellt habe. Dem Führer sei es gelungen, "jedes kleindeutsche Denken auszumerzen und Großdeutschland zu schaffen" (Kurtz 1940, S. 241). Der Aufsatz steht unter der – eindeutig rhetorischen – Fragestellung, ob die Deutschen [im Original heißt es "wir"; d. Verf.] fähig seien, diesen Osten so zu ordnen, dass er tatsächlich eine Ergänzung des Großdeutschen Reiches darstellen, einen Teil des deutschen Lebensraumes bilden werde (vgl. ebd.). Im Verlaufe seiner historischen Argumentation stützte sich Kurtz auf die Siedlungszüge der Hanse und der Siebenbürger Sachsen, welche eine "Einleitung der großen Welle deutschen Blutes" bedeuteten, das "in den Ostraum hineinströmte". Und: "Das Erbe dieser Siedler, die mit Rodehacke und Axt ebenso umzugehen wußten wie mit Meißel und Mauerkelle, findet sich in fast jedem Ort des Generalgouvernements verkörpert" (ebd., S. 242). Diese Blütezeit im Mittelalter sei einem Abstieg gewichen, da es "zu blutigen Auseinandersetzungen zwischen dem neiderfüllten slawischen Volkstum und der deutschen Siedlerschicht" gekommen sei (vgl. ebd.). Da jedoch die "gewaltigen Kraftströme vom Reich nach dem Osten" niemals gerissen seien, dominiere die deutsche Kulturleistung [im Original heißt es, sie sei "die einzige hier auf diesem Platze"; d. Verf.]. Außer italienischen Künstlern sei nie ein englischer oder französischer Patrizier des Mittelalters oder Ingenieur der Neuzeit in den Ostraum vorgedrungen. Mit dieser Lesart der osteuropäischen Siedlungs-Geschichte, vermengt mit dem nationalsozialistischen Ideengebäude eines Großdeutschland, versuchte Kurtz, den Kriegsangriff auf Polen und die Einrichtung des Generalgouvernements historisch zu legitimieren. Darüber hinaus fehlen in Kurtz' Abhandlung antisemitische Töne nicht: "Was sonst an fremdem Blute hier anzutreffen ist, hatte nur zerstörende Wirkung, wie etwa das Judentum, auf dessen Konto weitgehend der Verlust der deutschen Volkskraft zu setzen ist" (ebd., S. 244). Diese antisemitische Phrase folgte der vielfach variierten Auffassung, nach der der Volkskörper ideell als eine reine, homogene Gesamtheit betrachtet wurde, während die Juden als Fremdkörper das Reine und Arische verunreinigten.

Im zweiten und dritten Heft 1942 erschien in der DDS der – für das damalige Format der Zeitschrift ungewöhnlich – ausführliche Artikel "Deutsches Ostland im Neuen Europa" von Friedrich Plümer. Der Verfasser gehörte in den frühen 1920er-Jahren zur Spitze der Münchener "Großdeutschen Volksgemeinschaft" und zu den ersten Mitgliedern der NSDAP. Als Plümer Mitte der 1920er-Jahre begann, sich dem "Nationalsozialen Volksbund" zuzuwenden und gegen Hitlers "Mein Kampf" polemisierte, wurde er aus der NSDAP ausgeschlossen (vgl. Rösch 2002, S. 174). Bis zu seinem Bruch mit den Nationalsozialisten 1925 betrieb Plümer über ein Jahr lang in München eine völkische Rednerschule (vgl. ebd., S. 116). Als wütende Reaktion auf seinen Parteiausschluss veröffentlichte er die Streitschrift "Die Wahrheit über Hitler und seinen Kreis" (1925). Später kam es wieder zu einer Annäherung mit der NSDAP, so dass er 1938 sein historisches Werk "Das britische Weltreich. Die geopolitischen Grundlagen seiner geschichtlichen Entwicklung" (1938) veröffentlichen konnte. Mit seinem Werdegang in der völkischen Bewegung kann Plümer durchaus als "schillernde Figur" bewertet werden.

Mit theoretischem Rückgriff auf Friedrich Ratzel, dessen "Anthropogeographie" von den Repräsentanten der Geopolitik - wie Plümer einer war - als geistiger Wegbereiter des Nationalsozialismus gedeutet wurde, verknüpfte der völkische Historiker im Sinne einer NS-politischen Überschau in dem DDS-Artikel völkische, rassenwissenschaftlich basierte und kulturelle Aspekte mit seinem geopolitischen Werk zum britischen Weltreich. Auffallend sind an dem Text die immer wieder eingestreuten Gefälligkeitsadressen an den Führer. Möglicherweise war Plümer mit seiner Vergangenheit als nationalsozialistischer Renegat versucht, im Sinne einer Art Überkompensation seine Linientreue unter Beweis zu stellen. Plümer zufolge ergab eine "übergeordnete Zusammenschau der Disziplinen" nach Ernst Krieck, dass die Geschichte des deutschen Ostens eine Geschichte von Vorstoß und rückläufiger Bewegung zwischen Germanen- und Slawentum darstellte. Der Osten wurde von Plümer als untrennbarer Teil der Gesamtlösung betrachtet, die er als "Neuordnung Europas unter Führung seines Kernlandes" bezeichnete (vgl. Plümer 1942, S. 28). Der deutsche Osten könne nicht aufblühen ohne völlige Beseitigung der asiatischen Drohung, die sich im Bolschewismus verkörpere. Trotz der Europäisierungsversuche unter Peter dem Großen sei es zur dreihundertjährigen Infizierung der russischen Masse durch das Innerasiatentum gekommen, bis der Wechselbalg des Marxismus, der jüdische Bolschewismus, seine Herrschaft über Russland angetreten habe (vgl. ebd., S. 55). Mit Hilfe von Antagonismen entwarf Plümer eine geopolitisch-rassistische Orchestrierung des zweiten Weltkrieges: "Hinzukommt, daß den Osteuropiden als wesentlicher rassischer Zug das Merkmal einer trägen Beharrung innewohnt, das in seiner passiven Ausprägung uns immer wieder im Verlauf der russischen Geschichte entgegentritt als 'russische Leidensfähigkeit'. (...) Im Westen schiebt sich immer wieder das landsuchende germanische Bauernvolk vor. Schwert und Pflug sind sein Handwerkzeug; vom Osten her brausen jählings wie Gewittersturm die raumgreifenden 'Räuber der Steppe', deren Gier weniger genährt wird durch Hunger nach dem Lande als durch uferlosen Machtdrang, einem Drang, wie ihn die Weite Asiens gebiert. (...) Die indolente, träge Masse des Russentums spielt hierbei lediglich die Rolle des Sturmbocks, nachdem der Blutrausch der sog. bolschewistischen Revolution die nordisch bestimmten Bestandteile dieses Volkes zielbewußt "physisch liquidiert" habe (vgl. ebd., S. 30). Plümers Text blieb aber nicht nur bei einer Abwertung der osteuropäischen und russischen Menschen samt ihrer Kultur im Sinne des dritten Grades des Feindbegriffes nach der Nomenklatur von R. Koselleck (2006). Alle seine völkischen und rassenwissenschaftlich basierten Gedanken wurden zusätzlich mit einem verbalen Angriff auf "das Angelsachsentum" in Verbindung gebracht. Dabei ging es Plümer zunächst darum, die politisch Regierenden herabzuwürdigen, um danach auf die weit reichenden strategischen Interessen, insbesondere Großbritanniens, hinzuweisen: Demnach habe Churchill gewusst, dass er an den USA eine Rückendeckung besitze. Es sei nur eine Frage der Zeit, wann es dem derzeitigen Präsidenten Roosevelt gelingen werde, offen in die Auseinandersetzung einzugreifen. Mit "satanischen Mitteln der öffentlichen Beeinflussung" durch die "nordamerikanischen Presse- und Filmjuden" werde das amerikanische Volk, das seit den Erfahrungen des ersten Weltkrieges jeder kriegerischen Einmischung in Europa innerlich widerstrebe, sturmreif gehetzt (vgl. Plümer 1942, S. 25). Nach dem deutschen Überfall auf die Sowjetunion "[triumphiert] das Angelsachsentum, hält es doch die Stunde für gekommen, wo (...) Deutschland sich zerreiben muß im Kampf auf Sein und Nichtsein mit der räumlich größten Kontinentalmacht der Welt. Als Unterton dieses Triumphes schwingt die echte angelsächsische Hoffnung mit, daß zugleich ein unerhörter Aderlaß den seelenlosen, mechanisierten Raumklotz des Ostens derart schwächen möge, so daß letzten Endes in potenzierten Ausmaßen doch wieder das Ergebnis des ersten Weltkrieges sich ergebe: Schwächung des Erdteils Europa zugunsten der ungestörten Fortsetzung der Herrschaft der ozeanischen, angelsächsischen Mächte" (ebd., S. 26). Plümer argumentierte, zusammengefasst, mit der - auch noch rassistisch verbrämten - geopolitischen These, dass der weltpolitische Aufstieg der USA und Großbritanniens mit der "militärischen Kräftebindung" NS-Deutschlands an die Sowjetunion zusammenhänge.

Higelke gebrauchte also seine Schriftleitertätigkeit dazu, das Thema des "deutschen Ostens" durch Beiträge in der DDS zu forcieren. Einige Artikel weisen einen unmittelbaren Zusammenhang mit schulpädagogischen, unterrichtlichen oder bildungspolitischen Fragen auf. Anderen Artikeln fehlen deutliche pädagogische Implikationen. Durch das Schriftleiterhandeln von Higelke wurde die DDS auch zu einer Plattform für völkisch und rassenwissenschaftlich orientierte geopolitische Studien.

2.7 Kurt Higelkes Lehrer- und Schulverwaltungskarriere in der Nachkriegszeit

In einem Lebenslauf von 1947 hielt Higelke fest, dass er "bei einer Registrierung im September 1945 im Schleswigschen "als Rat" dem 1. Zivil-Internierungslager in Neumünster zugeführt, überprüft und im Januar 1946 "unconditionnally" entlassen worden war (vgl. PA Kurt Higelke, S. 4). Dem Einstufungsdokument des Hauptentnazifizierungsausschusses für den Landkreis Oldenburg in Holstein zufolge gehörte Higelke in die Kategorie V der Entlasteten. Als Begründung wurde lediglich angeführt, dass Higelke von 1937 bis 1945 nominelles Mitglied der NSDAP war (vgl. ebd., S. 12).

Higelke konnte 1947 in den Schuldienst an der Volksschule Gammendorf (auf Fehmarn) im Kreis Oldenburg i.H. (heute: Landkreis Ostholstein) eintreten (vgl. ebd., S. 7). Ein Jahr später wurde er (wieder) verbeamtet (vgl. ebd., S. 8). Ende 1948 stellte Higelke als Gammendorfer "Inselschullehrer" beim Ministerium für Volksbildung

den Antrag, wieder in den Schulaufsichtsdienst eingestellt zu werden (vgl. ebd., S. 9). Als Begründung verwies Higelke, neben seiner "umfangreichen literarischen Tätigkeit auf dem Gebiete der theoretischen und praktischen Pädagogik" und seinem Engagement im Geschäftsführenden Ausschuss des Deutschen Lehrervereins, vor allem auf seine Referententätigkeit für pädagogische Angelegenheiten in der Hauptabteilung Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung in Krakau. Dieser Karriereschritt wurde nachträglich von Higelke eigenwillig rekonstruiert. Einerseits hob er seine Funktion im Sinne eines Leistungsausweises hervor. Als Abordnung des Reichsministeriums habe er in der Exekutive des Generalgouvernements arbeiten können. Andererseits schien es ihm wichtig, im gleichen Atemzug zu betonen, dass damals aus einer nur als vorübergehend vorgesehenen Tätigkeit fast drei Jahre wurden und er mehrfach um Versetzung in das Reichserziehungsministerium gebeten, die Regierung in Krakau dies jedoch abgelehnt habe (vgl. ebd.).

Ein Erklärungsansatz für die ambivalente Bezugnahme auf seine Leitungsfunktion in der Bildungsadministration des Generalgouvernements könnte darin liegen, dass Higelke befürchten musste, dass das Ministerium beim Stichwort "leitende Funktion in der Verwaltung des Generalgouvernements" trotz erfolgter Entnazifizierung Zweifel wegen seiner NS-Vergangenheit bekam. Das Generalgouvernement war ein neuer Typus territorialer Verwaltung, der nach dem Überfall auf Polen geschaffen worden war. Bereits zu NS-Zeiten besaß das Generalgouvernement durch seinen autokratischen Herrscher Hans Frank einen "zweifelhaften" Ruf. Frank führte sich auf seiner Burg in Krakau wie ein König auf, der seine Gäste mit Chopins Klaviermusik unterhielt und zugleich hinter verschlossenen Konferenztüren einer der Hauptarchitekten des Vernichtungsprozesses in Polen war (vgl. Hilberg 1982, S. 207). Gouverneur von Krakau, also Vorgesetzter von Higelke, war der SS-Brigadeführer Dr. Wächter (vgl. ebd., S. 208). Mit welchen Befugnissen Higelke Schulaufsicht im Raum Krakau führte, in welcher Form Higelke in leitender Position innerhalb der Bildungsadministration des Generalgouvernements eingebettet war in das Gefüge "des deutschen Eroberungskriegs im Osten" (Higelke 1942, S. 34), bleibt eine noch offene Frage.

3 Analyse des Inhalts und der vorherrschenden Semantik

Ziel dieses Kapitels ist es, die Entwicklung der Textinhalte einzelner Beiträge, aber auch die Entwicklung einzelner Rubriken und thematischer Schwerpunkte zu verfolgen. Welche schulpädagogischen Inhalte wurden aus der Phase der Weimarer Republik in die NS-Zeit tradiert, und welche Inhalte wurden erst während der NS-Zeit neu aufgegriffen? Damit wird die Frage angesprochen, ob im Vergleich zur Zeit der Weimarer Republik im Pressewirken der DDS unter dem NS-Regime Kontinuitäts- oder Diskontinuitätsmomente überwogen (vgl. Schmidtke 2007, S. 13ff.; Klafki/Brockmann 2002, S. 12). 1

Für das Verständnis der Frage nach Kontinuität oder Bruch hinsichtlich der NS-Erziehung in der Bildungsgeschichte sehr aussagekräftig ist Schmidtke 2007, Kapitel 2.1.

Mit der Inhaltsanalyse soll die Frage verbunden werden, wie die in der NS-Zeit schulpädagogisch leitenden Begriffe Volk, völkisch, Rasse, rassistisch, nationalpolitisch und nationalsozialistisch in den Beiträgen gebraucht und semantisch aufgeladen wurden.

3.1 Zur Semantik und Pragmatik der Begriffe "Volk", "völkisch", "Rasse", "rassistisch", "nationalpolitisch" und "nationalsozialistisch"

Volk, völkisch, Rasse, rassistisch

Die Begriffe Volk, völkisch, Rasse, rassistisch sind Begriffe der Innen-Außen-Konstellation (vgl. Koselleck 2006, S. 275), der Inklusion und Exklusion. Das "Völkische" in der NS-Ideologie konnte gerade im Erziehungsbereich an Vieles anknüpfen und Vieles aufgreifen, was seit der Kaiserzeit mit Reformpädagogik und Jugendbewegung zusammenhing (vgl. Aurin 1983, S. 684). Die Aufladung des Wortfeldes Volk mit Begriffen wie z.B. Volkwerdung, Volkstum, völkisch, volkhaft, volksdeutsch muss als Ausdruck eines vornationalsozialistischen Prozesses gesehen werden, der inhaltlich durchaus ambivalent war und nicht zwangsläufig zur Übernahme von explizit nationalsozialistischen Orientierungen führte. Insbesondere die Begriffe Volk und völkisch wurden lange vor dem Nationalsozialismus von Vertretern der Jugendbewegung oder der Konservativen Revolution im Sinne einer Zivilisations- und Kulturkritik verwendet. Volksbezogene Gedankengänge waren für Protagonisten der bürgerlichen Jugendbewegung nicht ungewöhnlich (vgl. Klafki/Brockmann 2002, S. 206; Berg 1991, S. 134). Volk, Volksgemeinschaft und völkisch wurden in Texten der NS-Zeit dann zu "zustimmungsheischenden Fangworten" (Koselleck 2006, S. 236).

"Wortspiele" mit den Begriffen Volk und völkisch belegen vielmehr, dass bestimmte Gebrauchsweisen von Ausdrücken in der NS-Zeit keine originären Eigenleistungen der Nationalsozialisten darstellten, sondern auf oftmals bereits existierenden Vorstellungen fußten, bevor sie der NS-Ideologie assimiliert wurden (vgl. Hoffmannn-Ocon 2007, S. 46). Einige nutzten die Begriffe Volk und völkisch als Chiffre, um ihre Loyalität zum NS-System zu demonstrieren; andere wiederum bedienten sich dieser Begriffe auch als Synonym für Rasse und rassistisch und verfolgten die unmittelbare Absicht, gegenüber anderen gesellschaftlichen Gruppen ausgrenzend, antisemitisch und geistig brandstiftend zu wirken. Es ist daran zu erinnern, dass die mit völkischen und Rassen-Diskursen zusammenhängende Debatte über "Entartung" und "Aufartung" bereits vor 1914 in vielen europäischen Nationalstaaten geführt wurde (vgl. Tenorth 2006, S. 33).

Mit der Verwendung der Begriffe Rasse, rassistisch – die während der NS-Zeit auch häufig in der DDS zu finden sind - wurde in der Regel die Schwelle überschritten, als "Fremde" und "Andere" stigmatisierte Personengruppen (z.B. Juden, Sinti und Roma, Osteuropäer) zu bekämpfen und sie als sogenannte Un- bzw. Untermenschen aus der Volksgemeinschaft "hinauszudefinieren" (vgl. Koselleck 2006, S. 275). "Welche Gebrauchsweisen dieser Fangworte und Bewegungsbegriffe sind in den Artikeln der einzelnen Autoren und des Schriftleiters der DDS zu finden?", so lautet eine in der folgenden Darstellung stets mitgedachte Frage.

Nationalpolitisch, nationalsozialistisch

Die Begriffe nationalpolitisch und nationalsozialistisch grenzen sich nach der Nomenklatur von Koselleck als erfahrungsstiftende Begriffe von Begriffen der Erfahrungsregistratur ab (vgl. Koselleck 2006, S. 275). Demnach speichern Begriffe der Erfahrungsregistratur, was in der Erfahrung vorgegeben war: "Sie bringen rückwirkend auf den Begriff, was in der Erfahrung angelegt war oder sich sukzessive angereichert hat" (vgl. ebd., S. 336). Die Interpretation und Analyse der DDS-Beiträge muss dem Sachverhalt gerecht werden, dass insbesondere erfahrungsstiftende Begriffe wie nationalpolitisch und nationalsozialistisch in den Texten möglicherweise auf "Erfahrungen" zielten, die so noch nicht gemacht worden waren, aber realisierbar zu sein schienen (vgl. ebd., S. 337). Das Untersuchungsfeld, also die Terminologie hinsichtlich nationalpolitisch, nationalsozialistisch innerhalb der Beiträge der DDS, leidet aus bildungshistorischer Perspektive darunter, dass verschiedene Phänomene unter diese Begriffe subsumiert wurden. Teilweise ist unentscheidbar, ob die Begriffe nationalpolitisch, nationalsozialistisch, aber auch die Begriffe Volk, völkisch, Rasse, rassistisch in dem seinerzeitigen Kontext als Programmworte, Kampfbegriffe oder als scheinbar wertfreie Begriffe in einem (auch scheinbar) wissenschaftlichen Diskurs zu verstehen sind. Publizierende Pädagogen und Erziehungswissenschaftler, die sich an nationalsozialistischen Ideologemen orientierten, fanden zentrale Begriffe (z.B. Rasse) vor, deuteten einige um (z.B. völkisch, national) und erfanden einige neu (vgl. Schmitz-Berning 1998). Zu bedenken ist, dass prominente Rassentheoretiker, wie etwa der Mediziner, Rassenbiologe und DDS-Autor Walter Scheidt oder der Psychologe und DDS-Autor Gerhard Pfahler, nicht bloß eine Weltanschauung bedienen wollten, sondern mit dem Selbstverständnis von Wissenschaftlern in ihrem Forschungsbereich unter einem neuen Paradigma nach empirischer und theoretischer Erkenntnis strebten. Hans-Christian Harten verweist in diesem Zusammenhang in seinem Forschungsbericht zur pädagogischen Psychologie im Nationalsozialismus darauf, dass Gerhard Pfahlers rassenseelenkundliche Forschungen von der DFG bzw. deren Vorgängerinstitution finanziert wurden (vgl. Harten 1993, S. 114). Und auch an eine von Jürgen Reyer und Christa Berg "transportierte" bildungshistorische Erkenntnis sei erinnert: Alle NS-Ideologen waren auch Rassenhygieniker, aber nicht alle Ideologen der Rassenhygiene oder Eugenik bzw. nicht alle, die deren Berechtigung akzeptierten oder zumindest nicht in Frage stellten, waren Anhänger und Parteigänger des Nationalsozialismus (vgl. Reyer 1988, S. 114; Berg 1992, S. 469).

Feindbegriffe

Koselleck verweist in seinen Begriffsstudien auf drei Schwellen, die überschritten werden müssen, um "den Anderen" in der geschriebenen Rede terminologisch als Feind überhaupt oder als Feind neu zu begreifen: Die erste Schwelle bestehe darin, Fremde als Andere zu definieren. Eine derartige Definition könne auch anerkennende und würdigende Aspekte in sich bergen. Historisch betrachtet überwögen jedoch weit mehr abschätzende und pejorative Festlegungen der Fremden als Andere. Die semantischen Oppositionen seien dabei austauschbar. Es könne sich um Duale wie Griechen/Barbaren, Weiße/Indianer, Deutsche/Russen etc. handeln. Auch die Struktur der Gegenbegriffe sei übertragbar (vgl. Koselleck 2006, S. 275f.).

Der zweite Grad eines Feindbegriffs sei inspiriert durch die christliche Kultur. Begrifflich ausgegrenzt würden die Noch-nicht-Bekehrten, sie seien jedoch Adressaten der Mission. Anders als bei dem ersten Feindbegriff gebe es nicht nur eine Opposition, sondern eine Zwangsalternative in einer zeitlichen Fluchtlinie. Vollends ausgegrenzt blieben jedoch die Häretiker, die Ketzer, die als verloren gölten. Die Schuld an der Ausgrenzung und einer möglichen Vernichtung werde dem (ungläubigen) Feind selbst angelastet (vgl. ebd., S. 276f.).

Der dritte Grad der Feindbegriffe mit den Oppositionsbestimmungen Mensch/Unmensch sowie Übermensch/Untermensch radikalisiere die Feindschaft in sprachlich zuvor gar nicht begreifbarer Weise. Mit dem dritten Grad handele es sich um ideologisch verschieden besetzbare Leerformeln, in die "hineindefiniert" zu werden dem Anderen die letzte Chance raube, schlicht ein Feind zu sein. Vielmehr werde dieser unter die Schwundstufe menschlichen Lebens gedrückt, im wörtlichen Sinn entmenschlicht, letztlich als lebensunwert stigmatisiert und potenziell für nichtexistent erklärt (vgl. ebd., S. 278f.).

Diese Schwellen bzw. Grade der Feindbilder taugen als eine besondere Folie zur Analyse der Semantik in den jeweiligen Beiträgen der DDS. Gerade die Beiträge aus der DDS, die einem völkischen und/oder rassenbasierten Ansatz folgen, sind besonders auf diese (gestufte) Begrifflichkeit hin zu untersuchen.

Grenzen der Begriffsmacht

Bei aller Differenziertheit einer semantisch-pragmatischen Analyse von Begriffen schränkt Koselleck den Glauben an die Macht der sprachlichen Bestimmungen auch wieder ein: Sie reichen nicht aus, um Feindschaft zu erzeugen. Vielmehr gebe es psychische Dispositionen, ökonomische und gesellschaftliche Vorgaben, die Feindschaften zu generieren helfen. Zwar seien derartige außersprachliche Vorgaben immer sprachlich vermittelt, aber sie seien noch keine hinreichende Bedingung für Feindschaft. Feindbegriffe zu untersuchen bedeute, von der Macht und Ohnmacht der Sprache zugleich auszugehen (vgl. ebd., S. 276). Demzufolge darf das Pressewirken der DDS in der NS-Zeit nicht überschätzt werden. Die DDS folgte mit begrifflichen Wir- und Ihr-Bestimmungen oftmals vorgefundenem Vokabular.

Der Begriffsapparat Kosellecks wird im Rahmen dieser Studie als Orientierungsrahmen verwendet, nicht dogmatisch angewandt. Spätestens nach dem linguistic bzw. narrative turn nimmt man in den historisch arbeitenden Disziplinen für allgemeine Begriffe viele gleichzeitige Möglichkeiten der Definition an (vgl. Herbst 2004, S. 28).

3.2 Überblick zur Entwicklung der völkischen, rassenbasierten und nationalsozialistischen Themen vom Beginn der Weimarer Republik bis zum Ende der NS-Zeit

Am eindrücklichsten ist die Veränderung der Rubriken in den Jahresinhaltsverzeichnissen. Während 1932 das Inhaltsverzeichnis noch in (I.) Abhandlungen, (II.) Mitteilungen, (III.) Persönliches, (IV.) Bücher und Zeitschriften unterteilt war, wurde diese im Grundsatz über Jahrzehnte gültige Rubrizierung 1933 aufgegeben. Ab 1933 wurden Monatshefte mit Themenschwerpunkten, wie z.B. "Der deutsche Osten und sein Bildungsleben", "Aufgaben der völkischen Schule", "Das völkische Geschichtsbild in der Volksschule" und "Völkische Schulreform", publiziert. Der nächste Jahrgang setzte die Schwerpunktbildung nun für jedes Heft fort, wobei die nationalsozialistisch geprägten Fokussierungen fast alles andere verdrängten. Die Schwerpunkte lauteten: "Grenz- und Auslanddeutschtum in der Volksschule", "Rassenkunde und Rassenpflege in der Schule", "Nationalpolitische Erziehung und Schule", "Volkskunde in der Schule", "Nationale Erdkunde", "Volkhafte Dichtung in der Schule", "Technik - Physik - Schule", "Bild und Film in der Schule", "Schulfunk in der neuen Erziehung". Auffällig ist, dass bei den Schwerpunktsetzungen und den Titeln, auch der kleineren Beiträge, der Versuch unternommen wurde, neben den inhaltlich ideologieanfälligen Tendenzfächern Deutsch und Geschichte auch Erdkunde und sogar Technik für nationalsozialistisches Denken dienstbar zu machen (Stichwort: "nationale Technik"). Für das Jahr 1935 ist eine scheinbare "Abkühlung" nationalsozialistischer Inhalte zu bemerken. Die Schwerpunkte der einzelnen Hefte klingen weniger nationalsozialistisch aufgeladen. Erst beim zweiten Blick fällt auf, dass unter den neutral scheinenden Schwerpunkten vor allem völkische Inhalte subsumiert werden. Nationalsozialistisch "eingefärbte" Inhalte wurden oftmals bei Schwerpunkten oder Titeln untergebracht, die das Attribut "neu" trugen. Unter den Schwerpunkt "Neue Mädchenerziehung" fiel z.B. ein Beitrag mit dem Titel "Germanisches Frauentum als Erziehungsvorbild" (Garbe 1935). Die scheinbare "Abkühlung" lässt sich aus einem bestimmten Kontext heraus plausibel machen: das Jahr der Internationalen Olympischen Spiele 1936 in Berlin. Während in den anderen Jahrgängen der NS-Zeit thematisch entweder das sogenannte "Grenz- und Auslanddeutschtum" oder das deutsche Auslandschulwesen von Bedeutung waren, wurden 1936 etliche Beiträge über Jugenderziehung und das Schulsystem in verschiedenen europäischen Ländern sowie in den USA veröffentlicht. Diese inhaltliche Entwicklung der DDS-Beiträge entspricht der in den Anfangsjahren des Regimes vergleichsweise zurückhaltenden Ausrichtung der deutschen Öffentlichkeit in antisemitischen Fragen (vgl. Longerich 2007, S. 104).

Tabelle 1: Kategoriale Grobanalyse von Artikeln (nach Autoren) der DDS (1920er-1940er-Jahre)

Jahr	Völkisch/ Gemeinschaft	Rasse	Nationalsozialistisch/ nationalpolitisch	Anti- semitisch	Total
1923	Hirsch, G. (S. 145/185)				1/32 1/55
1925	Mitteilungen (S. 430)		Sachs, G. (S. 312/362)		1/31 2/60
1931			Mitteilungen (S. 487)		1/42 1/62
1933	Pietsch, A. (S. 291) Thies, J. (S. 332) Lacroix, W. (S. 340) Gehl, W. (S. 425) Hammer, M. (S. 439) Rüttgers, S. (S. 505) Krannhals, P. (S. 593) Kern, Artur (S. 619) Mitteilungen (S. 305) Das Neue Buch (S. 308)/ (S. 354)	Scheidt, W. (S. 634) Staemmler, M. (S. 327)	Anrich, E. (S. 603) Mitteilungen (S. 476)		11 /52 15/121
1934	Brohmer, P. (S. 629) Clauss, L.F. (S. 53) Kiekebusch, A. (S. 217) Weisgerber, L. (S. 357)	Scheidt, W. (S. 59) Kadner, S. (S. 67) Wolter, F. (S. 71) Rödiger, W. (S. 77) Depdolla, P. (S. 83) Wolter, F. (S. 1) Mitteilungen (S. 489)/ (S. 490) Das neue Buch (S. 94)/(S. 96)	Mitteilungen (S. 440)		10 /62 13/119
1935	Müller, Th. (S. 282) Ebel, P. (S. 345) Das neue Buch: 17 Artikel	Paul, G. (S. 483) Das neue Buch: 3 Artikel			3 /65 23/119
1936	Lacroix, W. (S. 30) Schliebe, G. (S. 155) Das neue Buch: 16 Artikel	Wolter, F. (S. 414) Dobers, E. (S. 483) Mitteilungen: 7 Artikel			4 /53 26/122
1937	Das neue Buch: 16 Artikel	Erbt, W. (S. 241) Das neue Buch: 9 Artikel	Lehmann, E. (S. 7) Fragstein, A. (S. 489) Mitteilungen (S. 30) Zietz, K. (S. 517) Das neue Buch: 4 Artikel	Dobers, E. (S. 49)	4 /55 34/140
1938	Peters, U. (S. 1) Das neue Buch: 14 Artikel		Weigel, R. (S. 413)		1 /48 15/160
1939	Schuhmacher, W. (S. 201) Das neue Buch: 13 Artikel	Dobers, E. (S. 139) Paul, G. (S. 246) Mitteilungen (S. 283)			3 /39 16/152
1940	Das neue Buch: 10 Artikel	Kleine Beiträge (S. 173)	Vogt, P. (S. 224)	Kurtz, H. (S. 241)	2 /37 12/120
1941	Scheven, F. (S. 73) Das neue Buch: 6 Artikel	Dobers, E. (S. 141)		· , , , , , , , , , , , , , , , , , , ,	2 /34 8/95
1942		Das neue Buch: 1 Artikel		Plümer, F. (S. 25)	1 /27 1/95
1943					0 /19 0/11

Erklärungen zur Tabelle:

Lediglich Hauptartikel wurden in der DDS durchgehend unter Autorennamen publiziert. Unter den Rubriken "Mitteilungen" sowie "Das neue Buch" sind in der oben stehenden Tabelle jeweils nur Verweise auf Bücher oder Zusammenfassungen von Artikeln aufgeführt. Aus diesem Grund werden bei den "Mitteilungen" und den "neuen Büchern" nur Seitenzahlen genannt bzw. nur eine Zahl, welche die Anzahl Artikel dieser Rubrik beschreibt.

Die fettgedruckten Beiträge finden sich in dieser Studie an verschiedenen Stellen erläutert.

In der letzten Spalte findet sich unter "Total" in der ersten Zeile die Anzahl der Hauptartikel, die sich in einer ersten, groben Inhaltsanalyse als eindeutig nationalsozialistisch und regimeförmig kategorisieren lassen, im Vergleich zur Anzahl aller veröffentlichten Hauptartikel des jeweiligen Jahrgangs. Um die Verweise und Anmerkungen aus den "Mitteilungen" und den "neuen Büchern" ebenfalls miteinzubeziehen, steht eine weitere Zahlenangabe darunter, welche alle "Artikel" eines Jahrgangs umfasst.

Tabelle 2: Auflistung völkisch, rassenbasiert, nationalsozialistisch/nationalpolitisch und antisemitisch orientierter Artikel der DDS (1920er-1940er-Jahre)

	semitisch orientierter Artikel der DDS (1920er-1940er-Jahre)
1920	Tumlirz, Otto: Hauptpunkte der österreichischen Schulreform (S. 447)
1923	Hirsch, Georg: Die Stellung der führenden Persönlichkeit in der Gemeinschaft (S. 145/185)
1925	Mitteilungen: Zwei Schulprogramme (K.P.D. und deutsch-völkische Freiheitspartei) (S. 430) Sachs, Gustav: Persönlichkeit, Gemeinschaft und Kultur als nationalsozialistisches Problem (S. 312/362)
1931	Mitteilungen: Schwahn, Fritz: Das Kultur- und Erziehungsprogramm des Nationalsozialismus (S. 487)
1933	Tumlirz, Otto: Schule als Erziehungsstätte (S. 65-73) Brohmer, Paul: Der Biologieunterricht und die Erziehung zu volksorganischem Denken (S. 629) Pietsch, Albert: Die deutsche Erziehung vom Standpunkt einer volkbiologischen Wirklichkeitspädagogik (S. 291)
	Thies, Johannes: Die Lehre vom völkischen Raum in der deutschen Volksschule (S. 332) Lacroix, Wilhelm: Mythos und Feier als Erziehungskräfte in der völkischen Schule (S. 340) Gehl, Walter: Völkische Geschichtsbetrachtung (S. 425) Hammer, Max: Helden und Heldenverehrung, eine vordringliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts im
	völkischen Geiste (S. 439) Rüttgers, Severin: Die deutsche Heldenfrage in der völkisch-politischen Erziehung (S. 505)
	Krannhals, Paul: Das organische, ganzheitliche Denken und die völkische Erziehung (S. 593) Kern, Artur: Die Idee der Ganzheit in der völkischen Schulreform (S. 619) Mitteilungen: Kleine Beiträge: Krieck, Ernst: Völkische Bildungsarbeit in der Schule (S. 305) Das Neue Buch: Deutsche Volkheit (S. 308) / Volk und Rasse (S. 354)
	Staemmler, Martin: Rassenpflege und Schule (S. 327) Scheidt, Walter: Rassenbiologie in der Schule (S. 634)
	Anrich, Ernst: Der Schulaufbau im nationalsozialistischen Staat (S. 603)
	Mitteilungen: Kleine Beiträge: Higelke, Kurt: Die Erziehung im nationalsozialistischen Staat (S. 476)
1934	Clauss, Ludwig Ferdinand: Warum "Aufnordung" im neuen Reiche? (S. 53)
	Kiekebusch, Albert: Heimische Vorgeschichte als Quelle völkischer Bildung (S. 217)
	Scheidt, Walter: Praktische Rassenhygiene (S. 59) Kadner, Siegfried: Rasse und Deutschunterricht (S. 67)
	Wolter, Friedrich: Der Biologieunterricht im Lichte des Rassengedankens (S. 71)
	Rödiger, Wilhelm: Der Rassengedanke im Geschichtsunterricht der Volksschule (S. 77)
	Depdolla, Philipp: Der Rassengedanke im erdkundlichen Unterricht (S. 83)
	Wolter, Friedrich: Beobachtungen, Versuche, Mitteilungen und Anregungen zur Behandlung der Vermehrung, der Erblehre und Rassenbiologie in der Volksschule (S. 1)
	Mitteilungen: Kleine Beiträge: Rassenkundliche Bilder (S. 489)
	Rassen- und Familienkunde im Lehrplan der Schulen (S. 490)
	Das neue Buch: Volk und Rasse: Rassenkunde (S. 94)
	Vererbungslehre und Gesundheitspflege (S. 96) Mitteilungen: Kleine Beiträge: Higelke, Kurt: Die Schule im nationalsozialistischen Staate
	(S. 440)
	Weisgerber, Leo: Die Sendung der deutschen Sprache für die Volksgemeinschaft (S. 357)
1935	Paul, Gustav: Raum und Rasse im Geschichtsbild des Dritten Reiches (S.483)
	Müller, Theodor: Völkerpsychologie und Wehrerziehung (S. 282)
	Ebel, Paul: Völkische Ganzheitsidee, Schule und Musikerziehung (S. 345) Das neue Buch: Völkische Erziehung: 17 Artikel
	Das neue Buch: Volkische Erziehung. 17 Artikel
1936	Wolter, Friedrich: Rassenkunde als Forderung und Dienst (S. 414)
	Dobers, Ernst: Geburtenrückgang: ein Kapitel aus der Rassenkunde (S. 524)
	Lacroix, Wilhelm: Philipp Hördt, ein Vorkämpfer der völkischen Schule (S. 30)
	Schliebe, Georg: Grundzüge einer völkischen Jugendkunde (S. 155) Das neue Buch: Völkische Erziehung: 16 Artikel
	Mitteilungen: Rassenkunde als Forderung und Dienst
	Das neue Buch: Volk und Rasse: 6 Artikel
1937	· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·
	Lehmann, Ernst: Erziehung von Volk und Schule (S. 7)
	Dobers, Ernst: Grundsätzliches zur Behandlung der Judenfrage in der Volksschule (S. 49) Das neue Buch: Völkische Erziehung: 16 Artikel
	Mitteilungen: Dobers. Ernst: Rasse und Humor (S. 341)
	Das neue Buch: Volk und Rasse: 9 Artikel
	Fragstein, Artur: Didaktische Forderungen zur national-sozialistischen Schulpraxis (S. 489)
	Mitteilungen: Higelke, Kurt: Das national-sozialistische Deutschland und die Wissenschaft
	(S. 30) Zietz, Karl: Werkschaffen im Dienste der national-sozialistischen Erziehung (S. 517)
	Das neue Buch: Nationalsozialistisches Schrifttum: 4 Artikel

1938 Peters, Ulrich: Erziehungswissenschaft und Erziehung (S. 1) Das neue Buch: Völkische Erziehung: 14 Artikel Weigel, Reinhold: Die vorbildliche nationalsozialistische Haltung der deutschen Lehrerschaft im Hultschiner Ländchen (S. 413) 1939 Dobers, Ernst: Bevölkerungsbiologie auf der Volksschuloberstufe (S. 130) Das neue Buch: Völkische Erziehung: 13 Artikel Paul, Gustav: Deutschland und der Mittelmeerraum in geopolitischer, rassischer und geschichtlicher Beziehung (S. 246) Mitteilungen: Kleine Beiträge: Ein neues Lehr- und Hilfsmittel für den rassenbiologischen Unterricht (S. 283) Schumacher, W.: Die geistig-seelische Lage des Lernanfängers unter besonderer Berücksichtigung seines Verhaltens zur Gemeinschaft (S. 201) 1940 Kurtz, Heinrich: Deutsches Kraftfeld Osteuropa (S. 241) Das neue Buch: Völkische Erziehung: 10 Artikel Kleine Beiträge: Rasse und Raum in der deutschen Geschichte (S. 173) Vogt, Paul: Durch Nacht zum Licht: eine Bildungseinheit um "Licht" mit der Erkenntnisschau nationalsozialistischer Volks- und Reichswerdung (S. 224) 1941 Dobers, Ernst: Kriegsgeschehen und Rassenpolitik (S. 141) Scheven, Friedrich: Die Entstehung der Idee einer volkhaften Schule (S. 73) Das neue Buch: Völkische Erziehung: 6 Artikel 1942 Plümer, Friedrich: Deutsches Ostland im neuen Europa (S. 25) Das neue Buch: Rassenpolitik: 1 Artikel

Tabelle 1 ist das Ergebnis einer Grobanalyse, die sich der Problematik der Kategoriendefinition und Kategorienbildung anhand der Begriffe (s.o.) bewusst ist. Das Material, die einzelnen Artikel und kleineren Beiträge der DDS, wurden zunächst unter den Kategorien "völkisch", "rassenbasiert", "nationalpolitisch/nationalsozialistisch" auf der Basis einer strukturierenden Inhaltsanalyse eingeschätzt. Diese heuristische Nomenklatur ist gekennzeichnet durch eine hermeneutische Driftzone, durch Unschärfen und Überschneidungen.

Es gibt einen scheinbar leichten Weg, um die arbiträre Begriffsproblematik zu beherrschen: Man kann vom Sprachspiel sprechen. Vor dieser Konsequenz lassen in der NS-Zeit die dramatischen Exklusionen ganzer Bevölkerungsgruppen bis hin zu ihrer fabrikmäßigen Vernichtung zurückschrecken. Angesichts zunehmender Orientierungslosigkeit in den Geschichtswissenschaften schlägt Ludolf Herbst in seiner geschichtstheoretischen Grundlegung vor, von festgestellten und festgesetzten Begriffen zu sprechen (vgl. Herbst 2004, S. 168): Dabei überwiegen die festgestellten, d.h. aus dem Sprachgebrauch entnommenen Begriffe, in der wissenschaftlichen Praxis. Zweierlei Entnahmen gelte es hinsichtlich der festgestellten Begriffe zu unterscheiden. Im ersten Fall entnehme der Historiker seine Begriffe dem Sprachgebrauch seiner eigenen Zeit, der Gegenwart. Diese Entnahme geschehe in der Regel automatisch, und es bedürfe einer besonderen reflexiven Mühe, sich diesen Akt in das Bewusstsein zu heben und die eigenen Begriffe zu explizieren. Im zweiten Fall würden die Begriffe dem Material, z.B. den schriftlichen Quellen, entnommen. Bedeutend sei diese Feindifferenzierung der festgestellten Begriffe, da der Historiker damit rechnen müsse, dass Worte, die über Zeiten gleich geblieben sind, ihre Bedeutung geändert und sich unter Umständen gänzlich oder partiell von den Begriffen gelöst haben, die sie ursprünglich repräsentierten (vgl. ebd., S. 169). Neben den festgestellten Begriffen verfüge der Historiker über die Möglichkeit, Begriffe festzusetzen, also abweichend vom vergangenen oder auch gegenwärtigen Sprachgebrauch für seinen Gebrauch zu definieren (vgl. ebd., S. 170).

Ein Bewusstsein für die zweierlei Entnahmen z.B. der Begriffe "völkisch", "rassenwissenschaftlich", "nationalsozialistisch/nationalpolitisch" ist auch für diese Studie bedeutsam. Das Begriffsraster der Grobanalyse gewährleistet, dass inhaltliche und thematische Schneisen durch das Artikel-Dickicht geschlagen werden können - nicht mehr und nicht weniger. So folgten einige Autoren in ihren Argumentationen völkischen Mustern (aus der Kaiserzeit und der Weimarer Republik), ohne weiter auf nationalsozialistische Schriften oder Rassentheorien einzugehen (z.B. Otto Tumlirz in seinen DDS-Beiträgen). Andere Autoren wollten ihre Schriften innerhalb einer übergeordneten Rassendiskussion verorten. Ludwig Ferdinand Clauß (1934) versuchte, sich mit seinem DDS-Artikel zur Rassenseelenkunde von den Rassenbiologen, wie z.B. Paul Brohmer (1933), abzusetzen. Weitere Autoren gingen auf die Reorganisation des Schulwesens unter den Vorzeichen der "nationalsozialistischen Revolution" ein, ohne völkische oder rassenbasierte Argumentationsweisen zu gebrauchen. Zwar lässt sich als Einwand erheben, dass auch solche Texte rassistische Implikationen haben können, aber sie sind nicht auf der textuellen Oberflächenstruktur, der konnotativen Ebene, zu finden. In diesem Sinne lassen sich aus den zahlreichen Einzeltexten nach thematischen und inhaltlichen Kriterien Datenkorpora erstellen (vgl. Keller 2004, S. 23; Daniel 2001, S. 354f.). Aus dieser Perspektive kann eine große Zahl einzelner Beiträge einem völkischen, einem rassenwissenschaftlichen sowie einem nationalpolitischen bzw. nationalsozialistischen Diskurs zugeordnet werden. Die Grenzen dieses methodischen Zugriffs werden durch Artikel deutlich, die z.B. - durch ihre Autoren selbst so benannt - einem "völkisch-rassischen" Ansatz folgen. Harten u.a. sprechen deshalb auch lediglich von Grundlinien des "rassenwissenschaftlichen Diskurses" (vgl. Harten/Neirich/Schwerendt 2006, S. 86). Nun muss die Selbstverortung der damaligen Autoren aus heutiger bildungshistorischer Sicht nicht zwingend sein (Stichwort: "alter Wein in neuen Schläuchen"), da einige sogenannte "alte Kämpfer" der völkischen Bewegung aus der Kaiserzeit sich, ohne ihre Muster zu ändern, als Protagonisten der "nationalsozialistischen Revolution" nach 1933 sahen. Diese damaligen, heute oft widersprüchlich wirkenden, Selbsteinschätzungen verweisen darauf, wie vielgestaltig die nationalsozialistische und die völkische Bewegung vor 1933 und wie breit das (institutionell abgesicherte) Spektrum des Nationalsozialismus war, so dass sich darunter in polykratischer Weise konkurrierende Strömungen und Ansätze wiederfanden. Eine für dieses Problem wichtige Erkenntnis von Heinz-Elmar Tenorth lautet, dass Rassismus als Kategorie für die NS-Erziehung notwendig ist, aber als Grenzbegriff und Regulativ für die Inklusion und Exklusion in das Erziehungssystem fungiert (vgl. Tenorth 2006, S. 33ff.).

Ein weiteres "methodisches Problem" stellen die stark mit antisemitischen Stereotypen und mit Vernichtungsrhetorik operierenden Texte von Ernst Dobers dar. Einerseits scheinen sie den völkischen, rassenbasierten, nationalsozialistischen Texten zugeordnet werden zu können, andererseits gehört Dobers mit seiner formelhaften NS-Sprache zu einem eigenen Diskurs, den man "Krawallantisemitismus" nennen möchte.

3.3 Kontinuitätslinien und Brüche im Pressewirken der DDS -Zwei Beispiele

Im Folgenden sollen lange Entwicklungslinien im Pressewirken der DDS anhand von ausgewählten Veröffentlichungen zweier bekannter Pädagogen bzw. Psychologen rekonstruiert werden, die beide bereits zur Zeit der Weimarer Republik als arriviert gelten können.

3.3.1 Elemente einer völkischen Kontinuität: Die Beiträge von Otto Tumlirz

Otto Tumlirz, Grazer Psychologie-Professor und Pädagoge, veröffentlichte Beiträge in der DDS sowohl in der Zeit der Weimarer Republik als auch im Nationalsozialismus. Während der NS-Zeit stieg er zu einem Hauptvertreter des rassenseelenkundlichen Ansatzes auf und wurde ein enger Kollege des Heerespsychologen Heinrich Roth (vgl. Hoffmann-Ocon 2007). Insbesondere hinsichtlich der Frage nach Kontinuitäts- bzw. Diskontinuitätsmomenten und nach der Entwicklung von Autoren, die bereits in der Zeit der Weimarer Republik völkische Positionen vertraten, lohnt sich eine nähere Betrachtung seiner Artikel.

Tumlirz' Abhandlungen in der DDS liefern ein Zeugnis für völkische und antiamerikanische Auffassungen, die sich im deutschsprachigen Raum lange vor der NS-Zeit Bahn brachen und sich während der nationalsozialistischen Herrschaft verfestigten.

Bereits 1920 findet sich ein von Tumlirz verfasster Beitrag zu den "Hauptpunkten der österreichischen Schulreform" in der DDS. Obgleich Tumlirz nicht explizit auf die Reichsschulkonferenz verwies, muss sein Artikel in diesem Kontext verstanden werden. Einerseits stand die Reichsschulkonferenz von 1920 in der Traditionslinie vorheriger Schulkonferenzen, wie etwa der von Minister Falk 1872 einberufenen Preußischen Volksschulkonferenz und der Schulkonferenzen von 1890 und 1900, die, u.a. auf das Drängen Kaiser Wilhelms II. hin durchgeführt, eine Neuordnung des höheren Schulwesens vorbereiten sollten. Andererseits sollte die Reichsschulkonferenz von 1920 auch etwas Neues sein. Wurden bei den vorherigen Konferenzen alle Abgeordneten von der Spitze der Kultusbehörde berufen, so konnten 1920 neben der Kultusbehörde auch die einzelnen Länderregierungen, Lehrer- und Lehrerinnenvereine und andere an der Gestaltung des Bildungswesens interessierte Verbände teilnehmen. Inhaltlich sollte die Reichsschulkonferenz ausdrücklich das ganze Schulwesen umfassen, also auch den Volksschulbereich beleuchten. Vor diesem Hintergrund ist Tumlirz' Beitrag zur österreichischen Schulreform zu verstehen. Tumlirz' Anliegen war es, die Politik des österreichischen Unterrichtsamtes kritisch zu würdigen. Er begrüßte es, dass mit dem Unterstaatssekretär Otto Glöckel endlich ein Pädagoge, der selbst Volksschullehrer gewesen war, die Führung im Unterrichtsamt übernommen und der juristische Bürokratismus, repräsentiert durch "polnische Laienminister", nun ein Ende habe

(vgl. Tumlirz 1920, S. 449). Zwar sah Tumlirz in der Wahl von mehrheitlich Volksund Mittelschullehrern zu Mitarbeitern der Unterrichtsbehörde eine Mechanik in Gang gesetzt, nach der diese "Anhänger des Reformprogramms" die Einführung der Einheitsschule, der Arbeitsschulmethode und die Verlegung der Lehrerbildung an die Universität fordern würden, konnte aber dennoch keine "Diktatur bestimmter Ideen" erkennen. Zudem habe das neue Unterrichtsamt in nur einem Jahr Forderungen erfüllen können, die jahrelang nur ein unerreichtes Ideal der Reformpädagogen gewesen seien (vgl. ebd., S. 449f.).

Insgesamt folgen die meisten Passagen dieses frühen Textes von Tumlirz einem Stil der sachlichen Annäherung an das Thema der österreichischen Schulreform. Innerhalb des Textes verändert sich der eher deskriptive Stil zu einem emotional bis hasserfüllten, wenn die Rede von sozialdemokratischen Führern ist. Ihnen wird vom österreichischen Pädagogen und Psychologen vorgeworfen, dass ihnen das Zerstören viel besser gelungen sei als das Aufbauen, dass unter ihnen Freiheit in Zuchtlosigkeit ausarte und die Verwilderung und Verrohung der Sitten sowie der äußeren Lebensformen geduldet werde, dass der Staat unter ihnen jedes Lernen und jede Ausbildung für unsinnig erkläre, indem er ungelernten Arbeitern die höchsten Löhne bewillige, und dass der am besten bezahlt werde, der am wenigsten könne und am wenigsten leiste. Alles das sehe die Jugend, und ihr werde klar, dass ehrliche Arbeit erfolglos bleibe und als Dummheit gewertet werde. Zum Abschluss dieses Gedankengangs stellt Tumlirz die rhetorische Frage, wie die Jugend diesem "lockenden Gift des Schieber- und Schleichhändlertums" widerstehen solle (vgl. ebd., S. 448). Der Ausdruck "Schieber- und Schleichhändlertum" kommt in dem Text im Zusammenhang mit der österreichischen Sozialdemokratie noch ein weiteres Mal vor - allerdings diesmal mit dem Zusatz "schmarotzendes Schieberund Schleichhändlertum" (vgl. ebd.).

Der Salzburger Antisemitismusforscher Albert Lichtblau nennt genau die von Tumlirz verwendeten Begriffe als typische Vorurteile österreichischer Antisemiten während des im Vergleich zum früheren Monarchie-Antisemitismus brutalen Republik-Antisemitismus. Demnach seien die Juden Schieber und Schleichhändler gewesen, die Nichtjuden bedenkenlos ausbeuteten (vgl. Lichtblau 2007). Tumlirz bediente sich also bereits 1920 in einem Text der DDS gängiger antisemitischer Vorurteile. Als konkrete Projektionsfläche seiner antisemitischen Vorwürfe dürfte Otto Bauer fungiert haben, der als Sohn eines wohlhabenden jüdischen Textilfabrikanten von 1918 bis 1934 als stellvertretender Parteivorsitzender den sogenannten Austromarxismus prägte.

Ende der 1920er-Jahre zählte Tumlirz in der DDS zu den "Grundübeln des deutschen Wesens", dass Gestaltungen fremder Kulturen wahllos und unter Zurückdrängung nationaler Güter in den Bereich der eigenen Kultur aufgenommen würden. Diesbezüglich konstatierte er, dass der Amerikanismus in Form des technischen Prinzips in das geistige Dasein der Deutschen dringe. Nach technischen Gesichtspunkten werde im Rahmen von Psychotechnik und Berufseignungsprüfungen die Leistungsfähigkeit des Einzelnen gewertet. Diese versklavenden und entseelenden Elemente amerikanischer Wissenschaft gewönnen in Europa an Bedeutung, in der Pädagogik besonders die Idee des Self-Government. Derartige rationalistische und utilitaristische Perspektiven bedingten eine Oberflächlichkeit, da alle irrationalen Verflechtungen des Lebens geleugnet werden müssten (vgl. Tumlirz 1929, S. 87f.). Tumlirz konstruierte einen Gegensatz zwischen dem amerikanischen Wissenschaftler, der theorielos und werteungebunden sich nur am Zahlenzauber naturwissenschaftlicher Methoden orientiere, und dem kulturgebundenen geisteswissenschaftlich orientierten deutschen Wissenschaftler: "Der Kampf zwischen naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Psychologie, die metapsychologische und metaphysische Spekulation über die theoretischen Grundlagen der Psychologie, die Probleme der werttheoretisch belasteten geisteswissenschaftlichen Psychologie Sprangers, all das interessiert die amerikanischen Psychologen wenig. Sie sind viel zu praktisch eingestellt" (Tumlirz 1930, S. 30). Tumlirz attestierte "den Amerikanern", dass sie über ein "faustisches, grenzenloses Wollen" verfügten, ohne jedoch daneben eine hoch entwickelte Geisteskultur zu besitzen: "Der Zahlentaumel, die Freude, die höchsten Häuser, die längsten Brücken und Tunnels, die schnellsten Bahnen und die menschenreichsten Städte zu besitzen, hat etwas naives jünglingshaftes an sich" (ebd., S. 32).

Zur Zeit der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten veröffentlichte Tumlirz in der DDS einen Artikel, der das Thema "Schule als Erziehungsstätte" behandelte (Tumlirz 1933). Tumlirz konstatierte, dass "die Jugend" trotz Wirtschafts- und Berufsnot guten Willens sei, aber Führer brauche, die sie beim Aufbau des Staates sowie der Volksund Kulturgemeinschaft unterstützten. Schulerziehung wurde von Tumlirz als Gemeinschaftserziehung aufgefasst, und daher laute der Auftrag für Lehrpersonen, unmittelbar lediglich die Klassengemeinschaft zu beeinflussen und auf den Einzelnen durch Vermittlung des Gemeinschaftsgeistes zu wirken. Vorrangig für das Lehrerhandeln bleibe die Veredelung des Gemeinschaftsgeistes. Nehme die Lehrkraft doch direkten Bezug zum Einzelnen auf, so sei die charakterologische Beurteilung zentral (vgl. ebd., S. 72). Auch diesen Äußerungen liegen völkische Annahmen zugrunde. Die Radikalität völkischer Ideen nimmt jedoch in Tumlirz' Beitrag zu Beginn der NS-Zeit nicht zu. Sein Text in der DDS basiert auf einem völkischen Verständnis, das bereits zur Zeit der Weimarer Republik weite Kreise des Bürgertums erfasst hatte. Tumlirz maß charakterologischen Ansätzen eine hohe Bedeutung zu, ganz im Gegensatz zu dem bekannten Hamburger Psychologen William Stern, der 1931 einen ausführlichen Artikel zur Stellung der Psychologie an den deutschen Universitäten in der DDS publiziert hatte (vgl. Stern 1931).

Stern gilt als Begründer der Differentiellen Psychologie. Der an der Hamburger Universität lehrende Psychologe und Philosoph flüchtete 1933 aufgrund seiner jüdischen Herkunft zunächst in die Niederlande, nach deren deutscher Besetzung weiter in die USA, wo er eine Professur an der Duke University in Durham/North Carolina innehatte und 1938 verstarb. Im Mittelpunkt seines Beitrages für die DDS steht der Zusammenhang der

Psychologie mit der Erziehungswissenschaft und -praxis. Für Stern war die Bestimmung des Verhältnisses der allgemeinen Psychologie zu einzelnen Teilgebieten, wie z.B. zu der von ihm für die Lehrerbildung als unerlässlich erachteten Pädagogischen Psychologie, von großer Bedeutung. Seine Befürchtung war, dass sich die einzelnen Teilgebiete mit Praxisbezug ihre eigenen, unzulänglichen "Psychologien" zum Hausgebrauch zusammenzimmerten. Darum brauche gerade die angewandte Psychologie ständige Stützung und Befruchtung durch die allgemeine Psychologie, die die Vielseitigkeit der Gesichtspunkte und Methoden beherrsche, den Fortschritt der Forschung verfolge und Brücken schlage (vgl. ebd., S. 77). Der Hamburger Psychologe würdigte, dass die Psychologie, ähnlich wie die Medizin, von Zeit zu Zeit entscheidende Anregungen und neue Gesichtspunkte von Außenseitern und Laien erhalte. Doch so wie die Medizin aufgerufen sei, Kurpfuscherei zu bekämpfen, dürfe die Psychologie Deutungspfuscherei nicht zulassen. Aber gerade in zahllosen "Charakterdeutern, Phrenologen, Physiognomikern" sehe er eine "unheimliche anschwellende dilettierende Menschenkunde und Psychodiagnostik" entstehen (vgl. ebd., S. 78).

Mit diesen Worten richtete sich Stern gegen die Adepten von Ludwig Klages, zu denen auch Otto Tumlirz gehörte. Insbesondere das vielfach aufgelegte und nicht nur in universitären Kreisen rezipierte Werk "Die Grundlagen der Charakterkunde" (erstmals erschienen 1910 unter dem Titel "Prinzipien der Charakterologie"), mit dem Klages zu einem Begründer der Disziplin der Charakterologie geworden war, gehörte zur Referenzliteratur von Tumlirz' Schriften (z.B. Probleme der Charakterologie, Langensalza: Beyer 1928).

Tumlirz gehörte also zu den (wissenschaftlichen) Autoren der DDS, die bereits zur Zeit der Weimarer Republik völkische Positionen auf dem Feld der wissenschaftlichen Pädagogik und Psychologie vertraten. Dass die Schriften von Tumlirz in deutschen Fachzeitschriften Niederschlag fanden, kann als Indiz dafür gesehen werden, wie schwer sich demokratische Potenziale innerhalb des Weimarer Bildungs- und Erziehungswesens gegen den starken Einfluss irrationaler, antiliberaler und antidemokratischer Elemente selbst in den zeitgenössischen Reformbewegungen durchsetzen konnten (vgl. Keim 1995, S. 21). Tumlirz' Schriften innerhalb und außerhalb der DDS sprechen für die Kontinuitätsthese. Beachtenswert ist, dass seine Positionen innerhalb der DDS zur Zeit der Weimarer Republik nicht unwidersprochen blieben, wie es z.B. der Artikel des Psychologen Stern belegt. Tumlirz repräsentierte eine Gruppe von Autoren innerhalb der DDS; diese Gruppe war jedoch nicht repräsentativ für die Gesamtheit der DDS-Autoren in der Weimarer Republik.

3.3.2 Von John Dewey zu Ernst Krieck: Artikel und Buchbesprechungen von K.F. Sturm im Zeichen von Diskontinuität

Karl Friedrich Sturm trat seit der Wilhelminischen Kaiserzeit mit umfangreichen pädagogischen Publikationen hervor. Im Jahre 1913 veröffentlichte er ein Werk mit dem Titel "Die nationale Einheitsschule. Beiträge zur äußeren Organisation des deutschen Schulwesens". Mitte der 1920er-Jahre beschäftigten ihn "Die Wiedergeburt des deutschen Geistes und die Schule. Gedanken zur Kultur- und Bildungskrise der Gegenwart" (1925). Kurze Zeit darauf verfasste er eine umfangreiche "Allgemeine Erziehungswissenschaft" (1927) sowie ein Werk zur "Erziehungswissenschaft der Gegenwart" (1930). Zentral für seine weiteren Schriften war die Ausdeutung der Reformpädagogik. Während Sturms Beitrag 1930 noch "Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit. Ihr Ursprung und Verlauf, Sinn und Ertrag" hieß, wurde dieser Text 1935 als dritte, verbesserte Auflage - was bedeutete, dass die Schrift dem nationalsozialistischen Denken angepasst worden war - betitelt mit "Deutsche Erziehung im Werden. Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung".

K.F. Sturm war ein Schüler von Ernst Krieck (vgl. Baumgart 2001, S. 178). Zwar wäre das Deutungsmuster, nach dem die Entwicklung des wissenschaftlichen Mentors sich auch in der Textentwicklung seiner Schüler abbildet, sehr linear, aber es muss in Erwägung gezogen werden. In den frühen 1920er-Jahren besprach (möglicherweise auch im Sinne einer Gefälligkeit) Sturm Kriecks frühes bedeutsames Werk "Philosophie der Erziehung". Dieses Werk forderte seinerzeit vor allem die Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik heraus. So reagierten Herman Nohl und Wilhelm Flitner in ihren pädagogischen Schriften auf Kriecks Überlegungen. Flitner zieh Krieck einer abstrakten Betrachtungsweise, die den Blick für die individuelle geistige Tätigkeit verloren und der Erziehungskunst einen viel zu geringen Spielraum zugebilligt habe. Für Krieck sei die Erziehung nur eine Funktion der Gesellschaft. Sein Begriff der funktionalen Erziehung meine eine Nachwuchsangleichung im Sinne eines Automatismus, sehe das Erzogenwerden bloß als eine Funktion der Gesellschaft (vgl. Flitner 1950, S. 36). Krieck konfrontierte tatsächlich die etablierten erziehungswissenschaftlichen Schulen, deren Beschäftigung sich hauptsächlich um die Legitimierung von Erziehungszielen rankte, mit der damals neuartigen These, dass Erziehung in erster Linie nicht absichtsvoll, sondern funktional sowohl durch Einzelpersonen als auch durch Gemeinschaften wie Volk, Staat, Kirche, Familie etc. vermittelt werde (vgl. Keim 1995, S. 166; Lingelbach 1970, S. 70f.). Betrachtet man nun die Entwicklung der Titel von Sturm, so fallen Gemeinsamkeiten mit dem "Nestor" der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Herman Nohl, und seinen Schriften auf. Als Gemeinsamkeit ist augenfällig, dass die reformpädagogische Bewegung nicht erst in der NS-Zeit als "Deutsche Bewegung" interpretiert wurde, sondern bereits in der Kaiserzeit und der frühen Weimarer Republik nationale Deutungsmuster vorherrschten. In diesem Sinne nennt Heinz-Elmar Tenorth K.F. Sturm einen Mitstreiter Herman Nohls (vgl. Tenorth 1994, S. 12), der in seinem epochemachenden Werk "Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie" wiederum K.F. Sturm mit seiner Schrift "Die pädagogische Reformpädagogik der jüngsten deutschen Vergangenheit" anführt (vgl. Nohl 51961, S. 231).

Um das Verhältnis von nationalen Ideen und pädagogischen Gedanken in seiner Entwicklung weiter auszuleuchten, lassen sich die Buchbesprechungen von K.F. Sturm in der DDS heranziehen:

"Die Führer unserer zeitgenössischen Pädagogik – Spranger, Litt, Krieck – wurzeln in anderm Grunde als Dewey. Unverkennbar ist, daß sich Deweys Erziehungsgedanken vielfach und eng mit der deutschen Reformpädagogik berühren", schrieb K.F. Sturm 1931 (S. 34) im Rahmen einer ausführlichen Rezension zu John Deweys Buch "Demokratie und Erziehung". Diese beiden Sätze zeugen von einer inhaltlichen Spannung. Zum einen konfrontierte Sturm den Leser mit der Tatsache, dass die Vertreter einer Pädagogik der deutschen Bewegung bzw. einer deutschen Pädagogik sich einer nationalen Erziehungsgeschichte und im Vergleich mit den USA anders gelagerten pädagogischen Problemstellungen verpflichtet fühlten. Von einer sogenannten deutschen Pädagogik abweichend war der Exponent der amerikanischen Philosophie des Pragmatismus und Pluralismus überzeugt vom Fortschrittsglauben und schätzte Technik sowie den rechnenden, naturwissenschaftlichen Verstand. Zum anderen war es Sturm ein Anliegen, dem Leser der DDS Deweys besonderes Demokratie- und Pädagogikverständnis zu erklären. Gerade auf die scheinbar paradoxe Beziehung einer Pädagogik, die sich zum gesellschaftlichen Ideal der Demokratie bekennt, mit ideologie- und wertungsfreien Erziehungsgedanken wollte Sturm aufmerksam machen. Dass Erziehung ein Nebenerfolg gesellschaftlichen Lebens sei, dass Erziehung nach Dewey kein allgemeines Ziel verfolge, sondern dem Prinzip der Bewegung folge, dass Demokratie selbst ein Sozialgebilde sei, welches sich wandele, und dass daher demokratische Erziehung immer eine Mehrzahl von Zielen verfolge, versuchte Sturm engagiert für die US-amerikanische Schrift darzulegen. Wissend um einen großen Teil der bürgerlichen Reformpädagogik, der eher auf völkischer Basis fußte und weniger demokratische Ideen in den Blick nahm, und wissend um einen kulturellen Antiamerikanismus bei deutschsprachigen Kollegen wie Otto Tumlirz, beschränkte sich Sturm in seiner Buchbesprechung nicht nur auf eine Zusammenfassung des Inhalts und eine kurze Einschätzung sowie Bewertung. Vielmehr versuchte er überdies aufzuzeigen, welche deutschen Pädagogen sich bereits von Deweys Ideen inspirieren ließen. Immer wieder führte er Georg Kerschensteiner "in seiner mittleren Periode" und vor allem Paul Barth an, der sich in seinen erziehungssoziologischen Schriften intensiv mit John Deweys pädagogischen Auffassungen auseinandersetzte (vgl. Barth 1925). Überdies hob er die Leistung Erich Hyllas hervor, der das Werk durch seine Übersetzung weiten Kreisen zugänglich gemacht hatte.

Sturm unternahm zur Zeit der Weimarer Republik auch Anstrengungen, auf die demokratischen und nicht völkisch inspirierten Anteile reformpädagogischen Denkens hinzuweisen. Seine rege Publikationstätigkeit lässt Sturms pädagogische und gesellschaftliche Orientierung vielfältiger erscheinen, als Tenorths - ebenfalls zutreffender - Verweis mit Blick auf die "Deutsche Bewegung" es aufzeigt. Insofern markierte ab 1936 das explizite Werben für Kriecks völkisch-politisch-anthropologische Schriften, die auf einem Rassenansatz basierten, einen Bruch in Sturms Bewertungsmuster. Auf der Linie von Krieck sprach Sturm nun vom nationalsozialistischen Zuchtstaat, der mit seinen erzieherischen Kräften und mit zu Höherem fähigen Rassen Artfremdes bekämpfe (vgl. Sturm 1936, S. 569). "Die des Heldentums in höherem Grade fähigen Rassen tragen in sich nur die höhere Fähigkeit der Zucht. Sinn der nationalsozialistischen Bewegung ist die heldische Überwindung des Bösen im deutschen Volke durch Zucht und Zuchtstaat" (ebd.). Sturm propagierte Kriecks "philosophisches" Verständnis einer "universalen Biologie", nach der ein Individuum nur erkenntnisfähig sei entsprechend seinem Sein und seiner Eigenart. Demnach trage jedes Individuum eine "gemeinschaftliche, völkische, rassische, geschichtliche Struktur als Bedingung der Erkenntnis der Wirklichkeit" in sich (vgl. ebd., S. 555). Während Sturm vor der NS-Zeit auch die demokratischen Anteile der Reformpädagogik zu profilieren geholfen hatte, kaprizierte er sich im Nationalsozialismus auf die völkischen und rassenwissenschaftlichen Denkfiguren. Dieser Prozess fand aber nicht nur in den in der DDS veröffentlichten Beiträgen Sturms statt. Überhaupt verhielt sich Sturm mit seiner pädagogischen Wendung ähnlich wie Krieck. Auch Krieck widerrief seinen in der noch jungen Weimarer Republik veröffentlichten Ansatz einer deskriptiv-funktionalen Pädagogik mit seiner 1932 veröffentlichten Schrift "Nationalpolitische Erziehung", die den Ansprüchen einer im Werden begriffenen NS-Ideologie der Erziehung entsprach (vgl. Keim 1995, S. 166).

Die partielle Anschlussfähigkeit reformpädagogischer Entwürfe aus der Wilhelminischen Kaiserzeit und der Ära der Weimarer Republik, insbesondere hinsichtlich völkischer Ideen, ist vielfach belegt worden (vgl. z.B. Klafki/Brockmann 2002). Unter dieser Optik könnte die inhaltliche Entwicklung der Texte Sturms in der DDS als eine Kontinuitätslinie aufgefasst werden. Eine derartige Sichtweise spart jedoch aus, dass Sturm zur Zeit der Weimarer Republik Anstrengungen unternahm, auf die demokratischen und nicht völkisch inspirierten Anteile reformpädagogischen Denkens hinzuweisen. Insofern markierte das Werben für Kriecks Ansatz einen Bruch innerhalb Sturms Bewertungsmuster.

Heinz-Elmar Tenorth erörtert in einer Studie zur "Deutsche[n] Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945" die Revierkonstruktionen von Theodor Wilhelm, der während der NS-Zeit als Schriftleiter der von Alfred Baeumler edierten "Internationalen Zeitschrift für Erziehung" als ein bedeutender Akteur der nationalsozialistischen Pädagogik arbeitete (vgl. Tenorth 1986). Demnach war es Wilhelms Anliegen, eine NS-Pädagogik nicht durch "billige Propagandaschriften der Jahre 1933/34" zu konturieren, sondern sie durch "Bücher von wirklich philosophischem Rang" zu profilieren. Dafür empfahl er neben seinen eigenen Schriften Ernst Kriecks "Nationalsozialistische Erziehung" (1933), Alfred Baeumlers "Politik und Erziehung" (1937) und vor allem auch K.F. Sturms "Deutsche Erziehung im Werden. Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung" (31935). In dieser Schrift stellte Sturm die nationalsozialistische Erziehung als Vollendung der guten Seiten der Reformpädagogik dar (vgl. Tenorth 1986, S. 309). Diese Argumentationsfigur war seinerzeit unter einigen Pädagogen gebräuchlich. Auch Heinrich Roth interpretierte in seiner Dissertation "Psychologie der Jugendgruppe. Aufbau, Sinn und Wert jugendlichen Gemeinschaftslebens" (1938) die historische Entwicklung der Jugendbewegung in dem Kapitel "Von der Jugendbewegung über die Jugendbünde zur Staatsjugend (HJ)" quasi-teleologisch (vgl. Roth 1938, S. 10ff.). Er schrieb, dass es Baldur von Schirach und seinen Mitarbeitern gelungen sei, die gesamte deutsche Jugend trotz Verzichts auf staatlichen Zwang organisatorisch zusammenzufassen und politisch zu einigen: "Was der beste Teil der Jugendbewegung gewollt hatte, hat sie geschaffen: ein einheitliches, in das Volksleben eingeordnetes deutsches Jugendleben. Damit hat die nationale Revolution nicht nur die Spaltung in Klassen, sondern auch die in Generationen überwunden. Die Jugend ist als eigener Stand unter eigener Führung in das Reich eingegliedert" (ebd., S. 19). Es ist anzunehmen, dass der sächsische Schulmann Sturm, so wie der württembergische ehemalige Volksschullehrer, bündische Jugendführer und Heerespsychologe Heinrich Roth, in der Kaiserzeit und Weimarer Republik auch völkischen Orientierungen im Spektrum der Pädagogik folgte, ohne nationalsozialistisch und rassistisch gewesen zu sein. Kurz vor oder kurz nach dem Machtwechsel 1933 entdeckten beide dann die "Anschlussfähigkeit" ihrer Theoreme und wussten diese systemunterstützend für ihre Karriereplanung zu nutzen. Diese ausschließliche Gebrauchsweise von völkischen und rassenbasierten Theoremen erzeugt in der Retrospektive den Eindruck der Diskontinuität und des Bruchs.

3.4 Exkurs: Die Hochschulen für Lehrerbildung (HfL)

Sehr viele Autoren der DDS in der NS-Zeit waren Professoren und Dozenten an den HfL. Die HfL wurden zu Ausbildungsstätten für alle Lehramtsstudierenden, von der zukünftigen Volksschul- bis zur Gymnasiallehrkraft. Um plausibilisieren zu können, wie sehr Struktur und Inhalt der DDS anschlussfähig an die Organisation der HfL waren, wird nachfolgend auf die Lehrerbildungsinstitution der NS-Zeit zusammenfassend eingegangen.

Ab 1933 wurden die Pädagogischen Akademien, die in der zweiten Hälfte der 1920er-Jahre in Preußen im Sinne einer Tertiarisierung der Volksschullehrerbildung auf Initiative von Kultusminister Carl Heinz Becker eingerichtet worden waren, in Hochschulen für Lehrerbildung umgewandelt (vgl. Scholtz 1983, S. 693). Diese Umwandlung muss in dem Kontext betrachtet werden, dass Ende November 1932 eine Großkundgebung von Lehrerverbänden gegen die allseits drohende Gefahr von Schließungen der erst wenige Jahre zuvor gegründeten Pädagogischen Akademien protestierte.

Die Pädagogischen Akademien hatten in Preußen die seminaristische Volksschullehrerausbildung abgelöst. Vorausgegangen waren, spätestens ab den Vorfeld-Diskussionen von 1848 (vgl. Kapp 1848/1993; Manifest des Berliner Arbeiterkongresses 1848/1993), Debatten darüber, an welchem Ort eine Akademisierung der Volksschullehrerbildung stattfinden könne. Der preußische Kultusminister Carl Heinz Becker, der die Einrichtung der Pädagogischen Akademien verantwortete, war sich der Problematik bewusst, dass es einerseits pädagogische Lehrstühle an Universitäten gab, andererseits mit der Auflösung der Lehrerseminare und der Einführung der Akademien eine neue Form der Auseinandersetzung mit Pädagogik geschaffen wurde. Er erklärte das daraus resultierende Spannungsverhältnis mit dem Verweis darauf, dass Pädagogik mit Musik verglichen werden müsse. Beide seien nicht nur eine Wissenschaft, sondern auch eine Kunst und eine Technik. Wegen dieses "Mehrfachcharakters" sei Pädagogik an der Universität zwischen den vornehmen älteren Disziplinen nie recht zur Entfaltung gelangt (vgl. Becker 1926, S. 57). Pädagogische Lehrstühle, die durch Einrichtung praktischer Institute den Kunst- und Technikcharakter der Pädagogik in Rechnung stellen wollten, wurden von den anderen Universitätsdisziplinen kaum akzeptiert. Diese Lehrstühle strebten ohnehin etwas an, was jetzt mit der Pädagogik an den Pädagogischen Akademien zur Geltung kommen solle. So wie die Musik nach mehreren Aspekten entfaltet werde könne, geschehe das auch mit der Pädagogik. Während es an den Universitäten zu Recht Professuren für Musikgeschichte gebe, könne Pädagogik auch als historisch-philologische Disziplin betrachtet werden. Überdies könne sie auch als ein experimentalpsychologisches Fach an den Universitäten ein Heimrecht haben. Wolle man die Pädagogik jedoch darauf beschränken, liege eine enorme Engführung vor. In gleicher Weise, wie man eine hochgelehrte Doktorarbeit zur Musikgeschichte verfassen könne, ohne ein Instrument zu beherrschen, sei es möglich, bildungsgeschichtliche Forschungen zu betreiben, ohne jemals ein pädagogischer Praktiker gewesen zu sein (vgl. ebd., S. 58f.). Dies dürfe im Umkehrschluss aber nicht bedeuten, dass die Pädagogischen Akademien die Wissenschaft und Forschung den Universitäten überlassen sollten, sondern im Gegensatz zur Universitätspädagogik solle die Pädagogik der neu einzurichtenden Akademien mehr sein als nur Forschung und Wissenschaft. Da alle Studierenden an den Pädagogischen Akademien Absolventen der höheren Schule seien, könne wissenschaftliche Denkfähigkeit sowieso vorausgesetzt werden. Im Unterschied zur Universität sei das Lehrziel an der Pädagogischen Akademie nicht eine Fachdisziplin mit ihrer reinen Methodik, sondern der Mensch und die angewandte Erkenntnis (vgl. ebd., S. 60). Allerdings solle das Becker zufolge nicht bedeuten, im Stile der alten Seminare die Suggestion zu fördern, man könne angehende Lehrkräfte "zur geistigen Unbescheidenheit des Alleskönnen- und -verstehenwollens" erziehen. Wissenschaftlicher Sinn bestehe an den Pädagogischen Akademien nicht aus Wissensanhäufung und methodischer Technik, sondern aus Respekt vor dem Sachverstand gepaart mit Kritikfähigkeit (vgl. ebd., S. 61).

Die Kenntnis dieser Ideen- und Sinndebatte, die sich um die Gründung der Pädagogischen Akademien rankte, ist notwendig für die historische Einordnung der 28 HfL als (vorläufige) Institutionen der NS-Lehrerbildung. In Abgrenzung zu den Pädagogischen Akademien wurden die HfL als "landgebunden" etikettiert, was dazu führte, dass einige von ihnen in kleine Städte, hauptsächlich im östlichen Grenzgebiet, verlegt wurden, bevor 1937 das Prinzip der Landgebundenheit wieder aufgehoben wurde (vgl. Scholtz 1983, S. 693). Das viersemestrige Studium, zu dem noch Praktika hinzukamen, galt bei den Abiturienten als nicht besonders attraktiv, so dass als erster Schritt gestufte Aufbaulehrgänge für Volks- und Mittelschüler mit Studienaspirationen geschaffen wurden und als zweiter Schritt das Studium auf drei Semester reduziert wurde. Im Jahr 1941 wurden dann die HfL aufgehoben. Die Ausbildung von Lehrkräften fand von nun an bis 1945 an den sog. Lehrerbildungsanstalten (LBA) statt.

Die Umorientierung der NS-Machthaber in Sachen Lehrerausbildung deutet Harald Scholtz dergestalt, dass die zunächst flächendeckende, reichsweite Einrichtung der strukturell an den preußischen Pädagogischen Akademien ausgerichteten HfL zur Loyalitätssicherung der Kreise der neuen Mittelschicht diente. Der Forderung, dass es eine gemeinsame Grundbildung für alle Lehrberufe geben müsse, trug man Rechnung, indem ab 1936 auch Gymnasiallehramtsstudierende ihre ersten beiden Semester an der HfL absolvieren mussten. Gegen Ende der 1930er-Jahre, also in etwa gleichzeitig mit Kriegsbeginn, verlor die berufsständische Lobby der Volksschullehrer an Einfluss in der NSDAP. Lehrermangel, Finanzierungsprobleme im Bildungsbereich, Vorurteile gegenüber dem Volksschullehrerberuf an der Parteispitze taten ein Übriges dafür, dass 1941 anstelle der noch 19 übrig gebliebenen HfL 257 Lehrerbildungsanstalten eingerichtet wurden. Abiturienten mussten von nun an eine einjährige Ausbildung durchlaufen, Mittelschüler wurden für drei Jahre aufgenommen, während Volksschulabsolventen fünf Jahre benötigen sollten. Die Ausbildung wurde wesentlich schulmäßiger organisiert, die zukünftigen Lehrpersonen wurden in Internaten untergebracht (vgl. Scholtz 1983, S. 695f.). Die Reorganisation der Lehrerbildung (von der HfL zur LBA) wird in der Forschungsliteratur unterschiedlich bewertet. Während einige Historiker darin einen Rückfall, eine "Reseminarisierung" sehen wollen (vgl. z.B. Ottweiler 1979), betont Harald Scholtz, dass die LBA vielmehr ein modernes Instrument zur frühzeitigen politischen Sozialisation von Jugendlichen darstellten. Schulische Ausbildung wurde mit "einer in militante Formen gebrachten Eigenaktivität der Jugendlichen" verbunden (vgl. Scholtz 1983, S. 697). Das Lehrangebot erstreckte sich von Anteilen musischer Erziehung über praktische Arbeit bis hin zu projektbezogenen Arbeitsgemeinschaften. Mit einem Angebot von fakultativen Veranstaltungen, freiwilligen Einsätzen zur Führung von HJ-Einheiten in der Region der LBA, Ausbildungslagern, die in den Ferien besucht werden konnten, wurde viel Eigeninitiative der zukünftigen Lehrpersonen erwartet. Die Formulierung "Rückfall in seminaristische Zeiten" wird aus bildungshistorischer Perspektive dem Prozess des Umbaus der HfL zur LBA tatsächlich nicht gerecht.

Zu Beginn des NS-Regimes rekrutierte sich ein Großteil der Dozenten aus der ehemaligen Professorenschaft der Pädagogischen Akademien. Da 1932 in Preußen aufgrund von Schließungen einiger Akademien ein Teil der Professoren in den Ruhestand versetzt worden waren, wurden die Dozentenstellen der HfL häufig sowohl mit "Wiedereingestellten" als auch mit "Übergeführten" besetzt (vgl. Harten/Neirich/Schwerendt 2006, S. 127). Weil sich die Einrichtung der HfL aber nicht nur auf Preußen, sondern auf das gesamte Reich erstreckte, wurden in den Jahren nach 1933 vor allem auch Studienräte und Lehrer als Lehrerbildner eingestellt.

Um die Systematik des institutionellen pädagogischen Denkens zur NS-Zeit zu begreifen, ist es wichtig zu wissen, dass Rassenbiologie zum unverzichtbaren Bestandteil der Subdisziplin Allgemeine Erziehungswissenschaft gehörte. Zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft konnten demnach die Wissensgebiete der Erziehungswissenschaft, der Charakter- und Jugendkunde (Pädagogische Psychologie) sowie der Vererbungslehre gehören (vgl. Harten/Neirich/Schwerendt 2006, S. 33). Zu den obligatorischen Veranstaltungen der HfL gehörten die vier Gebiete Erziehungswissenschaft, Charakterkunde, Vererbungslehre und Rassenkunde sowie Volkskunde (vgl. ebd., S. 32). Nicht nur alle Studierenden des Volksschullehramtes wurden mit diesen Inhalten vertraut gemacht, sondern auch die Studierenden des Gymnasiallehramtes mussten im Rahmen ihres ersten Studienjahres an der HfL z.B. Erb- und Rassenkunde belegen. Die Lehre dieser neuen Fächer konzentrierte sich aber nicht nur auf die HfL; sie wurde auch auf universitäres Niveau gehoben. Harten u.a. ziehen in ihrer Studie den Schluss, dass die HfL-Dozenten für die "neuen Fächer" wie etwa Rassenbiologie, Volkskunde und Grenzlandkunde sich überwiegend aus den nach 1933 eingestellten Dozenten ohne Erfahrungen in der akademischen Lehrerbildung rekrutierten. Einige unter ihnen dürften das neue Regime als Karrierechance betrachtet haben und versuchten, mit besonders regimekonformen rassenbiologischen, -pädagogischen und -psychologischen Texten schneller zu reüssieren (vgl. ebd., S. 127f.). Wolfgang Keim stellt fest, dass für die Kollegien der HfL ein hohes NS-Engagement charakteristisch gewesen zu sein scheint, was auf eine große Zahl von Neuberufungen im Zuge des Ausbaus der Lehrerbildung zurückzuführen sein dürfte. An den preußischen HfL gehörten 93% des Lehrkörpers der NSDAP an, jedoch nur 12% bereits vor 1933. Ein Großteil der Lehrenden nahm Funktionen innerhalb von NS-Organisationen wahr. Zu bedenken ist darüber hinaus die SA-Mitgliedschaft teilweise ganzer HfL (vgl. Keim 1997, S. 89). Hierin könnte ein Grund für den ausgeprägt hohen Anteil rassenpädagogischer Beiträge in der DDS in den Jahren 1933, 1934 und 1935 liegen.

3.5 Der erziehungswissenschaftliche Diskurs an der HfL -Die Ansprache von Ulrich Peters in Kiel als DDS-Artikel

Einen tieferen Einblick, mit welchen Aspekten von Kontinuität und Diskontinuität die Erziehungswissenschaft an den HfL "angereichert" war, gewährt der Artikel "Erziehungswissenschaft und Erziehung" (1938) von Ulrich Peters in der DDS. Der Artikel beruhte auf der Ansprache des Autors zur "Verpflichtungsfeier" der Studierenden an der Kieler HfL am 1. November 1937. Peters war zu diesem Zeitpunkt Direktor der HfL Kiel. In der Studie von Harten u.a. ist über Peters lediglich zu erfahren, dass er - noch als Direktor der Pädagogischen Akademie, zusammen mit dem späteren bedeutenden Biologie-Didaktiker des NS-Regimes und DDS-Autoren Paul Brohmer -

bereits am 31. Januar 1933 die Hakenkreuzfahne auf dem Gelände der preußischen Lehrerbildungsstätte gehisst hatte (vgl. Harten/Neirich/Schwerendt 2006, S. 187).

Peters' Thema war die Frage nach der Einstellung der Studierenden gegenüber der erziehungswissenschaftlichen Theorie und der berufspraktischen Einübung. Hintergrund dieser Erörterung sei, so Peters, der sowohl von den Studenten als auch von den ausbildenden Lehrpersonen formulierte Wunsch gewesen, die Schulpraktika mögen wesentlich länger als die vorgeschriebenen dreieinhalb Wochen dauern (vgl. Peters 1938, S. 1). Während der Praktika empfinde sich der Student in einer Meisterlehre, und er komme somit zu dem Schluss, dass vor allem die unmittelbar praktische Schulung für seine spätere Berufsarbeit das mehr oder weniger allein entscheidende Rüstzeug liefere. Schon bei der "fachlichen Unterrichtslehre" [was heute der Fachdidaktik entsprechen dürfte; d. Verf.] vermisse der Student die für die Schule mögliche Verwertbarkeit. Von diesem Standpunkt aus sei das Urteil über die Erziehungswissenschaft und ihre Hilfswissenschaften - die Jugend- und Charakterkunde, die Rassenkunde und die Volkskunde – noch viel schärfer als bei der allgemeinen und fachlichen Unterrichtslehre (vgl. ebd., S. 2).

Um zu ergründen, warum Erziehungswissenschaft und Unterrichtslehre gegenüber der praktischen beruflichen Einübung so wenig von den Studierenden geschätzt wurden, wollte Peters zwei miteinander zusammenhängende Aspekte ins Bewusstsein heben:

Erstens die "falsche" Anschauung der Studenten von dem Verhältnis einer Geisteswissenschaft zu der ihr gegenständlich verbundenen Berufsarbeit und zweitens den Irrtum der älteren Hochschullehrer über das Verhältnis der heutigen Studierenden zur Wissenschaft: Viele ältere Hochschullehrer, die noch vor der Zeit der Weimarer Republik studiert hätten, übertrügen ihr Verhältnis zur Wissenschaft auf die Studierenden. Während für die Hochschullehrer die Unterscheidung zwischen dem "Brotgelehrten" und dem "philosophischen Kopf", so wie Schiller sie mit seiner Antrittsvorlesung für seine Jenaer Professur prägte, konstitutiv sei, komme der Student an die HfL mit einer ganz anderen Absicht. An den Hochschulen des "Dritten Reiches" wolle der Student weder "Brotgelehrter" noch "philosophischer Kopf" werden, auch nicht Wissenschaft um der Wissenschaft willen treiben, sondern als Akademiker Dienst an seinem Volk und Staat ausüben (vgl. ebd., S. 2f.).

Den von ihm selbst konstruierten Sinn des Studiums zur NS-Zeit, den er den Studierenden in den Mund legte, unterstützte Peters ausdrücklich. Die Frage nach dem Sinn des Lebens werde niemals aus der Wissenschaft eine Antwort finden, sondern nur aus dem politischen oder religiösen Glauben: "Für uns Deutsche der Gegenwart ist sie beantwortet in dem Glauben an das Vorbild des Führers. Der Sinn des Lebens für jeden Deutschen des Dritten Reiches ist die nationale und die soziale Tat!" (Ebd., S. 3.) Diese beiden Sätze, die auf den Glauben und Sinn des Lebens während der NS-Zeit abheben sollten, leiteten eine wichtige theoretische Aussage ein. Peters zufolge wurden Ziele und Werte niemals von der Wissenschaft aufgestellt, sondern immer vom Leben. Dies sei "der große Irrtum jener sogenannten autonomen Pädagogik aus dem Zwischenreich" gewesen, da sie glaubte, sie könne im Kampf der miteinander ringenden Erziehungsziele von sich aus ein rein pädagogisch gesehenes, allgemein verbindliches Erziehungsziel aufstellen (vgl. ebd.).

Mit "jener sogenannten autonomen Pädagogik aus dem Zwischenreich" spielte Peters auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik der Weimarer Republik an, ohne schon wissen zu können, dass diese später in der NS-Zeit auch in verschiedener Weise mit dem Regime verbunden war (vgl. Klafki/Brockmann 2002). Zwar gab es innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik recht unterschiedliche Ausprägungen und inhaltliche Varianten, aber das Autonomiepostulat war ein übergreifendes Merkmal. Die Vertreterinnen und Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wollten mit der Aussage, dass Theorie und Praxis der Erziehung relativ autonom seien bzw. sein sollten, nicht die gesetzlich geregelte Schulpflicht in Misskredit stellen, sondern hinsichtlich der gesellschaftlichen Funktion der Erziehung auf die Einwirkungen des Staates und verschiedener Interessengruppen aufmerksam machen. Nach der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sollten die an das Kind herangetragenen externen Interessen durch den Erzieher geprüft werden, wobei dieser als Anwalt des Kindes dessen Eigenrecht auf Entfaltung seiner Fähigkeiten, Fertigkeiten und Potenziale als Prüfkriterium nehmen sollte (vgl. de Haan/Rülcker 2002, S. 26). Herman Nohl, Begründer der Göttinger geisteswissenschaftlichen Pädagogik, drückte dies in einer besonders "emotiven und präskriptiven Sprache" (Wolfgang Brezinka) aus: "(...) ich stehe vor dem Kinde wie vor einer sich entfaltenden Blume, in deren bildenden Kräften schon alles enthalten ist, abwartend und solcher schöpferischen Selbstentfaltung zuschauend, nur Schädliches wegräumend" (Nohl [21935] 51963, S. 107). Weltanschauliche Organisationen – dazu zählte Nohl den Staat, die Kirchen, die politischen Parteien - wollten die Pädagogik nur als ausführendes Organ und den Erzieher als jeweilig subalternen Beauftragten gelten lassen. Angesichts dieses Kampfes der Erziehungsmächte und Weltanschauungen müsse die Pädagogik einen Ort finden, der sie unabhängig von ihnen mache. Diese echte Emanzipation bedeute nicht nur ein Freimachen, sondern zugleich auch das Finden des eigenen Gesetzes, das nicht aus einer Weltanschauung, sondern aus einer Selbstbesinnung und dem Eigenwesen der Pädagogik resultiere (vgl. ebd., S. 124f.).

Die durch den pädagogischen Bezug zwischen Zögling und Erzieher konstituierte pädagogische Autonomie hing nach Nohl wiederum mit Erziehungszielen zusammen. Peters' kurzes Referat der Positionen geisteswissenschaftlicher Pädagogik war so falsch nicht. Während Peters' Position, nach der Erziehungsziele und -werte niemals durch eine Wissenschaft generiert werden können, eher einer heutigen gängigen empirischen Auffassung entsprach, hatte Nohl in seinem Werk "Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie" die Auffassung vertreten, dass dies der Pädagogik (die mit ihrer theoretischen Reflexionsform auch wiederum praxisanleitend sein solle) sehr wohl gelingen könne. Demnach sei das Ziel der Erziehung die Erweckung des einheitlichen geistigen Lebens, die mit der Mündigkeit des Zöglings angestrebt werde. Ein damit zusammenhängendes Ziel der Pädagogik sei es überdies, sich selbst überflüssig zu machen und von Selbsterziehung abgelöst zu werden (vgl. ebd., S. 132).

Den Gedanken der relativen Autonomie der Erziehung bzw. Pädagogik und die Auffassung, dass Erziehungsziele aus dem Bereich der Pädagogik selbst entworfen werden können, lehnte Peters ab. Vielmehr bekräftigte er in dem Aufsatz an verschiedenen Stellen, dass "unser heutiges deutsches Erziehungsziel die nationalsozialistische Bewegung gestellt, und die Erziehungswissenschaft nur noch die Aufgabe und Möglichkeit [hat], auf Grund dieser neuen politischen Wirklichkeit ihr erziehungswissenschaftliches System zu errichten" (Peters 1938, S. 4). Verwarf Peters mit dieser Haltung alle Überzeugungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik? Interessanterweise beharrte Peters darauf, die Erziehungswissenschaft als Geisteswissenschaft einzuordnen. Er untermauerte sein Verständnis mit dem Beispiel eines jungen Studenten, der von der Erziehungswissenschaft etwas verlange, was sie niemals leisten könne, wenn er von ihr im Einzelfall anwendbare Gesetze oder Regeln fordere. Dem (für den Aufsatz konstruierten, aber sicher auch damals empirisch nachweisbaren) studentischen Verlangen hielt Peters entgegen, dass es in der Geisteswissenschaft wie in der Welt des Lebendigen nicht den reinen Regel- oder auch nur typischen Fall gebe, sondern alles Geistige unter dem Gesetz der Einmaligkeit stehe. Es gebe immer nur den immer neuen Einzelfall, der diesem oder jenem typischen Fall ähneln könne (vgl. ebd., S. 6).

Tatsächlich war die Einzigartigkeit der Situation und der jeweiligen Menschen, die einer Anwendung rezeptförmigen Wissens im pädagogischen Handeln entgegensteht, eine gängige Position der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die auch heute in anderen erziehungswissenschaftlichen Strömungen noch Beachtung findet. Peters ging aber noch weiter mit der selektiven Übernahme geisteswissenschaftlicher Positionen: "Die experimentelle Psychologie war einmal der Überzeugung, daß sie in der Lage sei oder sein werde, auf Grund von tausend und aber tausend Einzeluntersuchungen fest umrissene Bilder der verschiedenen Altersstufen zu geben, auf Grund derer dann die Pädagogik Erziehung und Unterricht der Kinder und Jugendlichen normen könne. Das war ein grobes mechanistisches Mißverstehen seelischer Vorgänge, das die menschliche Entwicklung gleichsam nur an naturgesetzliche Voraussetzungen gebunden glaubte, das aber vollkommen übersah, daß diese naturgemäße Erziehung eben durch die erzieherische Einwirkung anders verlief, als sie ohne diese verlaufen wäre" (ebd., S. 4). Mit der Beweisführung, dass man in einem erziehungswissenschaftlichen Studium aufgrund von fehlenden Gesetzen keine Mechanik des richtigen Lehrens erwerben könne, griff Peters eine Kritik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik an der experimentellen Pädagogik und Psychologie auf. Experimentellen Pädagogen, wie etwa Ernst Meumann und Wilhelm August Lay, war es ein Anliegen, das Kind, den Schüler, Erziehung, Schule und Unterricht mit naturwissenschaftlichen Instrumentarien zu erforschen. Sie hegten Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Absicht, eine objektive und über jede Diskussion erhabene Grundlage für pädagogisches Handeln zu finden (vgl. Hopf 2004, S. 275). Dem Urteil von Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wie etwa Herman Nohl und Max Frischeisen-Köhler zufolge wollte die experimentelle Pädagogik nicht nach den Erziehungszielen fragen, sondern nur die rationellen Wege zur Erreichung gegebener Erziehungsziele suchen. Ihre Absicht sei nichts anderes als die (nicht funktionierende) Übertragung des Wissenschaftscharakters der Naturwissenschaft auf die Pädagogik (vgl. Nohl 51963, S. 114).

Insbesondere das Fehlen von pädagogischen Gesetzmäßigkeiten ermögliche nach Peters erst die Hochschulausbildung für Lehrkräfte. Seiner Auffassung nach sei eine berufliche Fachschule für Lehrpersonen eher in der Lage, gewisse feste Regeln für Erziehung und Unterricht mitzugeben, wie es das frühere Seminar mit den "herbartischen Formalstufen" getan habe. Die hochschulmäßige Ausbildung könne den zukünftigen Lehrpersonen keine allgemeingültigen erzieherischen Regeln, nicht einmal allgemeingültige unterrichtliche Lehrformen mitgeben. "Jedes wissenschaftliche Studium, das den Studenten zu wissenschaftlicher Selbständigkeit und eigener Entscheidung erziehen soll, ist nicht ohne kritische Haltung denkbar", resümierte Peters (vgl. Peters 1938, S. 6).

Mit dem Beitrag von Peters liegt ein Dokument vor, das einen anderen Umgang mit Kontinuität und Diskontinuität von pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Inhalten der Weimarer Republik aufweist als viele andere Beiträge in der DDS von Dozenten der HfL in der NS-Zeit. An Peters' Artikel lässt sich die These, dass sich die in der DDS abgebildete pädagogische Diskussion aufgrund einer Dominanz von NS-Ideologemen im Verhältnis zur Fachdiskussion in der Weimarer Republik durch "Brüche" charakterisieren lasse, "in Reinform" nicht bestätigen.

Elemente der Diskontinuität sind zwar auch bei Peters gegeben mit den Positionen, dass

- · die Erziehungswissenschaft z.B. durch die Hilfswissenschaft der Rassenkunde unterstützt werden müsse.
- die Werte und Ziele der Erziehung durch die nationalsozialistische Bewegung vorgegeben seien und die Erziehungswissenschaft auf dieser Wirklichkeit ihr System zu errichten habe.
- zukünftige Lehrpersonen an der HfL nicht nur die Wissenschaft um der Wissenschaft willen treiben sollen, sondern als Dienst an ihrem Volk und Staat.

Diese Elemente der Diskontinuität wirken im Text jedoch teilweise eher als Konzessionen an eine herrschende Sprachregelung und weniger als Konsequenzen aus einer neuen, überzeugenden Wissenschaftslogik. Aber die Elemente der Kontinuität sind nicht zu übersehen:

- · Erziehungswissenschaft wird deutlich als Geisteswissenschaft betrachtet,
- die Betonung der Einzigartigkeit pädagogischer Situationen und das Fehlen von erziehungswissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten sind auffällig, und

 die Kritik an der experimentellen Psychologie und P\u00e4dagogik kn\u00fcpft "ungebrochen" an Positionen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik an und musste für quantitativ forschende Rassenwissenschaftler wie den DDS-Autor Walter Scheidt ein Problem darstellen.

Damit repräsentierte Peters einen bestimmten Typus von Hochschullehrer, der NS-Ideologeme einbaute, Rassenkunde in die Erziehungswissenschaft integrierte, selber aber nicht mit antisemitischen Äußerungen auffiel. Er widersprach mit der selektiven Aufnahme von Positionen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik anderen (rassenwissenschaftlichen) Ansätzen, deren Vertreter zur NS-Zeit in der DDS veröffentlichten. Insofern ist in der DDS der NS-Phase durchaus eine Debatte konkurrierender "Pädagogiken" zu beobachten, die jedoch durch Einhaltung grundsätzlicher NS-Ideologeme von vorneherein stark limitiert war.

3.6 "Die Biologisierung des Denkens" - Auf Rassenwissenschaft basierende Aufsätze in der DDS während der NS-Zeit

Der Berliner Schulrektor Friedrich Wolter, der in der NS-Zeit 26 Beiträge für die DDS verfasste, machte 1936 in dem Artikel "Rassenkunde als Forderung und Dienst" darauf aufmerksam, dass der Lebenswille des deutschen Volkes durch die geringe Nachwuchsziffer, durch das Nachlassen der Erbgesundheit und der Rassenreinheit bedroht werde. Das Volk müsse seelisch umgestellt werden, die reine Flamme dürfe nicht verlöschen. Folglich müsse man sich um die "Biologisierung des Denkens" bemühen (vgl. Wolter 1936, S. 414). Anlass für Wolter, auf diese "Programmatik" in der DDS einzugehen, war das seinerzeit gerade publizierte Buch von Ernst Dobers mit dem Titel "Rassenkunde" (1936).

Mit Ernst Dobers, Walter Scheidt, Martin Staemmler, Erich R. Jaensch, Gerhard Pfahler, Paul Brohmer u.a. publizierte die (wissenschaftliche) "Elite" verschiedener rassenwissenschaftlicher Ansätze insbesondere in den ersten Jahren des NS-Regimes in der DDS. Dies erhöhte die Dignität der DDS dermaßen, dass sie in den Rang einer Fachschaftszeitschrift im NSLB erhoben werden konnte. Viele Autoren repräsentierten seit 1933 eine neue Autorengruppe. Sie waren teilweise weniger pädagogisch und psychologisch orientiert als stark biologisch-medizinisch in Form von rassenbiologischen Ansätzen. Neben der Popularisierung von rassenbiologischem Grundlagenwissen waren sie an einer Didaktisierung der "Biologisierung des Denkens" interessiert. Aber auch Vertreter der sogenannten Rassenseelenkunde wie etwa Ludwig Ferdinand Clauß, Wilhelm Erbt und Gustav Paul konnten die DDS als Plattform für ihre Anliegen nutzen.

Um ein bildungshistorisches Bewusstsein für das breite Spektrum von rassenwissenschaftlichen Ansätzen zu schaffen, die während der NS-Zeit in der DDS ihren Niederschlag fanden, werden exemplarisch mit Walter Scheidt ein medizinisch orientierter Zugang, mit Paul Brohmer ein rassenbiologisch-didaktischer, mit Ludwig F. Clauß ein rassenseelenkundlicher, mit Ernst Lehmann ein volkskundlicher, mit Wilhelm Erbt, Friedrich Plümer und Gustav Paul fachdidaktische Herangehensweisen zusammenfassend rekonstruiert 2

3.6.1 "Rassenbiologie in der Schule" - Die Szientifizierung und Didaktisierung des Rassenansatzes durch Walter Scheidt

Der studierte und promovierte Mediziner und Naturwissenschaftler Walter Scheidt habilitierte sich in München bereits 1923 für das Gebiet Rassenkunde. Mit dieser Spezialisierung wurde er ein Jahr später zum Leiter der Rassenkundlichen Abteilung des Hamburger Völkerkundemuseums berufen. Walter Scheidt gehörte zu den Gewinnern des Umbaus von Universitätsbereichen durch nationalsozialistische Hochschulpolitik. Als Ernst Cassirer, der von 1919 an den Lehrstuhl für Philosophie der neueingerichteten Universität Hamburg innehatte, 1933 aus Deutschland flüchtete, wurde seine Professur umgewidmet in ein Ordinariat für Rassenhygiene und Rassenkunde. Inhaber dieses neu geschaffenen Lehrstuhls wurde Walter Scheidt (vgl. Harten/Neirich/Schwerendt 2006, S. 22). Um diese neue Wissenschaftsdisziplin zu etablieren, arbeitete Scheidt auch interdisziplinär. In Hamburg führte er eine gemeinsame Lehrveranstaltung mit dem Soziologen Andreas Walther über "Sinn und Bedeutung der Rassenbiologie" durch. Überdies hielt er rassenkundliche Vorlesungen für Juristen sowie Schulungskurse für Richter an der juristischen Fakultät (vgl. ebd., S. 31). Scheidt galt als wichtiger rassenbiologischer Referenzautor für den als Reformpädagogen bekannten Peter Petersen. Der Begründer des Jenaplans und Autor zahlreicher DDS-Artikel in der NS-Zeit (vgl. Petersen 1935a; 1935b; 1937) machte sich nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten Rassenkonzeptionen zu eigen (vgl. Harten/Neirich/Schwerendt 2006, S. 174). Da Scheidt als Rassenbiologe ebenfalls kulturwissenschaftliche Schriften verfasste, wurde er für Geisteswissenschaftler interessant, die eher völkisch orientiert waren und eine "lose Kopplung" an den rassenwissenschaftlichen Diskurs suchten (vgl. ebd., S. 200). Erwähnenswert ist, dass Scheidt Distanz zur Politik wahrte - er wurde nie NSDAP-Parteimitglied und verhinderte eine HJ-Mitgliedschaft seiner Kinder -, auf seine Autonomie als Wissenschaftler verwies und seine rassenbiologischen Expertisen von der übelsten Sorte des Antisemitismus freihielt (vgl. ebd., S. 286). Zu seiner wissenschaftlichen Karriere ist abschließend zu bemerken, dass er auch nach 1945 in seinem Professorenamt in Hamburg blieb; lediglich die Denomination wurde geändert. Es handelte sich nicht mehr um eine Professur für Rassenbiologie, sondern jetzt für Anthropologie (vgl. ebd.). Überdies war er nach 1945 Direktor des Anthropologischen Instituts der Universität Hamburg (vgl. ebd., S. 460).

Vgl. auch den Wiederabdruck der Beiträge im Anhang dieses Heftes, S. 75-125.

Hinsichtlich der Erforschung der DDS zur NS-Zeit ist interessant, dass Scheidt mit seinen Arbeiten auch ausgesprochen bildungs- und schulpolitische Interessen hegte und direkten Einfluss auf die Ausbildung von Lehrpersonen nehmen wollte. Sein Anliegen war es, auf die Notwendigkeit einer rassenbiologischen Durchdringung aller Unterrichtsfächer hinzuweisen. Nach seiner Auffassung sollte es nicht zu einer "Sektorialisierung" der Rassenkunde in der Schule z.B. durch fachspezifische Rassenkunde-Lehrkräfte kommen, sondern zur Aufnahme rassenbiologischer Inhalte im politischen Unterricht, im Geschichtsunterricht, in der Landes- und Volkskunde etc. (vgl. ebd., S. 285). Mit Ernst Dobers, der wiederum in einem Arbeitszusammenhang mit Kurt Higelke stand ("Rassenpolitische Unterrichtspraxis – Der Rassengedanke in der Unterrichtsgestaltung der Volksschulfächer" [Dobers/Higelke 1939]), gab Scheidt in den Jahren 1933 und 1934 "Lebendiges Wissen. Rassenbiologische Hefte für Unterricht und Fortbildung" (9 Hefte) heraus (vgl. Harten/Neirich/Schwerendt 2006, S. 460). Diese gemeinsame Herausgebertätigkeit mit Dobers nimmt insofern wunder, als dass Harten u.a. Scheidt als Rassenbiologen bewerten, der seine Schriften frei von stark antisemitischen Äußerungen hielt. Nach der Analyse von Dobers' DDS-Artikeln lässt sich diesbezüglich festhalten, dass Scheidt billigend in Kauf nahm, ein Lehrmittel mit einem Kollegen zu entwickeln und herauszugeben, der in seinen (DDS-)Artikeln mit kruden antisemitischen Stereotypen und Feindbegriffen operierte.

Scheidt hielt auch seine in der DDS veröffentlichten Texte in einem sehr medizinischen Duktus. Aus dieser Perspektive heraus kritisierte er sogar Geisteswissenschaftler, die sich seinem Urteil nach einer nur halb verstandenen Rassenkunde bemächtigten. Zwar sei es erfreulich, dass Rassenbiologie in den Schulunterricht aufgenommen werden solle, die große Gefahr sei aber - so Scheidt im Dezember 1933 -, dass man annehme, dass die Mehrzahl der Lehrer plötzlich fähig sei, rassenbiologischen Unterricht zu erteilen.

Insgesamt sind die in der DDS veröffentlichten Beiträge von Scheidt noch sehr dem Leitbild der modernen Sozialingenieure aus der Weimarer Republik verhaftet. Mit der Vereinigung von Wissenschaften und Sozialtechniken in öffentlichen Interventionen erhoffte man sich, soziale Probleme zu beseitigen. So sollten Juristen mit Hilfe der Pädagogen durch Erziehung die Straffälligen bessern; die Medizin würde im Verein mit der Sozialhygiene die Krankheit, die Psychologen gemeinsam mit der Sozialarbeit die "Asozialität" beseitigen; endlich sollten die Eugeniker die biologisch-genetischen Wurzeln von Abweichungen "ausmerzen" (vgl. Peukert 1987, S. 139). Auch Scheidt ging es gerade um eine verstehende Zusammenarbeit von Medizinern, Rassenbiologen und Lehrpersonen. Ihm zufolge könnten zwar Lehrpersonen nicht als beratende Experten Rassenhygiene und Erbgesundheitspflege betreiben, da sie nicht Mediziner ersetzten, aber sie könnten durch ihren Unterricht zur Rassenhygiene erziehen und diese vorbereiten (vgl. Scheidt 1934, S. 59). Die Beiträge von Scheidt dürften aber auch Türöffner für den rassenbiologischen Ansatz gegenüber Personen gewesen sein, die den simplen Schematismus von einigen Rassenkunden als unwissenschaftlich ablehnten.

3.6.2 "Erziehung zum volksorganischen Denken" – Die biologiedidaktischen und rassenkundlichen Vorstellungen zur "Aufartung" von Paul Brohmer

Paul Brohmer, Jahrgang 1885 und in der Nähe von Eisleben geboren, arrivierte durch den Lehrberuf zunächst auf ähnliche Weise wie Kurt Higelke: Nach der Volksschule, der Präparandenanstalt und dem darauf folgenden Lehrerseminar absolvierte er die Reifeprüfung an einem Realgymnasium. Abweichend von Higelkes Werdegang trat Brohmer nie in den Volksschuldienst, sondern studierte nach der Reifeprüfung sofort Naturwissenschaften in Jena. Dort promovierte er 1909 und wurde Privatassistent des Naturphilosophen Ernst Haeckel. Bevor er 1926 als Dozent und 1927 als Professor an die Pädagogische Akademie in Kiel berufen wurde, war er an verschiedenen Lehrerseminaren Seminarlehrer. Mit der Umwandlung der preußischen Institution der Pädagogischen Akademie zur HfL wandelte sich auch Brohmers akademisches Tätigkeitsfeld. Von nun an war er in Kiel auch für Vererbungslehre und Rassenkunde zuständig. Ab 1940 war er Professor an der HfL Elbing (vgl. Harten/Neirich/Schwerendt 2006, S. 187).

Brohmer gehörte zu den bedeutendsten Biologie-Didaktikern der NS-Zeit. Im Urteil von Harten u.a. waren seine für den Schulunterricht konzipierten Lehrmittel paradigmatisch für eine nationalsozialistische Didaktik, da er rassenhygienische Themen mit Aussagen der Rassenkunde verknüpfte "und kaum ein völkisch-rassistisches Stereotyp ausließ" (ebd., S. 186). Ähnlich wie Scheidt war Brohmer davon überzeugt, dass rassenhygienische und rassenkundliche Themen sich nicht nur auf eine Verwendung im Biologie-Unterricht beschränken ließen, sondern alle Schulfächer als Gegenstand durchdringen sollten. Überdies äußerte er sich, anders als Scheidt, auch stark antisemitisch.

In seinem Beitrag "Der Biologieunterricht und die Erziehung zu volksorganischem Denken" (1933) führte Brohmer aus, dass der Biologieunterricht nach dem Sieg der nationalsozialistischen Revolution sich nicht damit begnügen dürfe, rassenkundliche und rassenhygienische Belehrungen in das übliche Lehrgut einzufügen, sondern völlig umgestaltet werden müsse, um dem völkischen Erziehungsziel zu dienen. Die bisherige Biologiemethodik beruhe auf einer Einzelschau und sei - weil abhängig von der Denkweise des Darwinismus und des englischen Liberalismus - individualistisch eingestellt (vgl. Brohmer 1933, S. 629). Brohmers Vorschlag war die nationalsozialistische Weiterentwicklung von Friedrich Junges Lebensgemeinschaftsgedanken vom Ende des 19. Jahrhunderts. Nach Brohmer sollte der Biologieunterricht zur "Ganzheitsschau" anregen. Wenn man wie Junge den Dorfteich als biologiemethodisches Beispiel nehme, könne demonstriert werden, wie jedes Glied der Lebensgemeinschaft eine arbeitsteilige Aufgabe vollbringe. Glied dürfe aber nicht mit Einzelwesen verwechselt werden. Das Individuum gelte wenig im Geschehen des Ganzen, es habe nur eine Berechtigung im Verband seiner Gemeinschaft: "Es wird ersetzt, wenn es ausfällt, wenn es seine Aufgabe nicht erfüllt. Individualistisches Denken kann nicht zu einem Verständnis des Lebens in der Gemeinschaft führen, nur eine überindividuelle Lebensauffassung gewährt den rechten Blick" (ebd., S. 631).

Brohmer nutzte den Dorfteich als Chiffre. Aus seiner Sicht müssten alle Belehrungen über Lebensvorgänge auf den Menschen bezogen werden können. So war Brohmer tatsächlich der Auffassung, dass der Dorfteich methodisch den Schulkindern zur Erfassung des Staates als eines Organismus dienen könne (vgl. ebd., S. 632). Der nationalsozialistische Biologiedidaktiker ging aber noch weiter mit seiner Methodik der Übertragung aus der Pflanzen- und Tierwelt auf den Menschen. Behandle die Lehrperson im Unterricht Haustiere und Nutzpflanzen, müsse man auf deren Rassen eingehen. Nichts liege näher, als auf verschiedene Menschenrassen hinzuweisen, auch auf die im deutschen Volk. "Erörtert man Degenerationserscheinungen bei Haustieren, so lassen sich rassenhygienische Überlegungen anstellen" (ebd., S. 633). Und weiter heißt es zur Aufgabe der Rassenkunde in der Volksschule: "Die Vererbungslehre muß ihm [dem Schüler; der Verf.] die Überzeugung einimpfen, daß er ein Glied in der Kette seiner Vor- und Nachfahren ist und daß er das köstlichste Erbe, das er von seinen Ahnen erhalten hat, nämlich das innere Erbgut, unvermindert weiterzugeben hat. Eine Verschlechterung der Erbanlagen der Nachkommen tritt bei Mischung mit Angehörigen minderwertiger Rassen ein. In diesem Sinne muß die Rassenkunde aufklärend einwirken. Und die Belehrungen aus der Rassenhygiene müssen zu dem Wollen führen, daß jeder an seinem Teile zur Bekämpfung der Degeneration in unserem Volke beiträgt und alles daransetzt, an der Aufartung mitzuhelfen" (ebd., S. 634). Brohmers Argumentation kann interpretierend als ein Prozess der Biologisierung des Sozialen beschrieben werden. Ausgangspunkt von Brohmers Sichtweise war ein Naturphänomen, das bereits eine Entsprechung zu einer organischen Volksauffassung beinhaltete. Damit wollte Brohmer suggerieren, dass das Leben im völkischen Staatsorganismus ebenso nach unumstößlichen Gesetzen verlaufe wie das Leben im Dorfteich.

3.6.3 "Warum , Aufnordung' im neuen Reiche?" - Vorschläge aus der Rassenseelenkunde von Ludwig Ferdinand Clauß

Der im didaktischen Zusammenhang von Brohmer gebrauchte rassenbiologische Begriff "Aufartung" korrespondierte mit dem rassenseelenkundlichen Begriff der "Aufnordung". Dieser wurde 1934 in der DDS von Ludwig Ferdinand Clauß mit dem Beitrag "Warum "Aufnordung' im neuen Reiche?" als zentraler Begriff eingeführt. Während Brohmer eine "Aufartung" des deutschen Volkes nach biologischen Vererbungsgesetzen forderte, plädierte Clauß für eine rassenpsychologische "Aufnordung" (Clauß 1934). Clauß wiederum gilt als eigentlicher Begründer der sogenannten Rassenseelenkunde. Er promovierte 1921 bei dem Philosophen und bedeutenden Phänomenologen Edmund Husserl. Während der NS-Zeit, 1936, habilitierte sich Clauß, dessen Buch "Rasse und Seele" 1941 zu einer Art "Bestseller" wurde (vgl. Harten/Neirich/Schwerendt 2006, S. 145). Clauß zufolge ist eine rassenseelenkundliche Einteilung der Menschen möglich. Demnach gebe es neben dem germanischen den ostischen Enthebungsmenschen - der den höchsten Daseinswert nicht im Leisten, sondern im Enthobensein von aller Schwere des Daseins suche -, den mittelländischen Darbietungsmenschen - der seinen höchsten Augenblick

im Beifallsrausch der ihm zuschauenden Tribüne erlebe -, und den vorderasiatischen Erlösungsmenschen, der durch einseitige Vergeistigung und Entfleischlichung auffalle. Ideal sei demgegenüber der Denk- und Kulturstil des germanischen Menschen als nordischem Leistungsmenschen in Verbindung mit dem fälischen Verharrungsmenschen (vgl. Clauß 1934, S. 55f.). Obgleich Clauß in seinem Text nicht eine antisemitische Phrase nutzte, versuchte er eine Ideologie der Höherwertigkeit der "nordischen Rasse" zu installieren. Im Gegensatz zu Scheidt, Brohmer und anderen Vertretern eines rassenbiologischen Ansatzes argumentierte Clauß in seiner rassenseelenkundlichen Ausführung nur mit den Kulturwerken und -stilen unterschiedlicher Völker.

3.6.4 Die Implementierung der Volkskunde als pädagogische Subdisziplin durch Ernst Lehmann

Der Naturwissenschaftler Ernst Lehmann, seit 1913 außerordentlicher Professor an der Universität Kiel, seit 1922 Ordinarius für Botanik in Tübingen, wird von Harten u.a. als "Antisemit der ersten Stunde" charakterisiert (vgl. Harten/Neirich/Schwerendt 2006, S. 205). Als früher politischer Aktivist der völkischen Bewegung gehörte er bereits 1920 dem "Deutsch-völkischen Schutz- und Trutzbund" an. Während der NS-Zeit verwies er als "Führer der deutschen Biologenschaft" darauf, dass er schon 1932 als erster von einer "deutschen Biologie" gesprochen habe (vgl. ebd., S. 206).

Der Titel von Ernst Lehmanns DDS-Beitrag klingt nicht übermäßig nationalsozialistisch orientiert: "Erziehung in Volk und Schule" (vgl. Lehmann 1937). Dies zeigt vor allem, dass Artikel, deren Titel auf den ersten Blick nicht NS-affirmativ wirken, aus heutiger Sicht dennoch brisanten nationalsozialistisch-ideologischen Inhalts sein können. Ziel seines Aufsatzes war es, neben Rassenkunde, Jugend- und Charakterkunde die deutsche Volkskunde als "Grundwissenschaft der neuen Lehrerbildung" im Kontext "nationalpolitischer Erziehungswissenschaft" zu betrachten (vgl. ebd., S. 7). "Volkhafte Erziehung" sei als bewusste Handlung auf Ziele ausgerichtet, aber das Volk gebe seine Erziehungsziele und Leitbilder nicht ohne Weiteres preis, da es ihm schwer falle, diese Dinge in Worte zu fassen (vgl. ebd., S. 10). "Die Frage, innerhalb welcher volkhaften Ordnungen sich die volkhafte Erziehung abspielt, wird den Lehrer zur volkssoziologischen Forschung auf volkskundlicher Grundlage anregen", führte Lehmann aus (vgl. ebd.). Dem Biologieprofessor schwebte ein Modell vor, nach dem Lehrpersonen einerseits selber forschend unterwegs seien, andererseits auf eine breite "volkskundlich-volkssoziologische Forschung" träfen. Am Ende solle eine Ordnungsleistung über "die Fülle der volkhaften Erziehungsmaßnahmen und Bildungsgrundformen" stehen. Da das Volk über keine systematische Erziehungslehre verfüge, benötige man für die Ordnungsarbeit erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe (vgl. ebd., S. 11).

Während diese Überlegungen Lehmanns zwar das seinerzeit populäre völkische Begriffsinstrumentarium nutzen, aber nicht ohne Weiteres als eindeutig regimekonform interpretiert werden müssen, wurde der Tübinger Professor gegen Ende seines Aufrisses zur deutschen Volkskunde deutlicher: Als Grundlage der neuen Volkserziehung sei die Frage nach dem "arteigenen Volksgut" erheblich. Von der Beantwortung dieser Frage hänge der "Bildungswert des Volksgutes" ab (vgl. ebd., S. 13). Mit dieser Wendung reihte sich Lehmann mit seinem Beitrag ein in die Reihe der Vertreter, die stark völkisch argumentierten. Anders als in seinen Beiträgen für andere wissenschaftliche Fachzeitschriften blieb der Artikel für die DDS frei von offensichtlich antisemitischen Phrasen.

Dieser Aufsatz verdeutlicht einen wichtigen Aspekt in Higelkes Schriftleiterpolitik. Die DDS folgte mit ihrem Beitragsangebot an die Rezipienten dem nationalsozialistischen Verständnis der Erziehungswissenschaft mit ihren Subdisziplinen der Rassenkunde, Jugend- und Charakterkunde und der deutschen Volkskunde als "Grundwissenschaft der neuen Lehrerbildung", ganz so, wie es in der Lehramtsausbildung an den HfL zum Tragen kam.

3.6.5 "Fachdidaktik" auf rassenwissenschaftlicher Basis - Wilhelm Erbts und Gustav Pauls Ausführungen zum Geschichtsunterricht in der Volksschule

Der promovierte Theologe Wilhelm Erbt war, bevor er 1911 Oberstufendirektor der Klaus-Groth-Schule wurde, evangelischer Pfarrer, Lehrer und Seminarlehrer. Politisch war er in der Weimarer Republik in der DNVP organisiert. Er war Mitglied und teilweise Funktionär in verschiedenen völkischen (Kultur-)Verbänden und stand ideologisch Hitlers Chefideologen Alfred Rosenberg nahe, der ihn auch in seinem neuheidnischen, antisemitischen Werk "Der Mythus des 20. Jahrhunderts" (1930) zitierte. So wie Rosenbergs Hauptwerk vor der NS-Zeit erschien, war auch Erbt mit seiner Abhandlung "Weltgeschichte auf rassischer Grundlage" (1925) bereits zur Zeit der Weimarer Republik ein viel zitierter Autor, der die Geschichtsschreibung als angewandte Rassenkunde verstanden wissen wollte. Während der NS-Zeit war der persönliche Freund Goebbels' bis zu seiner Pensionierung tätig als Gausachbearbeiter für Geschichte im NSLB (vgl. Harten/Neirich/Schwerendt 2006, S. 202).

In seinem DDS-Beitrag "Geschichtsunterricht auf rassischer Grundlage in der Volksschule" (1937) konstatierte Erbt, dass die Lehrer für sich bereits "Rassenkörperund Rassenseelenkunde" betrieben und ihre eigene "Weltgeschichtsbetrachtung auf rassischer Grundlage" anstellten, dass sie jetzt sogar ihre Schüler nach rassischen Kriterien beurteilten. Eines stehe jedoch noch aus: Rassenkörper- und Rassenseelenkunde müsse explizit zum Unterrichtsgegenstand werden. Für den Geschichtsunterricht auf rassischer Grundlage bedeute dies, dass die "Haltung des nordischen Mannes und der nordischen Frau" ins Zentrum des Unterrichts gerückt werden müsse (vgl. Erbt 1937, S. 242). Es gelte, von der Antike ("süd- und westwärts drängende germanische Stämme") über das Mittelalter bis zur Neuzeit fremde Seelenhaltung von der eigenen Art abzusetzen. Der Vorderasiate empfinde in sich den Gegensatz zwischen Fleisch und Geist: der Geist sei willig, aber das Fleisch sei schwach. Er brauche die Vermittlung und Leitung des Priesters; er fordere die Abtötung des Fleisches, die Weltflucht. Der nordische Mensch wolle eine gesunde Seele in einem gesunden Leibe und das Draußen als das von ihm zu gestaltende Arbeitsfeld haben. Sein Urbild sei der furchtlose, tatenfrohe Held seiner Märchen und Sagen (vgl. ebd., S. 244).

Mit dem Begriff "Vorderasiate" brachte Erbt den Islam in Gestalt des "Sultans" und das Römische, den Katholizismus, miteinander in Verbindung. "So schleicht sich der Jesuit ein und unternimmt die Gegenreformation, den Versuch, das verlorene deutsche Gebiet wiederzugewinnen" (ebd., S. 245). Aus der vorderasiatisch-mittelländischen Seelenverfassung heraus sei das Nationenkonzept der französischen Revolution entstanden, demzufolge Nation eine Summe von Menschen bedeute, die staatlich zusammengefasst sind und geregelt beieinander wohnen und in der jeder seine Rolle für sich und die anderen spielt. Im Gegensatz dazu stehe der nordische Mensch, dem "Volk Gemeinschaft des Blutes sei, Wahrung des Erbgutes, Bodenverbundenheit, gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen, Wachstum, Führung und Gefolgschaft" (ebd.). Nach Auffassung des Rassenkörper- und Rassenseelenkonzepts von Erbt wurde die bisherige rassische Uneinheitlichkeit des deutschen Volkes zwar von der vorderasiatisch-mittelländischen und der französischen Seelenverfassung eingetrübt, aber es drohen weitaus schlimmere Gefahren: "Die Überbietung des westischen Gedankens bringt der Jude Karl Marx. Er versucht eine entwurzelte Klasse ins Leben zu rufen, die sich die Erde unter jüdischer Oberherrschaft gewinnt, eine Klasse als Masse, die von Schlagworten bestimmt wird. (...) Warum halten wir deutsches Blut rein? Warum müssen wir wachsen? Die Abwehr des Bolschewismus. Russisch-asiatische Weltherrschaftsträume, von Juden ausgenutzt und gelenkt" (ebd., S. 246). Durch den Geschichtsunterricht auf rassischer Grundlage wollte Erbt erreichen, dass sich die nordische Haltung im Gegensatz zur fremdrassigen Art entwickelte.

Auf welchen Ideologemen fußte ein derartiges Rassenseelenkonzept, das u.a. vorderasiatisch-mittelländische, französische und jüdische Seelenverfassungen meinte differenzieren zu können? Ein prominenter Vertreter des Rassenseelenkonzepts in der NS-Zeit war neben Clauß der DDS-Autor Otto Tumlirz. Sein spezielles Anliegen war es, mit seinem Werk eine deutsch-völkische Psychologie zu entwerfen. Gleich im Vorwort seines Hauptwerkes "Anthropologische Psychologie" (1939) klärte er den Leser darüber auf, dass die Psychologie mehr als andere Wissenschaften weltanschaulich, rassisch und völkisch gebunden sei, da der Forscher als Angehöriger einer bestimmten Rasse und eines bestimmten Volkes Fragen nur vom Standpunkt seines Erlebens stellen könne und da die Menschen, deren seelische Erlebnisse er verstehen wolle, Menschen seiner Rasse und seines Volkes seien. Eine sich ihrer Standpunktgebundenheit bewusste deutsche Psychologie könne daher nur versuchen, die Persönlichkeit deutscher Menschen zu erfassen (vgl. Tumlirz 1939, S. 7).

Hans-Christian Harten nennt in seinem Forschungsbericht zu "Rasse und Erziehung" Kroh und Tumlirz als prominente Vertreter einer "völkischen Anthropologie". Ziel der völkischen Anthropologie sei eine organische Betrachtungsweise gewesen, die "den Rassenkörper und dessen Gesundheit" mit "Rassenseele und Rassengeist" verknüpfe. Bei der Rassenpsychologie der NS-Zeit handelte es sich um eine einflussreiche wissenschaftliche Strömung. Im Gegensatz zu den Rassenanthropologen ("Blondenschwärmer") warteten die Vertreter der Rassenseelenkunde mit zwei zentralen Differenzierungen auf: Erstens sei nicht das Äußere, sondern das Innere, die nordisch gestimmte Seele, entscheidend. In einem Menschen ostischer oder westischer Erscheinung könne sich eine nordische Seele befinden. Zweitens könne auch das Seelenleben Vermischungen aufweisen. Entscheidend seien die Aufnordung der Seele eines Volkes und die Unterscheidung zwischen pathogenen und produktiven Seelenmischungen (vgl. Hoffmann-Ocon 2007, S. 42; Harten 1993, S. 127; Tumlirz 1939, S. 404).

Nach dem Erlass vom 15. Januar 1935, der die reichsweite Implementierung von Rassenkunde und Vererbungslehre in den Schulen regelte, sollten rassenkundliche Themen außerhalb des Faches Biologie insbesondere in den Fächern Geschichte und Erdkunde behandelt werden (vgl. Harten/Neirich/Schwerendt 2006, S. 77). Ein - in dieser Studie bereits erwähnter - Vertreter, der den Versuch unternahm, rassenkundliche Ansätze mit geopolitischen Theoremen zu verbinden, war Friedrich Plümer. Während Plümers Interesse sich neben der geopolitischen Verfassung des britischen Weltreiches auf das sog. "Deutsche Ostland" im sog. "Neuen Europa" erstreckte, rückte der Historiker Gustav Paul mit seinem DDS-Beitrag unter dem Titel "Deutschland und der Mittelmeerraum in geopolitischer, rassischer und geschichtlicher Beziehung" (1939) das südliche Europa, Afrika und den Nahen Osten ins Blickfeld.

Anders als Plümer, war Paul als Professor an der HfL Darmstadt institutionell in die Lehramtsausbildung der NS-Zeit eingebunden. Mit einem früheren Artikel in der DDS -"Raum und Rasse im Geschichtsbild des Dritten Reiches" (1935) – wollte er programmatisch die These stützen, dass der Einbruch der Naturwissenschaften in die Geisteswissenschaften nicht mehr aufzuhalten sei (vgl. Harten/Neirich/Schwerendt 2006, S. 78). Ähnlich wie Plümer, scheint Paul niemand gewesen zu sein, der nur aus opportunistischen Motiven heraus völkische, rassistische und geopolitische Begründungsmuster verwendete, da er bereits vor 1933 eindeutig völkische Texte verfasst hatte (vgl. ebd., S. 444).

In dem Artikel "Deutschland und der Mittelmeerraum in geopolitischer, rassischer und geschichtlicher Beziehung" entfaltete Paul theoretisch und historisch sein Anliegen, den Ansatz traditioneller Geschichtsschreibung nach der Erkenntnis Treitschkes, dass "Männer die Geschichte machen", mit einem Geschichtsbild zu verbinden, das neben dem geopolitischen Begriff des Raumes vor allem den aus der Vererbungslehre stammenden Rassenbegriff ins Spiel bringt (vgl. Paul 1939, S. 246). Für die politische Erziehung war aus seiner Sicht die Auseinandersetzung der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler mit geschichtlichen Längsschnitten wichtig, wie z.B. mit Deutschlands Ostgrenzen in der Geschichte, mit der Entwicklung des Bauerntums, des Soldatentums etc. und eben mit den Beziehungen zwischen Deutschland und dem Mittelmeerraum im Verlauf der Jahrtausende auf "geopolitisch-rassisch-geschichtlicher" Grundlage (vgl. ebd., S. 247).

3.6.6 Die rassenpolitischen und antisemitischen Beiträge Ernst Dobers'

Ernst Dobers, Professor an der Hochschule für Lehrerbildung (HfL) Elbing, trat mit vier Aufsätzen in der DDS in Erscheinung. Alle seine Aufsätze behandelten rassenpolitische Themen. "Geburtenrückgang. Ein Kapitel aus der Rassenkunde" lautete 1936 ein Artikel von Dobers. Unter dem Titel "Grundsätzliches zur Behandlung der Judenfrage in der Volksschule" erschien ein nächster Beitrag 1937 und 1939 ein weiterer zur "Bevölkerungsbiologie auf der Volksschuloberstufe". Dobers' letzter Aufsatz zur NS-Zeit handelte 1941 von "Kriegsgeschehen und Rassenpolitik". Der "Grundlagenbeitrag" zur sogenannten Judenfrage von 1937 erhielt noch weitere Dignität, indem er gleich auf der ersten Seite prominent mit Anmerkungen der Schriftleitung, also von Kurt Higelke, versehen wurde. Dobers war auch Verfasser von zwei weiteren Büchern - des im Jahr zuvor erschienenen Werkes "Die Judenfrage in der Volksschule" sowie der ebenfalls 1936 bei dem renommierten Verlag Julius Klinkhardt publizierten Schrift "Rassenkunde". Mit Ernst Dobers verfasste Kurt Higelke 1939 die Schrift "Rassenpolitische Unterrichtspraxis - Der Rassengedanke in der Unterrichtsgestaltung der Volksschulfächer" (Dobers/ Higelke 1939).

In dem Aufsatz "Grundsätzliches zur Behandlung der Judenfrage in der Volksschule" wurde eine "Geschichtsphilosophie" des Kampfes zwischen den Rassen entfaltet. Aus dieser rassistischen Geschichtsauffassung leitete Dobers Grundsätze für den Schulunterricht ab:

Einleitend nahm er die "Gefährlichkeit" einer bestimmten Auffassung in den Blick, die angeblich in Kreisen einiger Deutscher anzutreffen sei. Dobers beklagte als Kontrastfolie zur erwünschten Einstellung von Personen die Haltung, nachzufragen, weshalb nach umfangreichen staatlichen Gesetzen, behördlichen Verordnungen, Erlassen und Verboten gegen die Juden diese immer noch weiter angegriffen und aufgestört würden. Als weitere Konkretion konstruierte Dobers die gefährliche Einstellung, nach der mit dem "Arierparagraphen", mit der sogenannten "Nürnberger Rasseschutzgesetzgebung" und anderen Vorschriften alles in wünschenswerter Weise geregelt und bereinigt sei (vgl. Dobers 1937, S. 50). Die Stilisierung dieser Position diente Dobers dazu, vehement vor ihr zu warnen:

"Wir stehen auch heute als Volk und Staat vor einem Gegner, der uns gegenüber nur ein einziges Ziel kennt: Vernichtung (...). Es ist derselbe Feind, der planmäßig wie andere Kriege und blutige Wirren zuvor so auch den Weltkrieg gegen das Deutschtum der Erde angezettelt hat, es ist das Weltjudentum. Man glaube doch nicht, daß ein weltweiter Rassenkampf zwischen der nordisch-germanischen Kerngruppe abendländischer Menschheit und dem chaotischen jüdischen Rassenmischmasch mit einigen Gesetzesparagraphen und innerhalb weniger Jahre zu entscheiden ist" (ebd., S. 51). Nach Dobers' Ideologie sei der Rassenkampf von drei Schlachten geprägt:

Dobers führte aus, dass es dem Judentum "dank seiner geheimen Machenschaften im Rahmen der Weltfinanz und der Freimaurerlogen 1914 gelungen war, mehr als die Hälfte des bewohnten Erdballs gegen jenes Deutschland unter die Waffen zu zwingen" (ebd.). Diesem ersten Sieg sei dann der zweite in Form des "jüdisch-demokratischen Zwischenreiches" gefolgt (vgl. ebd.), wie Dobers die Phase der Weimarer Republik bezeichnete. Die dritte Schlacht, die in Dobers' Gedankengebäude im Geschehen des 30. Januar 1933 ihren ersten Höhepunkt erreichte, bedeute eine Niederlage des Weltjudentums (vgl. ebd.). Nun künde sich eine "Judendämmerung" in dem entscheidungsschweren Spiele an, das kein Remis kenne. "Denn hier kämpfen Rassen gegeneinander, deren Artgesetz und damit unabwendbares Schicksal es ist, sich gegenseitig auszuschließen. Hier gibt es kein ,Sowohl – Als auch, sondern nur das harte ,Entweder - Oder'. (...) Wer heute über dem Alltagsgeschehen je vergißt, daß er nicht nur unbeteiligter Zuschauer, sondern zugleich auch schicksalsmäßig gebundener Mitkämpfer bei einem sich der Entscheidung nähernden Rasseringen seines eigenen Volkes gegen Überfremdung und Versklavung seitens alljüdischer Herrschaftsgelüste und gegen ein geleitetes internationales Untermenschen- und Verbrechertum ist, versagt an wesentlicher Stelle" (ebd., S. 52).

Das Motiv des Rassenkampfes durchzieht Dobers' Text in verschiedenen Variationen und verschiedenen Satzarabesken. Ein weiteres Beispiel: "Es ist die Erkenntnis und aus ihr hervorwachsend die Überzeugung, daß das große Ringen zwischen kulturschöpferischer und volkhaft-national gegliederter abendländischer - und wenn man will heute auch schon ebenso außereuropäischer - Menschheit auf der einen Seite und internationaler jüdisch-kommunistischer Zersetzungsfront auf der anderen, keine von irgendwem-irgendwann willkürlich provozierte und deshalb etwa vermeidbare Auseinandersetzung ist, sondern daß hier zwei Menschengruppen aufeinanderstoßen, die ihrem innersten Artgesetz nach, ihrer gesamten biologischen und jahrtausendealten Züchtungsgrundlage entsprechend zu keinem irgendwie tragbaren Mit- und Nebeneinander geschaffen sind, sondern nur zu einem sich wie Feuer und Wasser gegenseitig ausschließenden Gegeneinander. Es stehen sich gegenüber der bäuerliche Siedler und der räuberische Nomade, letztlich gepaart mit gaunerisch gerissenem Händlertum" (ebd., S. 53).

Das letzte hier vorgestellte Beispiel hinsichtlich des Motivs Rassenkampf soll Dobers' Konstruktion von den "unsichtbaren Waffen der Juden" aufzeigen: "Jene Geschlossenheit erscheint doppelt bedeutsam, wenn man sich das Artgesetz des Weltjudentums als eines zersetzenden und schmarotzenden Rassengemisches vergegenwärtigt. Die Verhältnisse bringen es mit sich, daß wir allzu oft und allzu leicht bei der jüdischen Drohung immer und zuerst an die politisch-militärischen Machtmittel etwa des sowjetjüdischen Systems und an das hochpolitische Ränkespiel der Komintern denken. Die Bezeichnung des Judentums als des 'Spaltpilzes' der Völker sollte uns an die Tatsache der Unsichtbarkeit der Spaltpilze für das gewöhnliche Auge erinnern. Alljuda kämpft und droht gegen unsere völkisch-nationale Existenz nicht nur mit Tanks und Bombern von Moskau und Prag aus; ebenso gefährlich sind die viel unauffälligeren, aber unablässigen Versuche, auf allen Bereichen menschlichen Lebens politische, wirtschaftlich-soziale, weltanschauliche Klüfte und Spaltungen in unserem Volke aufreißen und offen halten zu helfen, Klüfte, mit Hilfe welcher dann das zersetzende Gift volks- und rassefremder Propaganda in den Körper des Volkes eingeführt werden soll" (ebd., S. 55).

Für den Unterricht in der Schule hieß das nach Dobers, dass immer dann in der Schule, wenn Fragen angerührt werden, die das Judentum betreffen, sie aus dem Tageszusammenhang zu lösen und vor den Hintergrund des Rassenkampfes zu stellen seien (vgl. ebd., S. 53). Die Geschichte des Rassenkampfes sei nicht im üblichen schulmäßigen Sinne durchzunehmen oder zu erledigen, sondern müsse täglich an verschiedenen Unterrichtsgegenständen neu aufgegriffen werden. In diesem Sinne sei der deutsche Lehrer ein Frontoffizier. Die Besonderheit und Tragweite des Rassenkampfes als Unterrichtsthema solle in seiner Grundsätzlichkeit der Oberstufe der Volksschule vorbehalten bleiben. Erste Bausteine dazu könnten aber bereits ab dem dritten oder vierten Schuljahr erarbeitet werden (vgl. ebd., S. 54).³

In der folgenden Kurzanalyse sollen Textausschnitte aus Dobers' Beitrag "Grundsätzliches zur Behandlung der Judenfrage in der Volksschule" auf antisemitische Bilder, Figuren und Stereotype hin befragt werden:

³ Dobers' Vorstellungen wurden mit Lehrmitteln umgesetzt. Als Beispiel dafür kann das Lehrbuch der Biologie für Oberschulen und Gymnasien von Otto Steche, Erich Stengel und Maximilian Wagner von 1942 (3. Band, für die 5. Klasse) herangezogen werden: "Im Juden haben sich die uns Deutsche abstoßenden Eigenschaften der vorderasiatischen und orientalischen Rassen wesentlich gesteigert. Das beruht zunächst in der Rassenmischung, dann aber auch darin, daß der Jude strengste Zucht- und Auslesegesetze zum Bestandteil seiner Religion gemacht hat. Diese eitlen Menschen, die sich als 'auserwähltes Volk' bezeichnen, geben selbst ihren starken Haß gegen alles Nichtjüdische und ihre religiöse Unduldsamkeit offen zu. Darum ist der Jude der 'Weltfeind', und sein Kampf richtet sich gerade gegen das nationalsozialistische Deutschland, weil es die in unserem Volk liegenden rassischen Kräfte des nordischen Menschen zu erfolgreichen Taten wachgerufen hat. Nie wird es zu einer Änderung der jüdischen Einstellung gegen alle anderen Völker kommen. Die Geschichte der Juden zeigt, daß sie zur Staatenbildung unbrauchbar sind; denn es fehlt ihnen die Fähigkeit, das eigene Ich dem Leben der Gesamtheit freiwillig unterzuordnen. Ihre schärfste Waffe ist der kalte, nüchtern rechnende Verstand. Er macht sie zu Händlern, die es verstehen, ohne Rücksicht und Menschlichkeit jeden Vorteil wahrzunehmen; denn beim Verkehr mit Nichtjuden ist nach ihrem Gesetz jedes Mittel erlaubt" (Steche/Stengel/Wagner 1942, S. 31; zit. nach Platner 1983, S. 246ff.). In diesem Textausschnitt aus einem Biologielehrmittel wird deutlich, wie stark die dualistische Konstruktion von "Deutschen und Juden" als unterschiedlichen Rassen von den Nationalsozialisten bedient wurde. Auch hier wurden die Juden u.a. als gaunerische Nomaden dargestellt, die den deutschen Volkskörper verseuchten.

Sprachliche Polarisierung und Abwertung

Unabhängig von bestimmten Vorurteilsmustern fällt in den einzelnen Ausschnitten die Verknüpfung von sprachlicher Polarisierung und Abwertung auf (vgl. Hortzitz 1995, S. 19). Die Konstruktion vom notwendigen Rassenkampf aufgrund unterschiedlicher Artgesetze ist mit dem Dualismus von "germanisch-nordisch versus jüdisch" sehr statisch. Dobers verwendete sprachliche Bilder für eine Strategie der Entmenschlichung: Ganz in der historischen Linie einer judenfeindlichen Sprache bediente sich Dobers mit der Rede von einer "schmarotzenden Rasse" und des "Spaltpilzes" (vgl. Dobers 1937, S. 55) Unkraut- und Seuchenmetaphern. Die Gleichsetzung von Juden und pflanzlichen Schädlingen, so wie Dobers sie betrieb, gilt als typisches antisemitisches Stilmittel, das in der NS-Zeit seinen Höhepunkt fand, um einen Entmenschlichungsund Abwertungsprozess voranzutreiben (vgl. Hortzitz 1995, S. 24). Ungeziefermetaphern wie "Schmarotzer" enthalten implizite Tötungssignale (vgl. ebd., S. 38). Neben einer Aberkennung der Menschenwürde sind in dem Text Tötungsappelle zu finden, die weniger implizit sind, sondern bereits einen offensichtlichen Charakter aufweisen ("Hier gibt es kein ,Sowohl - Als auch', sondern nur das harte ,Entweder - Oder""). Die dichotomische Einteilung in der Wahl von Antonymen zeigt sich in der Verwendung von Begriffen wie "völkischer Mensch" und "Untermensch" (vgl. ebd., S. 52). Kosellecks Auffassung von unterschiedlichen Graden von Feindbegriffen zufolge überschritt Dobers in seinem "Grundsatzartikel" die Schwelle zum dritten Grad. Mit der Oppositionsbestimmung völkischer Mensch/Untermensch wurden Juden als lebensunwert stigmatisiert (vgl. Koselleck 2006, S. 278f.).

Das Bild vom Nomaden

Gleich mehrmals verwendete Dobers die Vorstellung von den Juden als (räuberischen, gaunerischen) Nomaden. Diese Vorstellung fußt auf einem "manipulierten Mythos", der sich bis auf das Volksbuch mit Bestsellercharakter "Kurtze Beschreibung und Erzehlung von einem Juden mit Namen Ahasverus" (1602) zurückführen lässt. Die Erzählung stellt die Figur eines jüdischen Schusters aus Jerusalem in den Mittelpunkt, der bei den Leiden des Heilands zugegen gewesen sein soll. Als Jesus sein Kreuz Richtung Golgatha trug, wollte er vor des Schusters Haus einen Moment ausruhen, doch der Jude namens Ahasverus vertrieb ihn mit Schimpfworten, worauf Jesus antwortete: "Ich will stehen und ruhen, du aber sollst gehen." Seitdem, so die Geschichte, durchwandert Ahasver barfuß die Welt (vgl. Băleanu 1995, S. 96). Während die erste Fassung des Volksbuches keinen Angriff auf das jüdische Volk als solches enthielt, wandelte es sich in späteren Auflagen zu einem antisemitischen Pamphlet (vgl. ebd., S. 98). In der deutschen Literaturgeschichte sind seit dem 17. Jahrhundert etliche Bearbeitungen des Ahasver-Stoffes zu finden (vgl. Frenzel 1988, S. 18). Ähnlich wie bei etlichen Interpretationen dieses literarischen Stoffes, wendete Dobers ihn in seinem Zusammenhang auch ins Antisemitische. Dem Nomadenhaften und Ruhelosen wird unvermittelt das Räuberische attribuiert.

Das Bild vom gaunerisch gerissenen Händler

Das Bild von den Juden als Nomaden erweiterte Dobers um den Zusatz des gaunerisch gerissenen Händlertums (vgl. Dobers 1937, S. 53). Eine derartige Erweiterung rekurriert auf die antisemitisch geprägte kollektive Vorstellung vom jüdischen Wucherer eine Konstante, die in der christlichen Kultur seit dem Mittelalter bis in die heutige Zeit Juden aufgezwungen wird. Ihren Ursprung findet die Konstante in dem den Juden im Zuge des Mittelalters von der christlichen Mehrheitskultur auferlegten Zwang, sich auf das Geldverleihen zu spezialisieren, weil ihnen andere Berufe, u.a. durch Nichtzulassung zu Zünften, verwehrt blieben. Seit Ende des 19. Jahrhunderts wurde Juden im deutschen Sprachraum von antisemitischer Seite konkret vorgeworfen, dass sie nicht den "schöpferischen Kapitalismus" vorangetrieben hätten, sondern einen Kapitalismus des Wuchers und Parasitentums (vgl. Raphael 1995, S. 108). Otto Glagau beschrieb bereits 1878 in seinen Schriften, dass für Juden moralische Bedenken hinsichtlich der Gemeinschaft nicht zählten, sondern allein Handelsinteresse, Feilschen und Wucher. Der Jude arbeite nicht, sondern lasse die anderen arbeiten; er spekuliere und mache Geschäfte mit den Produkten anderer (vgl. ebd., S. 109). Der von Dobers verwendete Begriff des "Händlertums" in Verbindung mit Juden ist eine häufig von Werner Sombart in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gewählte Gedankenfigur. Dabei bilden der Händler und der Held die beiden antagonistischen Pole menschlicher Unternehmung. Der Händler sei bestrebt, zu möglichst geringen Kosten ein Maximum an Gütern zusammenzuraffen. Demgegenüber biete der Held seine Dienste an, ohne eine Gegenleistung zu fordern (vgl. ebd., S. 108). Während der Dualismus von Händler und Held mit antisemitischen Implikationen arbeitet, machte sich Dobers nicht die Mühe, seine antisemitische Rede vom Händlertum zu maskieren; er operierte auch hier mit der Zuschreibung "gaunerisch gerissenes Händlertum".

Das Bild von geheimen Machenschaften im Rahmen der Weltfinanz und der Freimaurerlogen

Dobers' Bild von geheimen Machenschaften des Judentums im Rahmen der Weltfinanz und Freimaurerlogen basierte auf dem Ideologem der jüdischen Weltverschwörung. Je nach Kontext konnte das Zentrum der geheimen Macht etwa die Großloge der Freimaurer, die Sozialistische Internationale oder die großen Börsen sein. Den Auffassungen der Antisemiten zufolge waren alle diese Organisationen in jüdischer Hand (vgl. Piper 1995, S. 129). Besonders starken Einfluss auf Dobers' antisemitische Anschuldigungen scheinen die sogenannten "Protokolle der Weisen von Zion" ausgeübt zu haben. Bei diesem folgenreichen Dokument sollte es sich angeblich um die Protokolle, also geheime Sitzungsberichte, des Weltbundes der Freimaurer und Weisen von Zion gehandelt haben. Dobers führte an, dass es dem Judentum "dank seiner geheimen Machenschaften im Rahmen der Weltfinanz und der Freimaurerlogen 1914 gelungen war, mehr als die Hälfte des bewohnten Erdballs gegen jenes Deutschland unter die Waffen zu zwingen" (Dobers 1937, S. 51).

Das Bild vom verseuchten Volkskörper

Dobers schrieb, dass Alljuda nicht nur gegen die deutsche völkisch-nationale Existenz mit Tanks und Bombern von Moskau und Prag aus kämpfe, sondern versuche, in allen Bereichen des menschlichen Lebens Klüfte und Spaltungen aufzureißen und offen zu halten helfe: "Klüfte, mit Hilfe welcher dann das zersetzende Gift volks- und rassefremder Propaganda in den Körper des Volkes eingeführt werden soll" (ebd., S. 55). Dieses Bild entspricht der säkularisierten Variante vom "bösen Blut" des Juden, das sich wie ein Gift einschleicht und den "Volkskörper" von innen verseucht (vgl. Braun 1995, S. 92). Das von Dobers konstruierte Bild besitzt starke Entsprechungen zu einem Ausschnitt des NS-Propaganda-Films "Der Ewige Jude", in dem es heißt: "Immer dort, wo sich an einem Volkskörper eine Wunde zeigt, setzen sie sich fest und ziehen aus dem zerfallenden Organismus ihre Nahrung. Mit den Krankheiten der Völker machen sie ihre Geschäfte und darum sind sie bestrebt, Krankheitszustände zu vertiefen und zu verewigen" (zit. nach Braun 1995, S. 93). Der Volkskörper wird als Träger "reinen Blutes" gedacht; die Juden werden als Fremdkörper gesehen, die mit ihrem "bösen Blut" das Reine und Arische infizieren.

Die anderen Aufsätze von Dobers können als Varianten des Beitrags "Grundsätzliches zur Behandlung der Judenfrage in der Volksschule" betrachtet werden. Mit bekannter antisemitischer Phraseologie griff Dobers in dem Artikel "Kriegsgeschehen und Rassenpolitik" das Thema des "jetzigen Ringens als eines weltweiten Rassenkampfes" auf. Die von Dobers bekannten antisemitischen Bilder wurden in der Kriegszeit noch stärker ineinander montiert: "Denn kaum noch getarnt steht Alljuda als eigentlicher Drahtzieher hinter den Chamberlain, Churchill, Eden, Reynaud, Roosevelt, Simowitch und wie sie alle heißen mögen, die da glauben zu schieben und doch nur selbst geschoben werden, als Figuren in einem geheimen freimaurerischen Spiele. Die jüdische, in tiefsten nomadenhaften Rasseninstinkten wurzelnde, Kampfesweise tritt klar hervor. Man intrigiert, wühlt und hetzt, läßt andere für sich kämpfen, treibt Kriegsausweitung um jeden Preis" (Dobers 1941, S. 146). Auch hier nutzte Dobers wieder die Vorstellung von der jüdischen Weltverschwörung. Für das im Folgenden angeführte Textbeispiel wäre die Bezeichnung "geistige Brandstiftung" noch eine Untertreibung: "Es ist nicht in unsere Hand gestellt gewesen, diesen Rassenkampf zu vermeiden, wir können ihn auch nicht abbrechen, er muß in seiner ganzen Härte und mit äußerster Entschlossenheit bis zum Endsiege durchgefochten werden. Denn gerade weil es ein Kampf der Rassen um den Lebensraum und um die Lebensmöglichkeit ist, geht es diesmal um Sein oder Nichtsein" (ebd.). In diesem Artikel rief Dobers zum Genozid an den Juden auf und ließ sich nicht - wie einige DDS-Autoren - nur oberflächlich auf die Sprachgepflogenheiten des Nationalsozialismus ein.

Nicht nur Dobers äußerte sich antisemitisch in der DDS. Auch in den Aufsätzen z.B. von Heinrich Kurtz - "Deutsches Kraftfeld Osteuropa" (Kurtz 1940) - und Friedrich Plümer - "Deutsches Ostland im Neuen Europa" (Plümer 1942) - war die Rede vom fremden Blut des Judentums, das die deutsche Volkskraft zerstöre (vgl. Kurtz 1940,

S. 244), und den satanischen Mitteln der öffentlichen Beeinflussung durch die nordamerikanischen Presse- und Filmjuden (vgl. Plümer 1942, S. 25). Dobers trieb jedoch mit seinen rassenpolitischen Beiträgen in der DDS einen Prozess mit besonderer Dynamik voran, den Koselleck als Schwellenübertritt unter Verwendung des Begriffs "Rasse" bezeichnet. Nichts anderes versuchte Dobers, indem er dazu aufrief, Juden als stigmatisierte Personengruppe zu bekämpfen und sie als Unmenschen "hinauszudefinieren" (vgl. Koselleck 2006, S. 275).

Die DDS im Vergleich mit anderen deutschen 4 schulpädagogischen Zeitschriften

4.1 "Die Arbeitsschule"

Der Deutsche Verein für Werktätige Erziehung, hervorgegangen aus dem Deutschen Verein für Knaben-Handarbeit und Werkunterricht, gab von 1912 bis 1942 die Monatszeitschrift "Die Arbeitsschule" heraus. Zum Herausgeberkreis dieser Zeitschrift gehörten 1924 Aloys Fischer, Otto Scheibner, Georg Kerschensteiner, Ludwig Pallat und Richard Seyfert. Aloys Fischer, Professor für Pädagogik an der Universität München, veröffentlichte nicht nur in der "Arbeitsschule" (z.B. Fischer 1932), sondern auch in der DDS, so z.B. im Januarheft 1933 (Fischer 1933), für das auch Herman Nohl (Nohl 1933) einen Beitrag lieferte. Es ist anzunehmen, dass es zwischen dem Adressatenkreis der DDS und dem der "Arbeitsschule" eine beträchtliche Schnittmenge gab. Anders als die DDS, wurde die "Arbeitsschule" in der NS-Zeit keine Zeitschrift einer Reichsfachschaft im Nationalsozialistischen Lehrerbund.

Das Inhaltsverzeichnis von 1932 der "Arbeitsschule" weist keinen Beitrag aus, der einen Zusammenhang zu einer besonderen völkischen, rassistischen oder nationalsozialistischen Orientierung herstellt. Im Jahr der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten tragen von insgesamt 53 Artikeln vier Aufsätze einen Titel, der auf NS-Ideologeme verweist. Hans Denzer veröffentlichte in Heft 3 den Beitrag "Betrachtungen zur nationalen Arbeitserziehung" (Denzer 1933a) und in Heft 9 einen Beitrag zur "Werkarbeit im Dienste einer nationalpolitischen Erziehung" (Denzer 1933b). In Heft 5 findet sich ohne Autorenangabe eine dem Heft vorangestellte Abhandlung zur "Arbeitspädagogischen Bewegung im nationalen Strome". Ebenfalls in Heft 9 ist ein Aufsatz von Arthur Hoffmann zur "Didaktischen Erschließung des Leitgedankens der rassenhygienischen Erziehung" zu finden.

Im nächsten Jahrgang der "Arbeitsschule" (Jg. 48, 1934) deutet lediglich der Beitrag von Hans Denzer, der ein Jahr zuvor bereits zwei nationalsozialistische Artikel veröffentlicht hatte, mit dem Titel "Neue Formen staatspolitischer Erziehung" (Denzer 1934) auf eine stärkere NS-ideologische Orientierung hin. Auch in den beiden folgenden Jahren erschien unter den zahlreichen Titeln lediglich jeweils einer, der auf nationalsozialistische

Tendenzen hinweist. Für das Jahr 1935 ist das ein Artikel ohne Autorenangabe mit dem Titel "Werkschaffen im Dienste nationalsozialistischer Erziehungs- und Aufbauarbeit: zum Hilfswerk "Kinder helfen den Kinderreichen" und für das Jahr darauf Robert Böttchers Aufsatz zum "Sinn und Wesen nationalsozialistischer Arbeitserziehung" (Böttcher 1936).

Im Vergleich zu den entsprechenden Jahrgängen der DDS ist auffällig, wie wenig Einfluss der politische Umbruch auf die Themengestaltung der Beiträge hatte. Während in der DDS insbesondere schon an den gewählten Titeln der einzelnen Beiträge die Machtübernahme des NS-Regimes deutlich erkennbar ist, müssen politisch-ideologische Überschriften im Inhaltsverzeichnis der "Arbeitsschule" gesucht werden.

4.2 "Die Mittelschule"

Der "Preußische Verein für das Mittlere Schulwesen" gab von 1887 bis 1943 die Zeitschrift "Die Mittelschule" heraus. So wie die DDS von 1935 bis einschließlich 1938 zur Zeitschrift der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) wurde, firmierte die "Mittelschule" seit 1934 als Zeitschrift der Reichsfachschaft Mittelschule im Nationalsozialistischen Lehrerbund (wöchentliches Erscheinen).

Ähnlich wie in der DDS fallen in der "Mittelschule" bereits mit dem Jahr 1933 die zahlreichen Aufsätze auf, die der ideologischen Ausrichtung des neuen Regimes mit völkischen, rassenbasierten und nationalsozialistischen Themen ihre Referenz erweisen. Gleich mehrere Artikel handeln vom "organischen Aufbau bzw. Neubau des deutschen Bildungswesens nach dem Nationalsozialismus", u.a. auch einer von Wilhelm Hartnacke, der noch in den 1950er-Jahren als Wissenschaftler an biologistischen Begabungskonzepten festhielt (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 133).

Allein ein Blick in das Inhaltsverzeichnis des Jahrganges 48 (1934) zeigt die deutlichen Parallelen zur DDS. Ähnlich wie Wilhelm Erbt und Gustav Paul für die DDS die Fachdidaktik der Geschichte auf eine rassenwissenschaftliche Basis stellen wollten, publizierten Karl Grunwald zur biologischen Geschichtsbetrachtung (Grunwald 1934) und Karl Schulz mehrere Ausätze zum Rassengedanken im Deutschunterricht (Schulz 1934a; 1934b). Paul Brohmer, der vielleicht bedeutendste Didaktiker der Rassenbiologie in der NS-Zeit, verfasste Beiträge sowohl für die DDS als auch für die "Mittelschule". Allein 1934 lieferte er der "Mittelschule" einen Artikel zum Wesen des Organismus (Brohmer 1934a) und informierte in einer weiteren Schrift über die Kurse für akademische Mittelschulamtsbewerber an den Hochschulen für Lehrerbildung (Brohmer 1934b). In Anlehnung an Clauß, der in der DDS veröffentlichte, schrieb Oskar Pladra einen eher rassenseelenkundlichen Artikel mir dem Titel "Rasse ist Schicksal - Gedanken zur Förderung des rassischen Bewußtseins" (Pladra 1934).

Die DDS verhielt sich in der thematischen Ausrichtung und der Rezeption von nationalsozialistischen Orientierungen wie andere schulpädagogische Fachschaftszeitschriften im NS-Regime auch. Das Etikett Fachschaftszeitschrift kann als ein Ausweis für hohe Durchdringung mit nationalsozialistischer Ideologie betrachtet werden. Higelkes Selbstbewertung in der Nachkriegszeit, nach der die DDS in der NS-Phase eine Art Privatunternehmung darstellte, die nationalsozialistische Orientierungen nicht nennenswert bediente oder förderte, ist aus vergleichender bildungshistorischer Perspektive unzutreffend. Es ist an der Zeitschrift "Die Mittelschule" nachweisbar, dass das "Label" Fachschaftszeitschrift ideologische Kosten im Sinne des Nationalsozialismus zeitigte. Im Jahr 1937 wurde etwa ein Drittel aller pädagogischen Zeitschriften unter Beteiligung des NSLB herausgegeben. Von 73 pädagogischen Zeitschriften wurden 13 im Jahr 1937 mit dem Label Fachschaftszeitschrift versehen (vgl. Horn 1996, S. 126). Darunter fielen neben den Zeitschriften "Die Mittelschule" und "Die Deutsche Schule" u.a. noch "Der Deutsche Volkserzieher", "Die Volksschule", "Die Neue Deutsche Schule" und "Neue Bahnen" (vgl. ebd., S. 128). Die NS-affine Haltung der Zeitschriften wurde durch die Presseverantwortlichen des NSLB intern kontrolliert und reglementiert (vgl. ebd., S. 130).

Die DDS im Vergleich mit der "Schweizerischen Lehrerzeitung" 5

Als besonders interessant bietet sich ein Vergleich der DDS mit schweizerischen Volksschulzeitschriften an: Dieser Vergleich kann Aufschluss darüber geben, inwiefern im deutschsprachigen Raum völkische Ideen und Konzeptionen sich im Rahmen eines Volksschuldiskurses auf Nationalstaaten bezogen. Haben sich die "Vergleichseinheiten" wechselseitig beeinflusst, und gab es zwischen volksschulpädagogischen Zeitschriften der beiden unterschiedlichen Gesellschafts- und Kultursysteme einen Transfer völkischer Argumentationsbestände? Faschistische und nationalsozialistische Orientierungen trafen in der Schweiz in rechtsbürgerlichen ("Frontenbewegung") und rechtskatholischen Kreisen auf Sympathien (vgl. Stadler 2003, S. 320ff.). Vergleichsmöglichkeiten können die "Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerzeitung", die als liberal orientierte Zeitschrift in den protestantischen Kantonen der Deutschschweiz verbreitet war, sowie die "Schweizer Schule", die in den katholischen Kantonen gelesen wurde, gewähren. Ähnlich wie die DDS standen diese Zeitschriften in einer multifunktionalen Tradition; sie waren zugleich Vereinsorgan und pädagogisches Fachblatt. Am Beispiel der beiden Zeitschriften ließe sich vergleichend herausarbeiten, ob Merkmale sowohl geistiger Gefolgschaft als auch geistiger Landesverteidigung hinsichtlich völkischer Ideen im Volksschulbereich in der Schweiz erschienen sind. Im Rahmen dieser Studie wird lediglich eine vergleichende Perspektive auf die "Schweizerische Lehrerzeitung" hergestellt.

5.1 Die "Schweizerische Lehrerzeitung" (SLZ)

So wie die DDS bis 1933 u.a. ein Vereinsorgan des Deutschen Lehrervereins war, lässt sich die Herkunft der SLZ auf den 1849 gegründeten "Schweizer Lehrerverein" zurückführen. Noch unter dem Titel "Pädagogische Monatszeitschrift für die Schweiz" erschien das Vereinsorgan erstmals 1856. Mit der Einrichtung dieser Zeitschrift intendierten die Herausgeber, einen "Sprechsaal aller Ansichten, welche den Zweck der wahren Volksbildung aufrichtig im Auge haben", ins Leben zu rufen (zit. nach Grunder 1984, S. 8; vgl. Steigert 2005, S. 6). Ab 1862 trug das Vereinsorgan den Namen "Schweizerische Lehrerzeitung" und erschien in einem wöchentlichen Turnus. Als "wissenschaftliche Ausgliederung" der SLZ im Sinne einer Ergänzung wurde von 1891 bis 1929 die "Schweizerische Pädagogische Zeitschrift" veröffentlicht (vgl. Steigert 2005, S. 6).

So gleichartig die beiden Zeitschriften DDS und SLZ auf der phänomenologischen Ebene erscheinen, so different waren jedoch die ihnen jeweils zugehörigen gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Kontexte. Die bildungshistorischen Fragen, die diesem Umstand Rechnung tragen, lauten: Wie wurden in diesen beiden Zeitschriften unter den ähnlichen Zielsetzungen, die zu Beginn der 1920er-Jahre erfolgten, in der NS-Zeit bzw. in den Krisen- und Kriegsjahren Themen und Theorien konstruiert? Wie bezogen sich beobachtbare Diskurse in den beiden Zeitschriften auf ihr jeweiliges deutsches bzw. deutschschweizerisches Pendant?

5.2 Zu den (explizierten) Zielen der SLZ

Ein Artikel aus dem Jahr 1921 gibt ausführlich Auskunft über das Spektrum von Zielen der SLZ (vgl. SLZ 1921, S. 289f.). An der Spitze stand der eher bildungspolitische Gedanke der Arbeitsgemeinschaft unter den Lehrpersonen verschiedener Schulstufen und der verschiedenen Regionen. Diesbezüglich wurde konkret die Einigung der schweizerischen Lehrerschaft über alle konfessionellen und parteipolitischen Positionen hinweg angestrebt, und zwar durch das, "was dem Wohl der Jugend und der Schule dient" (SLZ 1921, S. 289). Nicht ausgesprochen wurde, dass die Lehrpersonen aus der Romandie mit dem seit 1865 herausgegebenen "Éducateur" der "Société pédagogique de la Suisse romande" (vgl. Metz 2003, S. 149ff.) und die Lehrpersonen aus dem Tessin bzw. später aus der italienischsprachigen Schweiz mit dem seit 1859 erscheinenden "Educatore della svizzera Italiana" der "Società degli amici dell' educazione del popolo e di pubblica utilità" eigene Lehrervereine samt publizistischen Organen besaßen (vgl. Metz 2004, S. 83ff.).

Als wissenschaftliches Ziel wurde die Schülerforschung angegeben. Während man früher in dem Kinde einfach das verkleinerte Abbild des Erwachsenen gesehen habe, komme es nun darauf an, den Schüler in seiner Eigenart zu sehen. Daher gelte es zu beobachten und zu erfassen, "wie die Schüler verschiedener Stufen, verschiedener Gegenden sich bestimmten Aufgaben gegenüber verhalten, wieweit die sozialen Verhältnisse dieses Verhalten bestimmen" (SLZ 1921, S. 287). Fast im Sinne einer modernen Handlungsforschung wurde an die Lehrpersonen appelliert, zu solchen Fragen bedeutsame Beiträge in einer einfachen und übersichtlichen Darstellungsform zu liefern. Überdies wurde angesichts der zahlreichen pädagogischen Neuerscheinungen das Ziel angegeben, einen Überblick über einschlägige pädagogische Literatur zu bieten (vgl. ebd.).

Die Betonung des wissenschaftlichen Ziels führt deutlich vor Augen, dass die Annahme, eine Lehrerzeitung mit Adressaten eines seminaristischen Ausbildungssystems sei auch zwangsläufig weniger an der Verbreitung und Generierung von wissenschaftlichem Wissen interessiert, eine unzulässige Engführung ist. Ohnehin lässt sich in der Schweiz für den Elementarlehrerbereich seit 1850 eine Akademisierungsdebatte nachweisen (vgl. Grunder 1994, S. 981). Zwar kam es nicht zu einer Abschaffung der traditionell seminaristischen Ausbildungsstätten für Lehrpersonen, so wie in Preußen ab 1926, aber seit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert wurden mit der Trennung der mehrjährigen Ausbildung (drei oder vier Jahre) in eine allgemeinbildende oder fächerzentrierte und eine pädagogisch-psychologisch-berufspraktische Phase an einigen Orten, wie z.B. Bern, "Oberseminare" eingerichtet. In mehreren Kantonen, wie z.B. in Genf, Bern und Zürich, wurden die zukünftigen Lehrpersonen verpflichtet, an den jeweiligen Universitäten pädagogische Vorlesungen zu besuchen. In diesem Zusammenhang spricht Hans-Ulrich Grunder davon, dass einige Lehrerseminare bereits um 1900 quasi-universitär geworden seien, ohne die Maturität als universitäre Zulassungsbedingung stellen zu müssen oder einen universitären Abschluss zu verleihen (vgl. ebd., S. 982). Der Rückbau der Lehrerseminare und die Einrichtung der Pädagogischen Akademien in Preußen wurden mit besonderem Interesse und akribisch von der SLZ verfolgt (vgl. SLZ 1929a).

Als besonderes Ziel der SLZ wurde noch der Blick auf die pädagogischen Entwicklungen des Auslands genannt. Das Ausland solle nicht um seiner selbst willen zur Geltung kommen, "sondern um mit seinen Bestrebungen die unsrigen anzuregen, mit seinen Erfahrungen zur Verdeutlichung der unsrigen beizutragen" (vgl. SLZ 1921, S. 288).

5.3 Die (explizierten) Ziele der DDS im Vergleich

Zur gleichen Zeit, in der die SLZ ihre Ziele offenlegte, spricht Otto Schmidt anlässlich des 25. Jahrganges der DDS die Absichten und Zielsetzungen des Organs des Deutschen Lehrervereins an (vgl. Schmidt 1921).

So wie der Schweizer Lehrerverein mit seiner Zeitschrift die Einigung der schweizerischen Lehrerschaft durch das, was dem Wohl der Jugend und der Schule dient, vorantreiben wolle, intendiere der Deutsche Lehrerverein mit seinem Publikationsorgan, dass im Erziehungsgedanken das deutsche Volk wieder zusammenfinde (vgl. Schmidt 1921, S. 535). Aus heutiger Sicht klingt es pathetisch, wenn es heißt, dass die Vertreter des Deutschen Lehrervereins "dem Werden einer neuen Kultur dienen" wollten, aber dieses bereits Ende des 19. Jahrhunderts formulierte Vorhaben erschien nach den gesellschaftlichen Verwerfungen und Verwindungen in Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg aktueller als jemals zuvor.

Ebenso wie die SLZ als wissenschaftliches Ziel die Schülerforschung angegeben hatte, war die Absicht der Redaktoren der DDS, dass die Volksschule und die Fragen ihrer Erziehung wissenschaftlich betrachtet werden. Die Kritik lautete, dass in einem System der Standesschulen, die nach Vermögensklassen eingerichtet waren, die Fragen der Volksschule als Machtfragen parteigebundenen Denkens behandelt wurden (vgl. ebd.). Diese Gefahr war auch in der Weimarer Republik u.a. mit der Reichsschulkonferenz von 1920 nicht gebannt. Ausdrücklich hob Schmidt hervor, dass die DDS ein erziehungswissenschaftlicher Wegweiser und Pfadfinder sein wolle. Obgleich sie auch über das wissenschaftliche Ziel hinaus den "Geist des Deutschen Lehrervereins", also - mit anderen Worten - die berechtigten gewerkschaftlichen Interessen der organisierten Volksschullehrpersonen fördern wolle, solle dies keine Limitierung der Wissenschaft bedeuten: "Eine Erziehungswissenschaft des Deutschen Lehrervereins gibt es nicht (...). Sie wäre auch ein Unding und würde den Deutschen Lehrerverein zu einer Partei stempeln. Er hat immer jenseits der Parteien gestanden und verdankt sein Rüstzeug keiner von ihnen" (vgl. ebd., S. 539).

Insgesamt erscheinen die Zielsetzungen des Schweizer Lehrervereins mit seiner Zeitschrift realitätsgebundener, da die Adressatenschaft auf Lehrpersonen beschränkt bleiben sollte. Als "Nahziel" wurde angegeben, eine umsichtige Arbeitsgemeinschaft unter Lehrpersonen zu bilden. Der DDS ging es dagegen um die Genesung des Volkes am Volkserziehungsgedanken. Dafür wurden dann Formulierungen genutzt wie "Höherbildung der Rasse als neue Aufgabe" (ebd., S. 538). Wie weit die Strecke sei, die hin zu diesem "Fernziel" noch zurückgelegt werden müsse, reflektierte Schmidt bereits auch: "Von einer Klassenversöhnung kann man bei dem furchtbaren Gefühlsgegensatz, der heute das öffentliche Leben beherrscht, nicht sprechen, der Gemeinschaftsgedanke, so schön und beherzigenswert er an sich ist, wird zur selbstsüchtigen Parteimarke" (vgl. ebd., S. 540). Während die Zielsetzungen der DDS auch eine Antwort auf den wahrgenommenen Gegensatz von Kapital und Arbeit darstellen sollten, spricht die SLZ von unterschiedlichen "konfessionellen und parteipolitischen Stellungen" (SLZ 1921, S. 287). Möglicherweise hing die unterschiedliche Intensität, mit der man mit seinen Zielsetzungen auf die Kategorien "Klasse" bzw. "Klassengegensatz" reagierte, mit den politischen Entwicklungen in den jeweiligen Ländern zusammen. Auch in der Schweiz formierte sich im November 1918 ein Generalstreik, der in den industrialisierten Gegenden weitgehend befolgt wurde. Der Bundesrat antwortete darauf mit Truppenaufgeboten (vgl. Stadler 2003, S. 299). Durch den Generalstreik wurde in der Schweiz das politische Erstarken des Bauerntums gefördert, und in diesem fand das verunsicherte Bürgertum eine Stütze. Durch die Trennung der Kommunisten von der Sozialdemokratie wurde letztere stark geschwächt, so dass ein antiklassenkämpferisch orientierter "Landesverband freier Schweizer Arbeiter" entstehen konnte (vgl. ebd., S. 301). Zur entscheidenden politischen Frage wurde zu Beginn der 1920er-Jahre der Beitritt zum Völkerbund, dem eine Volksabstimmung im Frühjahr 1920 vorausging (vgl. ebd., S. 306).

5.4 Welche Diskursformen lassen sich in den Krisen- und Kriegsjahren in der SLZ erkennen?

Aus der Optik der in der DDS zur NS-Zeit herauspräparierten Diskurse unterscheidet sich die SLZ deutlich von der deutschen schulpädagogischen Zeitschrift:

Zum Thema Rassenwissenschaft sind zwischen 1933 und 1945 drei Artikel in der SLZ zu finden (1934; 1936; 1945). Aber anders als in der DDS näherten sie sich dieser Thematik nicht affirmativ oder gar apologetisch, sondern wissenschaftsskeptisch. Eine Differenzierung rassenwissenschaftlicher Ansätze etwa in eine rassenbiologische und eine rassenpsychologische Strömung fand nicht statt. Somit bildeten die wenigen Artikel eher einen "rassenwissenschaftlichen Interdiskurs".

Zum Themenfeld "nationalsozialistisch/nationalpolitisch" lässt sich in Form der Rubrik "Ausland" ein Diskurs über den Diskurs finden. In der SLZ befasste man sich mit der Pädagogik unter dem Vorzeichen des Nationalsozialismus in Deutschland, mit der Lehrerausbildung in Deutschland, mit der nationalsozialistischen Schulpolitik. Der Blick auf Deutschland begann aber nicht erst zur Zeit des Nationalsozialismus, sondern bereits viel früher. Beiträge mit antisemitischen Passagen oder Implikationen tauchten in der SLZ in den Krisen- und Kriegsjahren nicht auf.4

5.4.1 Selektive Rezeption der deutschen Jugendbewegung

Lediglich der Gemeinschaftsgedanke fand als diskursives Sediment Einzug in die SLZ. Doch wurde dieser auf der semantischen Ebene weniger "völkisch" aufgeladen. Schon im Vorfeld der Krisen- und Kriegsjahre wurde die Jugendbewegung in Deutschland rezipiert, wobei der Rezeptionsbefund auf die Tauglichkeit unter helvetischen Vorzeichen geprüft wurde:

Die Völkerbundidee fand in der SLZ einen besonderen Promotor (vgl. SLZ 1928; 1929b), der die Jugendbewegung in Deutschland als völkerbundorientiert umdeutete. Unter dem Titel "Jugendbewegung und staatsbürgerliche Erziehung" (SLZ 1926) wurde festgehalten, dass zwar die Wunde des Ersten Weltkrieges im Volk noch brenne, aber die Jugend sich in Deutschland selbst helfe. Die Jugend habe sich gesammelt. Sodann wird der Bezug zur Schweiz hergestellt: "Aus dem Ausland wünscht die Jugend zu uns zu

⁴ Zu den Inhalten vgl. auch Tabelle 3 und Tabelle 4, S. 66f.

Andreas Hoffmann-Ocon

Tabelle 3: Kategoriale Grobanalyse von Artikeln der SLZ (1920er-1940er-Jahre)

	Völkisch/ Gemeinschaft	Rasse	Nationalsozialistisch/ nationalpolitisch	Anti- semitisch	Total
1923	Durch die Schulgemeinschaft zur Volksgemeinschaft				1
1925			Das Problem der nationalen Erziehung vor dem Nationalrate		1
1926	(Jugendbewegung und staatsbürgerliche Erziehung)				(1)
1928	Berliner Eindrücke 1 + 2 Die Internationale der Lehrer				2
1929	Mehr Erziehung – eine volkliche und staatliche Forderung	(Von deutschen Schulen der freien Jugend- entwicklung)			1 (2)
1930					(1)
1932	Schule und Weltfriede				1
1933	(Die deutsche Lehrerschaft verteidigt ihre akademische Ausbildung) (Die Gleichschaltung im Schulwesen)				(2)
1934	Erziehung zur Gemeinschaft Demokratie, Schule und Erziehung Wie kann die Schule zur Demokratie erziehen? Kampf um das Schweizervolk Die Demokratie mobilisiert	Ausländisches Schulwesen: Deutschland	Ausländisches Schulwesen: Deutschland (3x)		9
1935	Schule und Diktatur				1
1936		Betrachtungen über die biolo- gischen Grund- lagen der heutigen Rassenlehre			1
1938			Zur geistigen Landesverteidigung Praktische Vorschläge für die geistige Landesverteidigung (Nationale Erziehung – Wo stehen wir?)		2 (3)
1939	Volk und Armee		Schweizerischer pädagogischer und politischer Zeitgeist Geistige Landesverteidigung Im Dienste des Landes Tagung für nationale Erziehung		5
1940	Der Geist der Demokratie		Hinweise zur nationalen Erziehung		2
1942	Aus dem deutschen Schulwesen		Kongress für Nationale Erziehung		2
1943	Unsere Schule in der Kriegszeit Aus dem deutschen Schul- und Erziehungswesen				2
1944	Die deutsche Schule im Krieg				1
1945		Rassenwahn in unseren Schulen			1
1946	Pädagogisches aus süddeutschen Blättern		Soldatische Erziehung? Keine Privatschulen im russisch besetzten Deutschland Gedanken über eine neue Erziehung im Nachkriegs- Deutschland Erziehung in Deutschland während der letzten 12 Jahre		5

Erklärungen zur Tabelle:

Die fettgedruckten Beiträge werden in dieser Arbeit explizit erwähnt.

In Klammern stehen Artikel, welche zwar Schlagwörter der Diskurskategorien im Titel beinhalten, bei genauerer Analyse jedoch nicht nationalsozialistisch-völkisch konnotiert sind.

Tabelle 4: Auflistung ausgewählter Artikel der SLZ (1920er-1940er-Jahre) (Fettgedruckte Artikel werden in dieser Arbeit explizit erwähnt.)

	(Fettgedruckte Artikel werden in dieser Arbeit explizit erwähnt.)		
1923	Durch die Schulgemeinschaft zur Volksgemeinschaft (S. 115)		
1925	Graf, O.: Das Problem der nationalen Erziehung vor dem Nationalrate (S. 457)		
1926	Keller, Paul: Jugendbewegung und staatsbürgerliche Erziehung (S. 122)		
1928	R.: Berliner Eindrücke 1 + 2 (S. 133/141) Schreiber, Max: Die Internationale der Lehrer (S. 249)		
1929	Oestreich, Paul: Von deutschen Schulen der freien Jugend-Entwicklung (S. 173) Schmid, Werner: Mehr Erziehung – eine volkliche und staatliche Forderung (S. 305)		
1930	Keller, Paul: Führer und Schule (S. 298)		
1932	Wartenweiler & Co.: Schule und Weltfriede (S. 140)		
1933	S.: Die deutsche Lehrerschaft verteidigt ihre akademische Ausbildung (S. 53) Sn.: Die Gleichschaltung im Schulwesen (S. 322)		
1934	Heller-Lauffer, R.: Erziehung zur Gemeinschaft (S. 3) Guyer, Walter: Demokratie, Schule und Erziehung (S. 14/26) Vorstand der päd. Vereinigung des LVs Zürich: Wie kann die Schule zur Demokratie erziehen? (S. 222) P.: Kampf um das Schweizervolk (S. 415) Stettbacher, H.: Die Demokratie mobilisiert (S. 485) Kl.: Ausländisches Schulwesen (S. 135) Kl.: Ausländisches Schulwesen (S. 446) Kl.: Ausländisches Schulwesen (S. 589) Kl., Sp.: Ausländisches Schulwesen (S. 657)		
1935	P.: Schule und Diktatur (S. 14)		
1936	Steiner, A.: Betrachtungen über die biologischen Grundlagen der heutigen Rassenlehre (S. 361)		
1938	Meier, Alfons: Zur geistigen Landesverteidigung (S. 138) P.B.: Praktische Vorschläge für die geistige Landesverteidigung (S. 846) Lumpert, Hans: Nationale Erziehung – wo stehen wir? (S. 897)		
1939	Sn.: Schweizerischer pädagogischer und politischer Zeitgeist (S. 281) Ess, J.J.: Geistige Landesverteidigung (S. 498) Tagung für nationale Erziehung (S. 522) Guisan, Henri: Volk und Armee (S. 717) P.: Im Dienste des Landes (S. 717)		
1940	Gagliardi, Ernst: Der Geist in der Demokratie (S. 113) U.W.: Hinweise zur nationalen Erziehung (S. 515)		
1942	Lumpert, H.: Kongress für Nationale Erziehung (S. 281) P.B.: Aus dem deutschen Schulwesen (S. 292)		
1943	Unsere Schule in der Kriegszeit (S. 593) Aus dem deutschen Schul- und Erziehungswesen (S. 23)		
1944	P.: Die deutsche Schule im Krieg (S. 969)		
1945	Marti, Ernst: Rassenwahn in unseren Schulen (S. 195)		
1946	Fürst, Hans: Soldatische Erziehung? (S. 325) Brunner, Fritz: Pädagogisches aus süddeutschen Blättern (S. 658) Ausländisches Schulwesen: Keine Privatschulen im russisch besetzten Deutschland (S. 50) Cuche, E.: Gedanken über eine neue Erziehung im Nachkriegs-Deutschland (S. 129) Cuche, E.: Die Erziehung in Deutschland während der letzten zwölf Jahre (S. 169)		

kommen, junge Wanderer möchten bei uns gasten. Sie werden zu unserer Jugend in Beziehung treten, werden ihre Erlebnisse hinaustragen in die Heimat, werden mächtig beitragen zu verstehen und zu verzeihen, werden den Völkerbund in die jungen Herzen wachsen lassen" (SLZ 1926, S. 122). Zur entscheidenden politischen Frage wurde zu Beginn der 1920er-Jahre in der Schweiz tatsächlich der Beitritt zum Völkerbund, dem eine Volksabstimmung im Frühjahr 1920 vorausging (vgl. Stadler 2003, S. 306).

Nur ein Teil der Jugendbewegung in Deutschland, die sich in großem Ausmaße bereits zur Kaiserzeit als völkische deutsche Bewegung verstand, dürfte sich die Völkerbundidee auf ihre Fahnen geschrieben haben. Spätestens seit den 1920er-Jahren betrieben einige deutsche geisteswissenschaftliche Pädagogen Umdeutungsversuche hin zu einer sogenannten "deutschen Bewegung" (vgl. Lee/Jourdan 1990, S. 268). Die selektive Wahrnehmung der deutschen Reformpädagogik hatte Prinzip: Aus Schweizer Sicht Brauchbares wurde in der SLZ besonders betont. Bemerkenswerterweise strich der deutsche Reformpädagoge Paul Oestreich in einem Artikel "Von deutschen Schulen der freien Jugendentwicklung" besonders das Nationen-Verbindende der Odenwaldschule mit Fettdruck hervor, während die Landerziehungsheime in der Tradition von Hermann Lietz diese Dignität nicht erfuhren (vgl. Oestreich 1929d).

In einem Artikel von Werner Schmid aus dem Jahr 1929 mit dem Titel "Mehr Erziehung - eine volkliche und staatliche Forderung" (Schmid 1929) wurde Pestalozzi als Begründer der modernen Erziehung gedeutet, der das Wesen und vor allem das Ziel der Erziehung in der reinen Sittlichkeit sehe. Die Existenz der (deutschen) Jugendbewegung wurde als Beweis betrachtet, dass der Wille zur Sittlichkeit nicht vollkommen verschüttet sei. Der Aufsatz zeichnete sich durch die relativ lineare Argumentation aus, dass die Sittlichkeit das Fundament aller Gemeinschaft sei und die staatliche Gemeinschaft im Idealfall mit der völkischen zusammenfalle (vgl. ebd., S. 306). Um dem Idealfall näher zu kommen, sei mehr Erziehungsdenken nötig, wobei Erziehung nicht mit der Vermittlung reinen Wissens verwechselt werden dürfe. Auch sei mit der Parole "Mehr Erziehung" nicht die einseitige Ausbildung des Körpers gemeint, sondern auch die der Seele. Mit Verweis auf Stefan Zweig müsse der brutale Materialismus angeprangert werden (vgl. ebd.).

In den Überlegungen Schmids finden sich Elemente der Zivilisationskritik, wie z.B. Bedenken gegenüber utilitaristischer Rationalität (keine Verwechslung mit der "Vermittlung reinen Wissens"). Mit dem Rekurs auf die Ausbildung der Seele wurde dem seismografischen Empfinden jener Zeit, dem "inneren Erlebnis" Rechnung getragen (vgl. Peukert 1987, S. 186f.). Der Elan des völkischen Nationalismus entsprang zu einem Gutteil dem Traum von der Regeneration (vgl. Radkau 1998, S. 321). Die Entwicklung Deutschlands wurde von Schmid als Beispiel genutzt, um zu demonstrieren, was passieren kann, wenn die zivilisations- und kulturkritischen Bedenken nicht zum Zuge kommen: "So dürfte es heute auch jedem einsichtigen und unvoreingenommenen Beobachter klar sein, dass z.B. Deutschland deshalb im Weltkrieg zerschellte, weil das deutsche Volk zu einseitig an Körper und Intellekt ausgebildet worden war" (Schmid 1929, S. 305). Schmid interpretierte die deutsche Jugendbewegung nicht als republikkritisch oder -feindlich; vielmehr bewertete er die Überwindung der starren monarchistischen Regierungsform und die Einrichtung der Weimarer Republik als notwendig, damit die deutsche Jugend zu sich selbst kommen und ihre Kräfte entfalten könne (vgl. ebd.).

5.4.2 Gemeinschaft und Demokratie

Auffallend ist, wie stark ab 1934 der Gemeinschafts- und der Demokratiegedanke zusammen in der SLZ diskutiert werden: Unter dem Titel "Erziehung zur Gemeinschaft" (HellerLauffer 1934) wurde an die Leserschaft appelliert, in einer Zeit der Aufbrüche, der sich überstürzenden Ereignisse, aber auch der lärmenden, betäubenden Geschäftigkeit nicht aus dem Blick zu verlieren, dass Freunde der Demokratie die Erziehung zur Gemeinschaft durch die Volksschule fordern. Die Forderung werde erhoben, damit Angehörige aller Stände, aller Parteien, aller Konfessionen ihre Kinder in die Volksschule schicken. Nicht vergessen wurde, daran zu erinnern, dass die Gemeinschaftsschule das gleiche Ziel habe wie die "Menschenschule" Pestalozzis (vgl. ebd., S. 3). Pädagogisch kennzeichnend für die Gemeinschaftsschule solle sein, dass die Kinder durch weise Gewährung von Freiheit zur Freiheit erzogen werden. Somit könnten Volksschullehrpersonen durch ihr Unterrichtshandeln der Demokratie dienen (vgl. ebd., S. 4f.).

Noch viel grundsätzlicher als dieser normative Beitrag war im selben Jahr der grundlegende Aufsatz von Walter Guyer, dessen Titel aus den drei Substantiven "Demokratie, Schule und Erziehung" bestand (Guyer 1934a; 1934b). Walter Guyer gehörte zu den die pädagogische Diskussion der Krisen- und Kriegsjahre bestimmenden Persönlichkeiten. In dieser Epoche bekleidete Guyer die Ämter eines Hauptlehrers am Seminar Rorschach und an der Sekundarlehramtsschule St. Gallen (1928-1938), eines Direktors der Sekundarlehramtsschule in St. Gallen (1939-1941), eines Direktors am Lehrerseminar Basel (1941-1943) sowie eines Direktors des Oberseminars des Kantons Zürich (1943-1958) (vgl. Müller 2005, S. 368f.). Guyer gilt als einer der wichtigsten wissenschaftlichen Lehrer von Hans Aebli (vgl. ebd., S. 1), und bemerkenswerterweise entspann sich zwischen dem deutschen Pädagogen Heinrich Roth und ihm ein bedeutsamer Briefwechsel.

In seinem Aufsatz - der auf einem Vortrag fußt, den er im November 1934 in Zürich vor Mitgliedern des "Vereins ehemaliger Schüler des Seminars Küsnacht" gehalten hatte - begann Guyer mit einer Staatendiagnose: Während drei Nachbarländer der Eidgenossenschaft sich gegen die Demokratie entschieden hätten, sei auch in der Schweiz der Glaube an sie weithin verschwunden. Die demokratische Gemeinschaftsidee laufe Gefahr, den Absolutheitsansprüchen von Interessengruppen, politischen Parteien, parlamentarischen und wirtschaftlichen Sonderansprüchen ausgeliefert zu sein (vgl. Guyer 1934a, S. 13).

Guyer nutzte eine bei Heller-Lauffer bereits gebräuchliche Argumentation, nämlich dass die Gemeinschaft in der Volksschulklasse dem Wesen echter Demokratie entspreche: "Da sind versammelt die Kinder aus verschiedenstem Milieu, aus verschiedenen Konfessionen und verschiedenen Parteien, Kinder mit verschiedener Begabung, verschiedenem Charakter und verschiedenem Temperament. Wir haben als Lehrer und Erzieher dieses mannigfaltige Leben zusammenzufassen zur gemeinsamen Arbeit" (ebd., S. 14). Und weiter heißt es: "Weil aber in der pädagogischen Gemeinschaft der Einzelne voll zu respektieren ist und trotzdem in der Gemeinschaft aufzugehen hat, so stellt sie, die pädagogische Gemeinschaft, ein echt demokratisches Politikum dar" (ebd.).

Die Rede von der Volksschulklasse als Sinnzentrum der Demokratie kristallisierte sich als Muster und Regel in bedeutenden SLZ-Beiträgen heraus.

Dieser normative, fast demokratietheoretische Gedankengang wurde von der konkreten Ebene des Schulzimmers auch auf eine abstrakte gehoben, um das Verhältnis von Demokratie und Nationalismus zu klären: "Echte Demokratie kennt auch keinen engen Nationalismus (...). Die Schweiz darf niemals zur Plattform eines engen Nationalismus werden. Unsere Demokratie soll, gerade wenn sie ihren innern Sinn und ihre Mission nach aussen recht erfüllen will, eine weithin sichtbare und weithin wirkende Volksgemeinschaft echt friedlichen Sinnes sein" (ebd., S. 28). Begriffsfelder wie Volk, Volksgemeinschaft, völkisch und Nationalismus sollten geschützt werden vor einer semantischen Aufladung nach deutschem Verständnis. In seinem ebenfalls 1934 erschienenen Buch "Unsere Schweizerische Schule. Ihr Geist - Ihr Standort - Ihre nationale Aufgabe" (Guyer 1934b) ging Guyer relativ trennscharf darauf ein, was er unter dem Begriff "national", was er unter dem Begriff "Volk" verstanden und was er unter dem Begriff "völkisch" nicht verstanden wissen wollte: Eine Staatsform an sich, abgezogen von jedem konkreten nationalen Einschlag, gebe es nicht, auch nicht eine demokratische. In der Schweiz sei, so Guyer, mit der Wucht geschichtlicher Intensität ein so sonst nirgends auf der Welt vorkommendes nationales Gebilde mit einer spezifischen Gesamtansicht der Welt entstanden. Man könne es Volk nennen, wenn man es nur nicht "völkisch" meine. Es gebe für eine derartige "Volkheit" ein einzigartiges Geisteserbe, an dem jeder ihr Zugehörige teilhabe und an das sich jeder "Zugewanderte" nur schwer assimiliere (vgl. ebd., S. 77). Guyer operierte hier mit dem Gedanken der nationalen Standpunktgebundenheit, demzufolge die Perspektivübernahme des eigenen Standpunktes durch Fremde zwar schwer vorstellbar, aber nicht vollkommen ausgeschlossen sei. Dies wird an späterer Stelle auch noch einmal ausdrücklich bekräftigt: "Von völkischer Ausschliesslichkeit freilich wollen wir nichts wissen. Wir müssen nicht nur unser Asylrecht für anständige Menschen offen halten, die schweizerische Demokratie soll nicht nur ein Zufluchtsort freien Geistes sein (...), sondern (...) echt philosophischer Weitblick muß auf unserem schweizerischen Boden die Möglichkeit seines Wirkens finden, sofern er wirklich unvoreingenommen, dem demokratischen Prinzip voll entsprechend dasteht" (ebd., S. 86).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass 1934 quasi als Reaktion auf das plötzliche Erstarken deutscher völkisch-nationalistischer Diskurse in Zeitschriften wie der DDS in der SLZ ein Diskurs zu finden ist, der mit Rückgriff auf Pestalozzis pädagogischen Gemeinschaftsgedanken Begriffe wie Volk, Nation, Erziehung und Demokratie in einen Zusammenhang brachte. Es wurde der Gedanke der helvetisch-demokratischen Volksgemeinschaft konstruiert, um ihn explizit abzugrenzen von einem völkisch-nationalsozialistischen Verständnis. Zur Konkretisierung dieses Verständnisses wurde als Bild die pädagogische Situation der schweizerischen Volksschulklasse entworfen, die sich aus Kindern unterschiedlicher Konfessionen, Stände und Begabungen zusammensetzte.

5.5 Zwei kurze Interpretationsrahmen

- 1. Den Diskursverlauf in der SLZ ausschließlich in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung von völkischen, rassenwissenschaftlichen, nationalsozialistisch-nationalpolitischen und antisemitischen Diskursen in der DDS zu sehen, käme einer kausalistischen Engführung gleich. In der Schweiz entstand in den frühen 1930er-Jahren mit der Frontistenbewegung ein Sammelbecken für extrem rechtsbürgerliche und rechtskatholische Kreise, die darauf verwiesen, dass die Schweiz älter und ehrwürdiger sei als die moderne Demokratie (vgl. Stadler 2003, S. 321; Moser/Kost/Holdener 1975, S. 136). Die Betonung der Demokratie als zentrales Argument der Volksschularbeit muss auch als Antwort auf demokratieskeptische Entwicklungen innerhalb der Schweiz verstanden werden.
- 2. Die Erziehungsdiskurse in schweizerischen pädagogischen Publikationen in den Krisenund Kriegsjahren werden in der Regel in den Kontext der Geistigen Landesverteidigung gestellt (vgl. Neidhart 2004, S. 411). Die Geistige Landesverteidigung hatte zum Ziel, die schweizerische "Eigenart" hervorzuheben und damit den Willen zur politischen Unabhängigkeit und zur militärischen Landesverteidigung zu stärken. Sie orientierte sich an traditionellen Werten, war antimodernistisch, pflegte auf pathetische Art das Ideal der Einfachheit und auf artifizielle Art das Ideal des Echten. In der rückblickenden Bewertung stand der konservative, reaktionäre, korporativistische Zug der Geistigen Landesverteidigung im Vordergrund. Inzwischen ist der andere, ebenfalls von der Bewegung der Geistigen Landesverteidigung getragene Zug der durchaus liberalen, sozialreformerischen und basisdemokratischen Haltung vermehrt zur Kenntnis genommen worden (vgl. Kreis 2004, S. 123).

Allerdings kann von der Epoche der Geistigen Landesverteidigung im engeren Sinne erst ab 1938 gesprochen werden. Entsprechend wurde in der SLZ die Rubrik "Geistige Landesverteidigung und staatsbürgerliche Erziehung" auch erst 1938 (-1940) eingerichtet. Weiterhin gebräuchlich war aber ebenfalls der tradierte Begriff der "Nationalen Erziehung" (vgl. Criblez 1995)⁵.

Der Beginn einer Diskussion über das Thema der "nationalen Erziehung" lässt sich auf das Jahr 1915 datieren. Als es an der Linie Deutschschweiz/Romandie zu starken politischen Konflikten gekommen war, stellte der Ständerat Wettstein die Motion⁶ zur Förderung der nationalen Erziehung durch den Bund. Die Folge war, dass sich 1917 die Erziehungsdirektoren und später die kantonalen Regierungen mit der Angelegenheit be-

⁵ Eine Übersicht über den Zusammenhang von nationaler Erziehung und Geistiger Landesverteidigung vor allem in der deutschsprachigen Schweiz zwischen 1930 und 1945 liefert Criblez 1995.

⁶ Parlamentarischer Vorstoß eines Parlamentsmitgliedes, durch den die Regierung verpflichtet werden soll, ein Gesetz oder einen Bundesbeschluss auszuarbeiten oder eine Maßnahme zu ergreifen. Sobald das Parlament der Motion zugestimmt hat, ist der Auftrag zwingend.

schäftigen mussten. In Zeiten des wirtschaftlichen Prosperierens in der Schweiz, 1925, sah die Mehrheit im Nationalrat in der Förderung der "nationalen Erziehung" durch den Bund weniger eine bildungspolitische Unterstützung, sondern vor allem eine weitere Einmischung des Bundes in das kantonale Schulwesen (vgl. SLZ 1925, S. 457f.). Seit den 1920er-Jahren lässt sich das Thema der "nationalen Erziehung" verstärkt in der SLZ finden.

Zwar stellte die Geistige Landesverteidigung eine neue "Emergenzebene" als Besinnung auf die eigene Geschichte in Kriegszeiten dar; Spuren von Versuchen einer pädagogisch vermittelten Gesinnungsförderung in Sachen vaterländisches und nationales Denken lassen sich allerdings bis in die Zeiten des Ersten Weltkrieges, teilweise sogar zeitlich noch davor, verfolgen (vgl. Moser/Kost/Holdener 1975, S. 148). Damit kam Walter Guyer, der stellvertretend für das Argumentationsmuster der demokratischen Volksschulklasse als nationalem Erziehungsprojekt steht, eine Scharnierfunktion zwischen dem traditionellen Denken der "nationalen Erziehung" und der Geistigen Landesverteidigung zu.

6 Resümee und Anschlussfragen

Die Selbsteinschätzung des Schriftleiters Kurt Higelke in der Nachkriegszeit hinsichtlich Bedeutung und Funktion der DDS in der NS-Zeit war (wissentlich) irreführend: Gegen die Behauptung, dass die DDS in der NS-Zeit eine reine Privatveröffentlichung gewesen sei, spricht der Befund, dass die DDS von 1935 bis einschließlich 1938 eine Zeitschrift der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) war. Ihr kam damit eine offizielle Funktion im Nationalsozialistischen Lehrerbund zu. Auch die Rede davon, dass die Zeitschrift keinerlei Unterstützung oder Beachtung gefunden habe, erweist sich historisch als nicht haltbar. Während der NS-Zeit publizierten u.a. führende Rassenbiologen, Rassenpsychologen und -pädagogen in der DDS. Damit muss auch Higelkes Aussage bezweifelt werden, nach der sich die Autorenschaft "fast ausschließlich" aus ehemaligen Mitgliedern des Deutschen Lehrervereins zusammengesetzt habe. Während sich zur Zeit der Weimarer Republik unter den Autoren auch bekannte Universitätsprofessoren der Pädagogik und Psychologie wie etwa Herman Nohl, Eduard Spranger oder William Stern befunden hatten, schrieben ab Mitte der 1930er-Jahre aus dem erziehungswissenschaftlichen Hochschulbereich überwiegend Professoren und Dozenten der HfL. Die Struktur der einzelnen DDS-Hefte folgte mit den Rubriken Rassenkunde sowie Jugend- und Charakterkunde einer bestimmten Logik. Die HfL entwarfen eine Studienorganisation, ein für alle Lehramtsstudierende verbindliches Curriculum und eine Definition von Erziehungswissenschaft, die dieser Logik genau entsprachen. Was Higelke in der Nachkriegszeit verschwieg, war, dass er zu jener Zeit die DDS durch die Auswahl der Autoren und der Inhalte ideologisch für die Rassenwissenschaft öffnete. Die DDS wurde durch die Schriftleiterpolitik von Kurt Higelke zum Korpus verschiedener rassenwissenschaftlicher Diskurse. Insbesondere ein rassenbiologischer, ein rassenseelenkundlicher und fachdidaktische Diskurse, die sowohl auf rassenbiologische als auch rassenseelenkundliche Schriften rekurrierten, lassen sich in der NS-Zeit ausmachen. Somit versuchte Higelke, das weite Spektrum unterschiedlicher rassenwissenschaftlicher Vorstellungen in der DDS abzubilden. Damit verhielt sich Higelke in der Funktion des Schriftleiters nicht nur systemstabilisierend, sondern eröffnete in der Pädagogik, Didaktik und Methodik bisher weniger beachteten Autoren die Möglichkeit, an der Gestaltung des "Neuen", das nun auch von Forschungsorganisationen unterstützt wurde, aktiv mitwirken zu können. Higelkes Schriftleitertätigkeit muss als treibende Kraft gewertet werden, was den Umbauprozess der DDS zu einer Zeitschrift anging, die zentral an der Konstruktion und Verbreitung von pädagogischen NS-Ideologemen beteiligt war. Ein Indiz für die bereitwillige Konstruktion und Rezeption NS-affiner schulpädagogischer Gegenstände war das völlige Fehlen eines "Timelags" zwischen der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten und der Veröffentlichung regimeförmiger Beiträge. Hier lag sogar eine Koinzidenz vor. Zwar lässt sich am Beispiel der Artikel von Otto Tumlirz eine Kontinuität völkischer Argumentationsmuster spätestens seit der Weimarer Republik nachweisen, aber diese fällt aufgrund der ausbalancierten Schriftleiterpolitik von Higelkes Vorgänger als Spur - die sogar in der wissenschaftlichen Diskussion von anderen DDS-Autoren im Widerspruch wieder "verwischt" werden konnte - kaum ins Gewicht. Vielmehr war mit dem Schriftleiterwechsel im Sinne eines Bruchs eine inhaltliche und thematische Neujustierung der DDS zu verzeichnen. Dieser Befund bedeutet nicht, dass es in der DDS keine Artikel gab, die trotz der neuen regimepolitischen Vorzeichen pädagogische Diskussionen aus dem Traditionsbestand der Weimarer Republik weiterhin zu pflegen versuchten. Auch in dieser Richtung sind Spuren der Kontinuität in den Beiträgen der DDS während der NS-Zeit zu entdecken.

Elemente der Diskontinuität zeigen sich am deutlichsten in den Artikeln, die antisemitische Phrasen benutzten, die nicht "nur" Vorurteile bedienten, sondern – nach der Begrifflichkeit von Reinhart Koselleck - Feindbegriffe entwickelten, die die angegriffene Personengruppe unter die Schwundstufe menschlicher Möglichkeiten drückten und sie als "lebensunwert" darstellten.

Ein linearer Transfer völkischer, rassenwissenschaftlicher und antisemitischer Ideologeme, die in deutschen schulpädagogischen Fachschaftszeitschriften während der NS-Zeit entworfen und verbreitet wurden, in die SLZ lässt sich nicht beobachten. Die pädagogischen Diskurse in Deutschland wirkten zwar nicht "in Reinkultur" grenzüberschreitend; von einer hermetischen Themen- und Aussagenentwicklung im deutschschweizerischen Lehrerverbandsorgan kann aber nicht die Rede sein. Das völkische und nationale Begriffsinstrumentarium ist auch in der SLZ zu finden, allerdings mit einer differenten semantischen Aufladung. Nach Guyers Lesart sollten Begriffe wie Volk und Nationalismus nicht der Geltungsmacht nationalsozialistischer Ideologeme, wie sie sich in der DDS wiederfanden, ausgeliefert werden, sondern schweizerisch verstanden werden durch die Rückbesinnung auf ein pädagogisch-demokratisches Gemeinschaftsideal, das sogar helfen sollte, Milieu-, Konfessions- und Leistungsgegensätze aufzuheben.

Mindestens drei - miteinander zusammenhängende - Faktoren erscheinen für die Einstellung der Zeitschrift DDS 1943 relevant: (1.) Mit der Auflösung der HfL 1941 und der Einrichtung der wenig akademischen LBA verlor die DDS mit den ehemals wissenschaftlicher orientierten Dozenten und Studierenden wichtige Adressaten. (2.) Infolge der Papiersparmaßnahmen und der Kriegswirtschaft des "totalen Krieges" im Goebbelschen Sinne erschienen Anfang 1943 nur noch 31 Zeitschriften des NSLB (vgl. Horn 1996, S. 132). Lediglich sechs Fachzeitschriften wurden im Januar 1943 als kriegswichtig eingestuft. Nach Auflösung des NSLB im Februar 1943 durften nur noch zwei ehemalige Fachschaftszeitschriften, "Die Deutsche Hauptschule" und "Die Deutsche Berufserziehung", weiterexistieren (vgl. ebd., S. 133). (3.) Der Schriftleiter Kurt Higelke wurde 1943 zum Kriegseinsatz in die Wehrmacht einberufen, und eine nicht privilegierte Zeitschrift war kaum finanzierbar.

Eine Anschlussfrage, die der weiteren Analyse bedarf, ist die, weshalb sich der Schriftleiter der DDS Kurt Higelke in einen engen Arbeitszusammenhang mit Ernst Dobers begab, der im Vergleich zu anderen DDS-Autoren der NS-Zeit krude antisemitische Stereotypen und Phraseologien gebrauchte. Im Besonderen drängt sich aber die Frage auf, ob die für die unterschiedlichen Diskurse mitverantwortlichen Autorinnen und Autoren unter dem Dach der Rassenwissenschaft ein Netzwerk bildeten oder ob zwischen ihnen eine wahrnehmungsarme Konkurrenz um Präsentationsmöglichkeiten und Forschungsressourcen herrschte. Hier ist die Frage offen, welcher Teildiskurs innerhalb des rassenwissenschaftlichen Gesamtdiskurses durch die Schriftleiterpolitik intensiver als andere unterstützt wurde.

Mit den Befunden des Forschungsprojekts zur DDS im Nationalsozialismus ist die Diskussion nicht abgeschlossen, sondern steht vielmehr erst am Anfang. Unterschiedliche Fragen der bildungspolitischen Bewertung und Verantwortung tauchen auf. Der Schriftleiter Kurt Higelke verhinderte die Instrumentalisierung wissenschaftlichen Wissens für ein menschenverachtendes und -vernichtendes System, mit dem geschichtlich eine Schwelle überschritten worden war, nicht (vgl. Peukert 1990, S. 348). Vielmehr förderte er den Anschluss der Pädagogik an unterschiedliche Ausprägungen der Rassenwissenschaft. Die Frage nach der Verantwortung betraf aber nicht nur die Schriftleitung während der NS-Zeit, sondern auch die Redakteure der Nachkriegszeit - wie etwa Heinrich Roth, der in den 1950er-Jahren auf abstrakter Ebene im Hinblick auf die NS-Zeit die Auffassung vertrat, dass es letztlich in jeder Zeit darauf ankomme, sich nicht einfach von Sachzwängen einschüchtern zu lassen, sondern am erforschten Faktenmaterial nachzuweisen, dass immer wieder Freiheitsgrade zu eigenverantwortlichem Handeln für jeden auftauchen (vgl. Roth 1955/1968, S. 11). Die weitaus größeren Handlungsspielräume in der Nachkriegszeit hätten von ihm als neuem Schriftleiter der DDS (seit 1956) dazu genutzt werden können, konkret die NS-Geschichte der DDS verantwortungsbewusst als stets aktuelles Thema aufzugreifen.

Anhang

Wiederabdruck von Beiträgen der DDS aus den Jahren 1933 bis 1938

Paul Brohmer

Der Biologieunterricht und die Erziehung zu volksorganischem Denken

aus: Die Deutsche Schule 37 (1933), S. 629-633

T.

Der Sieg der nationalsozialistischen Revolution legt der deutschen Schule eine besondere Aufgabe auf: die liberalistische Ideenwelt muß ersetzt werden durch die Gedanken der nationalen Bewegung, aus der individualistischen Staatsauffassung muß die Jugend zu einer überindividualistischen geführt werden, ihr Denken und Wollen muß sich einund unterordnen dem Geschehen im Volksorganismus, damit das Volk als das höchste Gut gewertet wird. Einig in diesem Ziel müssen alle Schulfächer sein, so daß das Erziehungswerk selbst eine organische Einheit bildet.

Der Biologieunterricht hat bisher noch nicht den rechten Einsatz bei der Lösung dieser Aufgabe gefunden. Er scheint sich damit begnügen zu wollen, rassenkundliche und rassenhygienische Belehrungen in das übliche Lehrgut einzufügen, nachdem die notwendige vererbungstheoretische Grundlegung stattgefunden hat. Eine nachhaltige erziehliche Einwirkung kann aus dieser Maßnahme nicht erwachsen, weil der Biologieunterricht nicht den Boden bereitet hat, in dem diese Belehrungen Wurzel schlagen können. Die Tier- und Pflanzenkunde, wie sie z.B. nach den Leitfäden von Schmeil erteilt wird, beruht auf einer Einzelschau und ist vollkommen individualistisch eingestellt. Die Lebewesen werden in schematischer Ordnung behandelt, jedes in monographischer Weise, nicht in Beziehung zum Lebensganzen. Die biologischen Gesetze, die den Erklärungen zugrunde liegen, entsprechen der Denkweise des Darwinismus, und dieser hat erkenntnistheoretisch die engsten Beziehungen zum englischen Liberalismus. Weil liberalistisches Denken nie zu einer organischen Lebens- und Staatsauffassung führen kann, muß der Biologieunterricht völlig umgestaltet werden, wenn er dem völkischen Erziehungsziel dienen soll.

Ich erblicke einen geeigneten Weg zu dem angedeuteten Ziel in der Betrachtung der Natur im Sinne des Lebensgemeinschaftsgedankens. Man könnte einwenden, daß Friedrich Junge bereits im Jahre 1885 mit seinem Buche "Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft" versucht habe, diesen Gedanken in die Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts einzuführen, und daß sein Vorhaben gescheitert sei. Betrachtet man aber das genannte Werk genauer, so erkennt man, daß es Junge gar nicht um den

Lebensgemeinschaftsgedanken zu tun war; er war ihm nur Mittel zum Zweck. Den Schwer- und Angelpunkt seines Unterrichts erblickte er, wie er in der Einleitung zum "Dorfteich" sagt, in der Erkenntnis der "Gesetze des organischen Lebens". Diese atmen aber durchaus den Geist des Darwinismus, des liberalistischen Denkens. Das ist kein Wunder, denn Junge war - wie jeder andere Mensch - ein Kind seiner Zeit, er war kein wegweisender Forscher, sondern ein Methodiker, der die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung in den Schulunterricht übernahm. Bei seinen Nachfolgern ist der Lebensgemeinschaftsgedanke nur zu einem äußerlichen Grundsatz der Stoffanordnung geworden.

Wir fordern von der Lebensgemeinschaftlichen Betrachtungsweise mehr. Der Wesenskern der heutigen Welt- und Lebensauffassung wie des politischen Denkens ist die Ganzheitsschau. Wenn sich der Biologieunterricht nicht in seiner geistigen Haltung in Gegensatz zu allen Strömungen unserer Zeit stellen will, muß er die Schüler zu einer ganzheitlichen Naturauffassung zu führen versuchen. Das soll an einem Beispiel gezeigt werden. Wir wählen dazu den See, weil er uns ein abgerundetes Bild einer Lebensgemeinschaft geben kann, und weil er am besten unter biozönotischen Gesichtspunkten durchforscht worden ist.¹

Die geographische Gegebenheit für die Lebensgemeinschaft ist der Lebensraum. Er bietet den Organismen zunächst die physikalischen und chemischen Lebensbedingungen. Wir können uns denken, daß in den Vorzeiten unserer Erdentwicklung Lebensräume ohne Leben vorhanden waren. Als unsere norddeutschen Seen am Ende der Eiszeit aus den Schmelzwässern der Gletscher entstanden, konnten noch keine Tiere und Pflanzen in ihnen sein, sie mußten erst nach und nach einwandern. Freilich wird schon der erste Luftzug Keime von niederen Tieren und Pflanzen herzugebracht haben, und bald belebte sich das Wasser. Von einer Lebensgemeinschaft können wir allerdings in diesem Anfangsstadium noch nicht reden, denn in ihr müssen innige Wechselbeziehungen zwischen den Bewohnern des Lebensraumes vorhanden sein.

Solche Beziehungen entwickelten sich sehr bald. Tierisches Leben ist ohne pflanzliches überhaupt nicht denkbar, denn nur die grünen Pflanzen sind befähigt, aus unorganischen Stoffen organische aufzubauen. Das Tier muß sich von organischen Verbindungen ernähren, also von Pflanzenteilen. Auch die Fleischfresser sind letzten Endes von den Pflanzen abhängig. Eine allgemeine Beziehung zwischen Tieren und Pflanzen ergibt sich durch ihren Gasstoffwechsel; die Pflanze nimmt bei der Assimilation Kohlensäure auf und gibt Sauerstoff ab – das Tier atmet Sauerstoff ein und Kohlensäure aus. Somit kann ein Austausch der beiden Gase erfolgen. Das ist für das Leben im Wasser besonders bedeutsam, denn der Luftvorrat, der sowohl den Sauerstoff wie die Kohlensäure enthält, wird nur bei der Umschichtung des Wassers im Frühjahr aufgenommen. Da heißt es haushalten, und ein Zuschuß von den beiden Gasen ist höchst willkommen. - Außerdem

Ich verweise auf Thienemann, "Das Leben im Süßwasser" (Jedermanns Bücherei, Hirt, Breslau 1926) und auf Lenz, "Lebensraum und Lebensgemeinschaft" (Salle, Frankfurt a.M. 1931).

gibt es noch viele Einzelbeziehungen unter den Lebewesen des Sees: Blütenpflanzen werden von Insekten bestäubt, im grünen Süßwasserpolypen und einigen anderen Tiere leben einzellige Grünalgen und bilden mit ihren Wirten Symbiosen, in Fischen und anderen Wassertieren wohnen Schmarotzer, der Bitterling, der kleine Fisch, legt seine Eier in Muscheln, wo sie trefflich geschützt sind, die Muschellarven hängen sich dagegen an Fische, schmarotzen an ihnen und lassen sich zu anderen Wohnplätzen tragen. Diese Wechselbeziehungen machen gegenüber der bloßen Summe von Tieren und Pflanzen ein Plus aus. Für die Ganzheit gilt aber der Satz "Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile". Anschaulich läßt sich die Wahrheit dieses paradox scheinenden Ausspruchs an der Lebensgemeinschaft zeigen.

Ein zweites wesentliches Merkmal der Ganzheit ist der sinnvolle Plan, der in ihr enthalten ist. Er zeigt sich bei der Lebensgemeinschaft in der Selbsterhaltung, die in dem Kreislauf der Stoffe zum Ausdruck kommt. Die Pflanzen sind überall die Urproduzenten; aus den unorganischen Nährsalzen stellen sie organische Stoffe her. Eine Umwandlung der von den Pflanzen erzeugten Verbindungen findet durch die pflanzenfressenden Tiere statt, eine weitere durch die Fleischfresser. Aber jedem Lebewesen ist ein Ende beschieden. Im See sterben die Pflanzen und Tiere einmal ab, und ihre Leiber sinken zu Boden. Das freie Wasser wird von einer unendlichen Fülle von Kleinwesen, Pflanzen und Tieren, belebt, von der Schwebewelt oder dem Plankton. Wie ein feiner Regen rieseln die Leichen der Plankter zur Tiefe und bilden dort einen Schlamm, in dem Fäulnisbakterien ihr Zerstörungswerk verrichten. Doch diese scheinbare Vernichtung dient neuem Aufbau. Das Ergebnis der Zersetzung sind nämlich die unorganischen Verbindungen, von denen das Pflanzenleben seinen Ausgang nimmt. So ist der Kreislauf geschlossen, ein sinnvolles Ganzes ist durch die Beziehungen der Lebewesen zueinander entstanden, wir haben einen "Organismus höherer Ordnung" vor uns.

In dem Kreislauf der Stoffe hat jedes Glied der Lebensgemeinschaft eine arbeitsteilige Aufgabe zu vollbringen. Fällt eine Leistung fort, so kommt das ganze Geschehen ins Stocken. Aber "Glied" ist hier nicht das Einzelwesen. Der Augenschein irrt, daß fortwährend Individuen sterben und somit nichts mehr für das Leben im See beitragen können. Anders, wenn eine ganze Artenschicht wegfällt. Wenn beispielsweise die Fäulnisbakterien vernichtet würden, so müßten sich die Leichen am Seeboden anhäufen, und die hier gebundenen Stoffe würden dem Kreislauf entzogen. Immer ärmer an Nährsalzen würde der See, das Pflanzenleben müßte abnehmen und schließlich erlöschen, und damit wären die Daseinsbedingungen für die Tierwelt genommen. Gleiche Folgen ergeben sich aus dem Fehlen anderer Artenschichten, z.B. des pflanzlichen oder tierischen Planktons. Wir wollen diese Tatsachen nicht ausmalen, es genügt, daß wir eins einsehen: das Individuum gilt wenig im Geschehen des Ganzen, es hat nur Berechtigung im Verbande seiner Gemeinschaft. Es wird ersetzt, wenn es ausfällt, wenn es seine Aufgabe nicht erfüllt. Individualistisches Denken kann nicht zu einem Verständnis des Lebens in der Gemeinschaft führen, nur eine überindividuelle Lebensauffassung gewährt den rechten Blick.

Gewinnt der Schüler durch die Behandlung der heimischen Lebensgemeinschaften eine ganzheitliche und überindividuelle Naturauffassung, so wird der Biologieunterricht zweifellos vertieft, aber der höchste pädagogische Sinn wird damit noch nicht erreicht, sehen wir doch das Endziel der Erziehungsaufgabe der Schule im Schaffen der rechten Staatsgesinnung. Dem Biologieunterricht erwachsen damit zwei Aufgaben, die auf dem nach unseren Andeutungen vorbereiteten Boden lösbar sind: einmal die Wendung zum Erzieherischen im Gegensatz zu der bisherigen rein intellektualistischen Einstellung, andererseits die Zielsetzung dieses Erzieherischen auf die Erfassung des Staates als eines Organismus, dem wir alle durch Gliedschaft verbunden sind. Darin liegt die überindividuelle Gesinnung eingeschlossen.

Dieses Ziel kann durch Durchführung des "menschenkundlichen Gedankens" im Biologieunterricht erreicht werden; das heißt, alle Belehrungen über die Lebensvorgänge müssen auf den Menschen bezogen werden, der gesamte Biologieunterricht muß zu einer Vorbereitung einer erweiterten Menschenkunde werden. Was der Schüler im üblichen Naturgeschichtsunterricht lernt, können interessante Erkenntnisse über Tiere und Pflanzen oder praktische Ratschläge für Gartenbau, Landwirtschaft und Gesundheitspflege sein, das Herz des Schülers wird nicht ergriffen. Er faßt die Natur als etwas Fremdes auf, dem er gegenübersteht, aber nicht als ein Ganzes, dessen Glied er selbst ist. Zu dieser Einstellung müssen wir ihn bringen, wenn der Biologieunterricht überhaupt einen pädagogischen Sinn haben soll.

Stellt man an den Anfang des Biologieunterrichts die Behandlung der heimatlichen Lebensgemeinschaften, dann wird eine heimatverbundene Naturgeschichte getrieben, in der auch der Mensch seinen Platz findet. Denn überall sehen wir, wie der Mensch die Landschaft gestaltet, wie er sie ausnützt, vielleicht auch, wie er sie verwüstet. Von selbst ergeben sich dann Werturteile, die die Grundlage der Heimatliebe abgeben. Die Stellung des Menschen zur Natur muß von Anfang an erörtert werden, gleichgültig ob wir die Lebensgemeinschaft von Haus und Hof, Garten, Feld, Wiese, Wald oder Gewässer behandeln.

Tiefer führt aber noch die Frage, ob der Mensch selbst Glied einer Lebensgemeinschaft ist. Die Schüler geben gewöhnlich zuerst an, die Familie sei eine Lebensgemeinschaft. Wir werden diese Antwort nicht zurückweisen, sondern einen Vergleich zwischen z.B. Familie und See ziehen. Dann ergibt sich als auffallendster Unterschied, daß die Familie aus Blutsverwandten besteht, die Lebensgemeinschaft See ist dagegen aus den verschiedenartigsten Organismen zusammengesetzt. Den gleichen Gegensatz finden wir aber auch, wenn wir den Staat mit einer Lebensgemeinschaft vergleichen. Aber nun müssen wir untersuchen, ob die Einwohner eines Staates wirklich gleich sind, und wir haben Gelegenheit, die Lehre von der Gleichheit aller Menschen einer Kritik zu unterziehen. Wenden wir die Wesensmerkmale der Lebensgemeinschaft, die wir aus der

Ganzheitsschau ableiteten, auf den menschlichen Staat an, so erkennen wir, daß er diese Merkmale ebenfalls aufweist. Er ist mehr als die Summe seiner Teile, denn durch die Beziehungen der Bewohner untereinander ist ein Plus gegenüber dieser Summe entstanden. Auch dem Geschehen im Staat liegt ein sinnvoller Plan zugrunde, der auf Selbsterhaltung abzielt. Sie gründet sich auf die Arbeitsteilung. Genau wie im See hat jedes "Glied" einen Teil der Leistung auszuführen, hat seine Pflicht an dem Platze zu erfüllen, der ihm zugeteilt ist. Aber auch hier bedeutet "Glied" nicht das Einzelwesen, sondern die Gesamtheit des Staates. In ihm ist der einzelne ersetzbar, und wer seine Pflicht nicht erfüllt, schaltet sich selbst aus der Lebensgemeinschaft aus. Wir gewinnen dann z.B. Gesichtspunkte für die Beurteilung eines Streiks, den wir vom Standpunkt des Lebensgemeinschaftsgedankens verwerfen müssen. Überhaupt predigt jede Lebensgemeinschaft, daß Gemeinnutz vor Eigennutz geht, und daß jede Handlung danach gewertet werden muß, ob sie zum Wohle des Ganzen dient oder nicht.

Ist der Schüler zu einer Ganzheitsschau und zu überindividualistischem Denken befähigt worden, erblickt er im Staat eine Lebensgemeinschaft, an der er selbst Teil hat, hat er Deutschland als seinen Lebensraum erkannt, an den er untrennbar gebunden ist, selbst wenn er in fernen Zonen weilt, dann ist der Boden bereitet für rassenkundliche und rassenhygienische (eugenische) Belehrungen. Es ist pädagogisch verfehlt, diese Gebiete sowie die Vererbungslehre, auf die sie sich gründen, als zusammenhängende Kapitel erst im abschließenden menschenkundlichen Unterricht zu behandeln, weil solche erziehlichen Wirkungen langsam reifen müssen. Die Grundgedanken der drei genannten Zweige der Biologie müssen den gesamten Unterricht unseres Faches durchdringen und bei jeder gegebenen Gelegenheit wiederkehren. Wenn z.B. in der Tierkunde die Haustiere und Nutzpflanzen behandelt werden, muß man auf ihre Rassen eingehen. Wenn man hier auch noch nicht einen wissenschaftlichen Rassenbegriff entwickeln kann, so wird man mindestens beschreibend auf die Sache eingehen. Nichts liegt dann näher, als auf die verschiedenen Menschenrassen hinzuweisen, auch auf die im deutschen Volk, und die Schüler zu Beobachtungen in dieser Richtung aufzufordern. Bespricht man die Entstehung der Haustier- und Nutzpflanzenrassen, so müssen vererbungstheoretische Tatsachen in elementarer Weise besprochen werden, und wieder wird man den "menschenkundlichen Gedanken" berücksichtigen, also die erarbeiteten Erkenntnisse auf menschliche Verhältnisse übertragen. Erörtert man Degenerationserscheinungen bei Haustieren, so lassen sich rassenhygienische Überlegungen anstellen.

Eine zusammenfassende und vertiefende Behandlung dieser so überaus wichtigen Gebiete sowie der Familienkunde² erfolgt in der Menschenkunde. Betont sei dazu, daß es uns nicht darauf ankommen darf, daß der Schüler eingehende Kenntnisse über die Vorgänge bei der erblichen Übertragung von Eigenschaften, über die Rassenmerkmale und über

² Ich muß mich hier mit Andeutungen begnügen; eine ausführlichere Darstellung sowie Ratschläge zur praktischen Durchführung der hier angeschnittenen Gedanken habe ich in meiner Schrift "Biologieunterricht und völkische Erziehung" (M. Diesterweg, Frankfurt a.M. 1933) gegeben.

Anhang

rassenhygienische Tatsachen gewinnt, sondern vielmehr, daß er von Verantwortung gegenüber seinem Volke erfüllt wird, und daß er das inbrünstige Streben erhält, sich für die Belange des Ganzen einzusetzen. Die Vererbungslehre muß ihm die Überzeugung einimpfen, daß er ein Glied in der Kette seiner Vor- und Nachfahren ist und daß er das köstliche Erbe, das er von seinen Ahnen erhalten hat, nämlich das innere Erbgut, unvermindert weiterzugeben hat. Eine Verschlechterung der Erbanlagen der Nachkommen tritt bei Mischung mit Angehörigen minderwertiger Rassen ein. In diesem Sinne muß die Rassenkunde aufklärend einwirken. Und die Belehrungen aus der Rassenhygiene müssen zu dem Wollen führen, daß jeder an seinem Teile zur Bekämpfung der Degeneration in unserem Volke beiträgt und alles daransetzt, an der Aufartung mitzuhelfen.

So schlingt sich ein Band um die biologischen Belehrungen; die Beziehung aller Erkenntnisse auf den Menschen - der menschenkundliche Gedanke - verknüpft die Fülle der Einzelerscheinungen zu einem sinnvollen Ganzen im Lehrgebäude. Die Biologie wird dann zu einer wirklichen Lebenskunde. Sie beschränkt sich nicht mehr auf die Übermittlung von Kenntnissen, sondern sie erzieht den Schüler zu einem wertvollen Mitglied der Volksgemeinschaft.

Walter Scheidt

Rassenbiologie in der Schule

aus: Die Deutsche Schule 37 (1933), S. 634-641

Die Frage, ob rassenbiologischer Unterricht in den Schulen erteilt werden soll, wird heute von ziemlich allen Lehrern für alle Schulgattungen bejaht. Während bisher rassenbiologische Fachleute vergeblich bemüht waren nachzuweisen, daß die Rassenbiologie durchaus "schulreif" sei, ist jetzt mit einemmal die Mehrzahl der Lehrer dieser Meinung. Das ist ein erfreulicher Umschwung. Aber man glaubt nun leider auch, daß die Mehrzahl der Lehrer mit einemmal fähig sei, rassenbiologischen Unterricht zu erteilen. Das ist - wie sehr man auch die neue Haltung begrüßen mag - die große Gefahr der augenblicklichen Lage. Denn es ist natürlich ein Irrtum zu glauben, daß Rassenbiologie ohne weiteres von heute auf morgen in den Schulunterricht eingefügt werden könne, nachdem jahrzehntelang alle maßgebenden Stellen darin wetteiferten, eine gediegene rassenbiologische Ausbildung der Lehrer zu verhindern. Ein bezeichnendes Beispiel dafür gibt die Lehrerausbildung im hamburgischen Staat, wo seit 1927 Rassenbiologie als Nebenfach (sog. Wahlfach) für die Lehrerstudenten verboten ist; anderwärts - z.B. an den preußischen Lehrerbildungsanstalten - dürfte eine solche Entscheidung nur deshalb nicht getroffen worden sein, weil dort ein rassenbiologisches Ausbildungsangebot überhaupt nie zur Erörterung stand.

Wissenschaft oder Kennerschaft?

Der Irrtum, rassenbiologischer Schulunterricht hänge lediglich vom Willen der Lehrer ab, beruht auf einer grundsätzlichen Verkennung der Rassenbiologie. Man hält Rassenkunde für eine Kennerschaft. In Wirklichkeit aber handelt es sich um eine sehr umfassende, ihrer Stellung nach ganz zentrale Wissenschaft. Der Unterschied besteht darin, daß die kennerschaftliche Beherrschung eines Stoffes nichts anderes ermöglicht, als einzelne Stücke dieses Stoffes in irgendein Ordnungssystem einzureihen, während sich eine wissenschaftliche Beherrschung in der Fähigkeit zeigt, allgemeingültige Erkenntnisse von der Art der betreffenden wissenschaftlichen Fragestellung zu finden und das einzelne Objekt aus solchen Erkenntnissen zu erklären. Zum Beispiel: Solange sich die schulmäßige Behandlung der Pflanzenkunde in der Vermittlung und Übung eines Systems (etwa des Linnéschen oder des sog. natürlichen Systems) erschöpfte, war sie kennerschaftlich; erst als Teil des Biologieunterrichtes mit dem Ziel, einen naturwissenschaftlichen Lebensbegriff zu stützen und Lebenserscheinungen zu erklären, wurde die Schulbotanik auf eine wissenschaftliche Grundlage gestellt. Im Volk herrscht, von jenen Anfängen der Naturwissenschaften her, heute noch die Ansicht, der gute Botaniker bewähre sich als unfehlbarer "Kenner" der Pflanzen; erst der besser Gebildete weiß, daß jemand ein vorzüglicher "Kenner" der Algen, ein ausgezeichneter Pilzsystematiker,

ein lebendiges Lexikon der Insekten, aber trotzdem ein recht mäßiger Botaniker oder Zoologe sein kann, und der wissenschaftlich Gebildete bringt dem kennerschaftlichen Spezialistentum sogar von vornherein Mißtrauen entgegen, weil er weiß, daß sich im allgemeinen solches Spezialistentum schlecht mit der Beherrschung der betreffenden Wissenschaft verträgt. Während man nun auf mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschungsgebieten längst über das notwendige Vorstadium der Kennerschaft hinaus ist, stecken viele sogenannte Geisteswissenschaften auch mit ihrer Forschung heute noch in der bloßen Kennerschaft. So gilt z.B. in der Völkerkunde und in der Volkskunde zumeist derjenige als der beste Fachmann, der imstande ist, irgendeinen Gegenstand untrüglich als Erzeugnis eines bestimmten Stammes oder Landes oder als Erzeugnis einer bestimmten Zeit (eines bestimmten "Stiles") anzusprechen und Nachahmungen als "unechte" von den "echten" Stücken zu unterscheiden. Es gibt viele Sprachkenner, aber erst wenige Sprachwissenschaftler, viele Kunstkenner, aber kaum Kunstwissenschaftler, weil die wissenschaftliche Erkenntnis um Kultur, Sprache und Kunst auf lebensgesetzlichem (biologischem) Gebiet liegt, wie es denn überhaupt keine andere "Wissenschaft" gibt als - im weitesten Sinne des Wortes - Naturwissenschaft. Aus diesem Grund mußte die philologisch-historische Bildung, zu deutsch das Wort- und Ereigniswissen, notwendig im kennerschaftlichen Wissen stecken bleiben, solange das erkenntnismäßige Gebiet, nämlich eine lebensgesetzliche Psychologie, nicht erschlossen ist. Und so ist es bis heute. Wissenschaft von Sprache, Kultur und Kunst ist eine Zukunftsaufgabe.

Allgemeine und spezielle Rassenkunde

Augenblicklich verlangt der gebildete Laie vom Rassenbiologen fast nur spezielle Rassenkunde, d.h. die Vermittlung einer Rasseneinteilung und die Lehre der Merkmale, an denen die rassische Beschaffenheit eines Menschen erkennbar sein soll. Ich erhalte seit Monaten mindestens jede Woche einmal eine Zuschrift (hauptsächlich von Zeitschriften, Schulen, Lehrern), in der nach Rassebildern oder anderen Teilen spezieller Rassenkunde gefragt wird. Den künftigen rassenkundlichen Schulunterricht stellt man sich allenthalben nur als Unterweisung in spezieller Rassenkunde Deutschlands vor. Man fragt dabei heute nicht mehr, ob es ein wissenschaftlich solides solches System gibt, und man läßt nichts von der Absicht verspüren, den Schülern Entstehung und "Richtigkeit" eines solchen Systems zu erläutern, sondern man erwartet einfach ein festgefügtes und leicht zu vermittelndes solches System, in dem alle vorkommenden Rassen gleich auch mit endgültigen Werturteilen versehen sind, so daß man das System ohne Umstände auch auf den Geschichtsunterricht anwenden kann. Man wird, je mehr man sich mit spezieller Rassenkunde beschäftigt, um so eher merken, daß spezielle Rassenkunde nur ein Teil der gesamten Rassenbiologie, dabei nicht entfernt der wichtigste Teil der Rassenbiologie ist; daß die allgemeine Rassenkunde, das ist die Lehre von den rassischen Lebenserscheinungen (also vom Rassenbegriff, von Erblichkeit, Siebung, Auslese, Rassenvermengung, Rassenmischung usw.), unerläßliche Vorbedingung ist für jede Beschäftigung mit spezieller Rassenkunde; daß eine ohne diese Grundlage, also nur kennerschaftlich betriebene spezielle Rassenkunde ohne jeden Lebenswert sein müßte; vor allem aber, daß der Rassengedanke, der den Kern der nationalsozialistischen Lebensanschauung ausmacht, verdreht und verbogen und schließlich zum Idol gemacht würde, wenn sich der rassenkundliche Schulunterricht den systematischen Dogmen gutgemeinter, aber schlecht unterbauter landläufiger Bilderbücher verschreiben wollte.

Die Bildung der Lehrer

Zu diesen kritischen Einsichten würden im Laufe der Zeit auch die Lehrer kommen, obwohl ihnen der Zugang dazu denkbar schwer gemacht worden ist. Denn die Bildung der vergangenen Zeit war Wort- und Ereignisbildung. Das philologisch-historische Idol beherrschte alle Ausbildungsgänge so unbedingt, daß rund neun Zehntel unserer Gebildeten biologische Analphabeten geblieben sind. Man hat die erfolgreiche Beschäftigung mit Mathematik und Naturwissenschaften so sehr als Frucht einer seltenen Spezialbegabung angesehen, daß man in dieser Hinsicht jeglichen Mangel entschuldigte, wenn er nur irgendwie durch geisteswissenschaftliche Leistungen des Redens, Schreibens und Deutens, des Schwärmens und Begeisterns "ausgeglichen" schien. Man hat uns alle von Kindesbeinen an so erzogen, als sollten wir vom ersten bis zum letzten Mann Journalisten werden oder in Wörterbuchkommissionen arbeiten oder "schöne" philologische Systeme in die dicke Luft hineinbauen. Der Erfolg war durchschlagend. Denn die meisten von uns bekommen Angstträume, wenn sie am Tag eine Quadratwurzel gesehen haben, und die meisten "Anhänger" der Rassenkunde werden blaß, wenn man ihnen sagt, daß der Zugang zur Rassenbiologie bei Wahrscheinlichkeitsrechnung, euklidischer Geometrie und Physik, bei Anatomie und Physiologie, Zoologie und Botanik beginnt, daß jede Psychologie Pfuschwerk bleibt, wenn sie nicht in Optik und Akustik und Nervenlehre ansetzt, und daß die Lehre von den rassischen Lebenserscheinungen den Oberbau über allen diesen Naturwissenschaften darstellt.

An und für sich wäre kein Grund zum Erschrecken. Es handelt sich nur um eine klare Entscheidung. Hält man Rassenbiologie für lebensnotwendig, so muß die gesamte Schulbildung von der Grundschule bis zur Hochschule auf einen mathematisch-naturkundlichen Kern umgeformt werden, und die Behandlung philologisch-historischer Stoffe muß sich mit dem begnügen, was daneben an Kraft und Zeit übrig bleibt. Der größte Teil dieser Stoffe muß außerdem, soweit er überhaupt bleiben kann, in einen von Grund auf lebensgesetzlichen Unterricht eingebaut und also gleichfalls Stoff eines im Wesen biologischen Unterrichtes werden als lebensgesetzliche Sprachlehre, als biologische Geschichtsbetrachtung, als naturgesetzliche Volks- und Heimatkunde. Dann werden die künftigen Lehrer alles das schon an ihre Hochschule mitbringen, was sie heute - viel zu spät - erst dort in den ersten Semestern zu erarbeiten haben, um die Grundlagen für ein ersprießliches Studium der Rassenbiologie zu erwerben.

Die Fortbildung der berufstätigen Lehrer

Ist also die Frage nach der Ausbildung der künftigen Lehrer leicht zu lösen, wenn man sich nur klar und vorbehaltlos für eine lebensgesetzliche Bildung, gegen das lebensfremde Wort- und Ereigniswissen entscheiden will, so ist die Aufgabe der Um- und Fortbildung heute berufstätiger Lehrer viel schwieriger. Aber auch hier ist eine grundsätzliche Entscheidung vorweg dringend notwendig: Rassenbiologischer Unterricht? Ja - aber erst an die Lehrer, dann an die Schüler. Es mangelt schon jetzt nicht an amtlichen Äußerungen, welche den rassenkundlichen Schulunterricht verlangen. Sie erinnern mich aber an manche Abschnittsbefehle, die ich im Feld erlebt habe. Zunächst werden es die Lehrer freilich ebenso machen müssen, wie es tüchtige Frontoffiziere machen: Sie werden sich selber helfen müssen, wenn Brücken ohne Holz und ohne Pioniere gebaut werden sollen. Aber es wäre der weitaus wohltätigste und verständigste Regierungserlaß, der kommen könnte: Es darf kein Lehrer rassenkundlichen Schulunterricht erteilen, ohne daß er eine solide rassenbiologische Ausbildung nachweist; zum Erwerb dieser Ausbildung werden Fortbildungskurse eingerichtet. Bei dem zweifellos vorhandenen ernsten Arbeitswillen der Lehrerschaft wären solche Kurse in keiner Hinsicht undurchführbar. Sie würden aber verhindern, daß die nächste Generation mit einer rassenbiologischen Halbbildung zu entgelten hat, was ein lebens- und volksfeindliches politisches System an uns, den Vätern dieser Generation, gesündigt hat. Deshalb sind solche Maßnahmen staatsnotwendig; denn das überindividuelle Leben des Volkes ist von der rassenbiologischen Einsicht eben dieses Volkes abhängig.

Schultechnik des rassenkundlichen Unterrichts

Die biologische Fortbildungsaufgabe ist am leichtesten zu lösen bei den Volksschullehrern, am schwierigsten bei den Fachlehrern der höheren Schulen. Denn der Volksschullehrer ist nicht nur einigermaßen zu naturkundlichen Lehraufgaben erzogen, sondern er steht diesen Aufgaben auch im Leben – zumal der kleinen ländlichen Gemeinde – sehr viel näher als etwa der Fachphilologe. Außerdem hat der Volksschullehrer vor dem Fachlehrer die Erfahrung des Gesamtunterrichts voraus. Darauf aber kommt es bei jedem wirklich fruchtbaren rassenbiologischen Unterricht entscheidend an. Denn Rassenbiologie in der Schule kann eines nicht sein: Sie kann kein "Fach" sein. Ein "Fach" Rassenbiologie mit besonderen Schulstunden und - auf der höheren Schule - besonderen Lehrern ist ebenso unmöglich wie ein "Fach" Philosophie oder das unglückliche Fach "Deutsch". Gewiß gibt es Teile der Rassenbiologie - z.B. die Erblichkeitslehre -, welche einen gefächerten Unterricht zuließen. Aber ihre fachliche Isolierung würde ähnliche Folgen haben wie die fachliche Isolierung des "Deutschen". In jenem Fach ist – wenigstens früher – außer der kennerschaftlichen Vermittlung der Rechtschreibung und der Grammatik nichts übriggeblieben als eine Art journalistischer Erziehung, eine Anleitung zur Kunst des Redens und Schreibens über - gleichviel was. Hauptsache, daß "schön" geredet und geschrieben wird. (Man sehe sich daraufhin ältere Aufsatzthemen an!) Denn der Inhalt der Rede oder Schreibe gehört ja in andere "Fächer": das Ästhetisierende in die Literaturund Kunstgeschichte, das Historische in die Geschichte, anderes in die Heimatkunde, die Naturkunde, die Geographie usw. Bei der gefächerten Rassenbiologie würde es genau ebenso sein. Denn der "Stoff", an dem der Begriff Siebung zum Beispiel klar gemacht werden kann, gehört in die Geschichte oder Staatsbürgerkunde, der "Stoff" der Ausleselehre eben dorthin oder in die Naturkunde, und für die Naturkunde in Botanik und Zoologie würde nicht mehr viel übrig bleiben als nur trockene Systematik, wenn die Rassenbiologie - wie sie muß - die allgemeine Lebenslehre und ihren Kern, die Erblichkeitslehre, für ihr "Fach" in Anspruch nimmt. Dabei sind diese Überschneidungen im Falle der Rassenbiologie nicht nur Fragen der stofflichen Überschneidung. Sie können also nicht so gelöst werden, daß man sich damit tröstet, ein und derselbe "Stoff" könne unter verschiedenen "Gesichtspunkten" betrachtet werden. Derlei geht nur, solange es sich bloß um Kennerschaft handelt. In der wirklichen Wissenschaft - und also auch in einer wissenschaftlich unterbauten Lehre - ist es unmöglich. Denn es ist selbstverständlich unerträglich, wenn ein Geschichtslehrer ohne rassenbiologische "Gesichtspunkte" die Bauernkriege als Folge der modelnden Umwelt erklärt, während der Lehrer für Rassenbiologie dieselben Ereignisse als Beispiel der Gegenauslese erläutert. Dies läßt sich auf eine allgemeine Formel bringen: In der Geschichte ohne rassenbiologisches Denken entspringt die Deutung dem Gefühl des Lehrers und ist also eine künstlerische Angelegenheit; in der biologischen Geschichtsbetrachtung entspringt die Deutung lebensgesetzlichen Erkenntnissen und ist also eine Angelegenheit der Wissenschaft. Grundsätzlich dasselbe gilt für alle anderen gefächerten Gebiete. Ein nicht rassenbiologisch geschulter Lehrer der Naturkunde wird einem lamarckistisch-marxistischen Lebensbegriff zusteuern und grundlegende Erkenntnisse der Rassenbiologie verneinen (oft genug, ohne es selbst zu merken), der Rassenbiologe würde also (in "seiner" Stunde) das Gegenteil sagen. Ein Deutschlehrer ohne rassenbiologische Bildung wird über Mundarten ästhetisieren und phantasieren, der rassenbiologisch gebildete Deutschlehrer wird deren lebensgesetzlichen Hintergrund mindestens richtig andeuten. Aus allem dem ergibt sich: Rassenbiologie als lebensgesetzliche Erkenntnis ist entweder überall im Unterricht - oder sie ist der ewige Störenfried in allem Unterricht. Darum kann sie kein Fach sein. 1 Darum hängt alles von der rassenbiologischen Bildung der Lehrer, so gut wie nichts von Verfügungen über Schulstunden und Lehrpläne ab.

¹ Eine nähere Begründung dieses Satzes würde über den Rahmen dieses Aufsatzes weit hinausgehen, schon deshalb, weil entsprechende Einsicht in das Wesen der wissenschaftlichen Rassenbiologie bei den meisten Lesern nicht vorausgesetzt werden kann. Theoretische Erörterungen darüber hätten überdies nicht viel mehr Wert als die vielen Anweisungen und Denkschriften über Unterricht aller möglichen Art, bei denen doch immer die Frage offen bleibt, was und wie es denn nun eigentlich gemacht werden soll. Um dieser Frage nicht auszuweichen, habe ich zusammen mit einem Schulmann rassenbiologische Ergänzungshefte für Unterricht und Fortbildung entworfen. (Die erste Serie davon erscheint eben unter dem Titel "Lebendiges Wissen" bei M. Diesterweg in Frankfurt.) Dort haben wir versucht zu zeigen, wie der gesamte Unterricht aller Schulgattungen und Schulstufen mit rassenbiologischem Denken durchdrungen werden könnte und wie also, ohne besondere Unterrichtsstunden für Rassenbiologie, die rassischen Lebensgesetze an allem Stoff erklärt werden können. Die Hefte sind außerdem als Hilfsmittel für die berufstätigen Lehrer ausgearbeitet,

Didaktik des rassenkundlichen Schulunterrichts

Auch im Methodischen greift also die Forderung rassenbiologischen Unterrichtes viel tiefer, als man heute noch meint. Rassenbiologischer Unterricht verlangt allgemeinbiologische Orientierung des gesamten Unterrichts. Biologischer Unterricht setzt allgemeinnaturwissenschaftlichen, mathematischen Unterricht voraus. Da diese Naturkunde mit der Rassenbiologie auf die sogenannten geisteswissenschaftlichen Fächer übergreift, verdrängt sie in diesen Fächern - mindestens im Prinzip - das dort übliche - und dort allein mögliche – gefühlsübertragende Lehrverfahren durch das den Naturwissenschaften eigentümliche erkenntnisfördernde Lehrverfahren. Ich habe bereits mit der Unterscheidung von Wissenschaft und Kennerschaft und am Beispiel der Geschichtsauslegung angedeutet, was ich mit diesem Unterschied meine. Wort- und Ereigniswissen als bloße Kennerschaft kann wertfrei sein; sofern dort Werte gesetzt werden, setzt sie der Lehrer aus "Gefühl", und er überträgt sie auf die Schüler durch Begeisterung, also auf dem Weg der Suggestion. An dieses Verfahren denkt man auch im neuen Geschichtsunterricht. Es soll sozusagen der (methodisch) alte Geschichtsunterricht mit veränderten Vorzeichen sein. Es ist klar, daß kein Schulunterricht solcher Gefühlsübertragung entbehren kann. Aber als Prinzip ist diese suggestive Methode den Naturwissenschaften - und also auch der Rassenbiologie - völlig fremd. Die Naturwissenschaften haben diese Methode grundsätzlich nicht, praktisch nur als äußerliches Hilfsmittel nötig. Denn Naturerkenntnisse sind gesetzmäßige Erkenntnisse. Naturgesetze sind zwingend. Es bedarf an und für sich keiner "Autorität" zu ihrem Beweis; sie werden geglaubt, weil sie "wahr", nicht weil sie "schön" oder "begeisternd" sind. Aus eben diesem Grund aber sind Lebensgesetze niemals wertfrei. Denn sie entscheiden darüber, ob Leben - im besonderen Fall bestimmtes Leben - weiterhin sein wird oder nicht. So setzen die Lebensgesetze den Wertmaßstab der Geschichte. Keine Begeisterung und keine Abneigung vermöchte den Erkennenden darüber wegzutäuschen, daß gewisse Ereignisse naturgesetzlich das Leben eines Volkes geschmälert oder vernichtet, daß andere das Leben eines Volkes gewährleistet oder gestärkt haben. Der Beweis steckt in nackten Tatsachen und kritisch betrachteten, mit exakten Methoden erarbeiteten Zahlen; Rechnen ist für ihn wichtiger als reden. Die Wertung aber liegt in der Lebensliebe des Menschen, und dieses wertschaffende Gefühl bedarf keiner Hilfe; es bedarf nur der erkenntnismäßigen Hebung über das Individuelle hinaus, zum generativen Leben des Volkes. Es ist deshalb durchaus richtig "gefühlt", wenn man die Abkehr vom "Individualismus" in den Mittelpunkt der neuen Erziehung stellt. Aber es ist ein auf lebensgesetzlicher Unbildung beruhender Irrtum zu meinen, die Überwindung des Individualismus komme von der Vielheit, von der Masse, und sie sei mit gefühlsübertragendem Lehrverfahren, also durch "Erziehung" im eigentlichen Sinn zu erreichen. Es gibt nur eine Möglichkeit, den Individualismus bei den

weil wir, selbst wenn Fortbildungskurse u. dgl. ins Werk gesetzt werden sollten, ohne solche Hilfsmittel in der Praxis doch nicht auskommen werden. Ich bitte also die Begründung des obenstehenden Satzes in jenen Heften zu suchen. Diskussionen, welche sich daran anschließen würden, könnten die Sache fördern, weil wir uns dann nicht mehr so leicht im Theoretischen verlaufen werden.

Erkenntnisfähigen wirklich auszurotten. Das ist der Rassengedanke, das heißt die nüchterne, klare, harte Erkenntnis rassischer Lebenserscheinungen, die aller romantischen Schwärmerei und aller pseudo-künstlerischen Deutung kühl, ja feindlich gegenübersteht und einer inneren Haltung entspringt, welche sich nicht für jedes mundvolle Wort begeistert, sondern erst wägt, rechnet und prüft und dann erst für Freude oder Leid den Weg freigibt. -

Es ist sehr notwendig, das schonungslos zu sagen. Denn die Rassenbiologie hat in Deutschland ein halbes Jahrhundert lang vergeblich um Anerkennung gerungen. Heute stehen ihre Vertreter, die gestern noch von jedem Zeitungsschreiber belächelt wurden, vor dem Wunder, daß man überall nach Rassenbiologie ruft. Daß man rassenbiologischen Unterricht für - selbstverständlich hält. Man bestaunt dieses Wunder mit Freude und mit Dank an den großen Mann, der es vollbracht hat. Ist es aber in den vielen Köpfen so wahr und so klar, wie die Rede davon geht? Ist es möglich, heute etwas zu lehren, worum sich bis gestern ganze Generationen nicht gekümmert haben? Ist der Rassengedanke nur ein Wort, das, in die Schulpläne eingesetzt, alles ändern kann? Oder ist er der Kern eines von Grund auf neuen Denkens? Wenn aber dies, ist solches Denken dann nicht tiefer, als daß man gestern alt und heute neu denken kann?

Wenn dem deutschen Lehrer, an den diese Fragen gerichtet sind, solche Zweifel kommen, soll er sich nicht um die Antwort herumdrücken. Mit ihnen beginnt die Einsicht, daß die Forderung rassenbiologischen Schulunterrichtes gleichbedeutend ist mit der Forderung einer grundsätzlichen, allen Unterricht angehenden Schulreform, die nur vom deutschen Lehrer durchgeführt werden kann. Er allein ist der kommenden Generation für den Kern des nationalsozialistischen Gedankengutes verantwortlich, und es hängt nur von seinem, des deutschen Lehrers wissenschaftlichem Gewissen ab, was für ein Urteil er zu erwarten hat.

Ludwig Ferdinand Clauß

Warum "Aufnordung" im neuen Reiche? aus: Die Deutsche Schule 38 (1934), S. 53-58

Der Ursprung der nordischen Bewegung

Als vor zwölf Jahren "Die nordische Seele" geschrieben wurde, gab es noch keine nordische Bewegung. Einzelne Männer und Frauen gab es, denen aus dem Erlebnis des Krieges und der Niederlage und aus der qualvollen Verwirrung jener Zeit die große Frage aufstand: "Was aber denn ist das Zukünftige in uns selber?" Und aus der großen Frage kam die fruchtbare Unruhe, die seitdem viele drängt, das Echte in ihnen vom minder Echten zu scheiden. Was aber ist das Echte?

Jedes Ding in der Natur hat seinen klaren Wuchs, an dem wir es erkennen. Es hat seinen Umriß, seine Linie, sein Gesetz. Das Gesetz liegt nicht in diesem oder jenem Merkmal, nicht in einzelnen Eigenschaften, sondern es durchwaltet das Ganze. Im Blatt der Rose waltet derselbe Stil wie in ihrer Blüte. Denken wir uns eine Rose mit Lilienblättern, so merken wir: das geht nicht. Das gedachte Gebilde widerstreitet sich selber, es verhöhnt sich selber, es scheint vor unserem vorstellenden inneren Auge zu zerplatzen, weil es nicht von einem Gesetze gehalten wird, sondern gleichsam auseinandergezerrt wird von zwei einander widerstrebenden Stilgesetzen. Und wir fühlen: So etwas soll nicht sein. Es soll keine Rosen geben mit Lilienblättern, keine Adler mit Hühnerflügeln. Zwar vermag unsere Einbildungskraft solche Gebilde zu schaffen, doch unser natürliches Stilgefühl schon sagt uns, daß es Mißgebilde sind.

Und wir selber? Sind wir stilreine Gebilde oder Mißgebilde? Mit der Lösung dieser Frage begann die Arbeit. Es war eine Arbeit an uns selbst, ein Prüfen und Scheiden der Linien unseres Erlebens. Zwiespältig schien vielen von uns ihr Erleben oftmals, unklar, verworren die Linie ihres Fühlens, ihres Handelns. So suchten sie nach dem großen Vorbild, das sie führen könnte, und fanden auch wohl dies und jenes, aber keine letzte Klarheit. Denn diese Vorbilder waren Menschen von Fleisch und Blut wie sie, und auch diese konnten irren. Darum fragten wir weiter: was ist in diesen Vorbildern das Gesetz ihres Erlebens und Handelns – eben jenes Gesetz, das sie zum Vorbild macht?

Das seelische Gesetz des nordischen Menschen

Ein Suchen nach Gesetzen war unsere Arbeit: nach jenen Gesetzen, die dem Leben, Fühlen, Handeln einen festen Stil verleihen. Wenn es gelang, diese Gesetze zu finden, sie zu scheiden und jedes aus sich selber abzuleiten, dann schufen wir Klarheit in uns selber und die Möglichkeit, uns zu entscheiden. Denn allerlei widerstreitende Gesetze ringen um die Herrschaft in uns. Es gab einmal Zeiten der Vorbildklarheit, wo es eine einzige eindeutige Richtschnur gab für alle, eine Richtschnur, die sich Geltung erzwang in aller öffentlichen Erziehung. Die Zeit ging vorbei, die Unschuld der Vorbildtreue hatte man uns zerstört, von allen Seiten schrien die "Systeme" der Erziehung, der Weltanschauung, der Staatsgestaltung auf uns ein, und alle erhoben den Anspruch, vorbildlich zu sein. In der Bedrängnis dieses Wirrwarrs entdeckten wir das Gesetz des nordischen Erlebens. Nicht dieser oder jener einzelne Mensch der Geschichte oder Gegenwart gilt uns seitdem als Vorbild, sondern eine zeitlose Gestalt: der nordische Mensch. Wir kennen nun sein Gesetz und wissen, wie er sein soll.

Das seelische Gesetz einer Menschenart erkennen wir an ihrem Verhalten zu ihrer Umwelt. Der nordische Mensch hat seine Welt sich gegenüber. Er erlebt seine Welt als etwas, das ihm entgegensteht und auf das er hinausgerichtet ist, um daran zu gestalten. Die Welt ist ihm sein Gegenstand, sein objectum. Alle Denksysteme, alle Philosophien nordischer Denker sind aus dieser Grundhaltung des nordischen Menschen zu verstehen: aus dem Gegenüber-Haben der Welt in der Subjekt-Objekt-Stellung. Der nordische Mensch hat eine Aufgabe an der Welt: diese Welt zu gestalten. Sein Leben ist Leistung an der Welt. Er ist für seine Leistung an der Welt verantwortlich vor seinem selbständigen Gewissen. Wir haben daher den nordischen Menschen als den "Leistungsmenschen" beschrieben. Das Leisten-Müssen macht den Grundzug alles seines Erlebens aus. So kann er zum großen Schöpfer werden, zum großen Richter oder zum ruhelosen Sucher, auch zum Abenteurer, zum Projektenmacher, zum Krittler und zum Weltverpfuscher - je nach seiner einzelmenschlichen Kraft und Begabung und je nach dem besonderen äußeren Schicksal, das den Einzelnen leitet. Sein inneres Schicksal aber, vor dem es kein Entrinnen gibt, ist durch den Stil des Leisten-Müssens bestimmt.

Rassenseelenkundliche Einteilung der Menschen

Manchem, der dies liest, wird das Gesagte selbstverständlich scheinen, weil er kein anderes Gesetz des Erlebens kennt als eben das des nordischen Leistungsmenschen. Es gibt aber andere Stile, die von anderem Gesetze bestimmt sind. Der ostische Enthebungsmensch sieht den höchsten Daseinswert nicht im Leisten, sondern im Enthobensein von aller Schwere des Daseins, als die er auch den "Zwang" des Leistens empfindet. Der mittelländische Darbietungsmensch erlebt seinen höchsten Augenblick im Beifallsrausch der ihm zuschauenden Tribüne. Der vorderasiatische Erlösungsmensch lebt im Zwiespalt zwischen "Geist" und "Fleisch" und ringt nach Erlösung von diesem Zwiespalt durch einseitige "Vergeistigung" und "Entfleischlichung" oder aber durch rückhaltloses Versinken im "Fleische": Materialisierung und Mammonisierung. - Jeder dieser Grundtypen hat seinen eigenen Stil, jeder sein eigenes Verhalten zu seiner Welt, jeder seinen eigenen Wertbereich und seine eigenen Wertmaßstäbe, mit denen allein er gemessen und beurteilt werden darf, solange wir im Bereiche der reinen Forschung verbleiben.

Was bedeutet Gemeinschaft?

Aber keiner von uns, auch wir Forscher nicht, verbleiben unseren ganzen Lebenstag im Bereiche der reinen Forschung. Außerhalb des Berufes sind wir praktische Menschen mit praktischen Pflichten: wir sind Väter, Ehegatten, Freunde, Volksgenossen usw. In unserem praktischen Verhalten innerhalb der Gemeinschaft, der wir angehören - Sippe, Ehe, Freundschaft, Volk –, können wir nicht jedes mögliche Stilgesetz als gleichwertig allen anderen anerkennen. Hier fragen wir nicht nach dem Wert an sich, sondern nach dem Wert für uns, nach dem Wert für die Gemeinschaft. Die Gemeinschaft und alle aus ihr entspringende Erziehung, die ja doch letzten Endes Erziehung zur Gemeinschaft ist, darf nur ein einziges Stilgesetz als das für sie verbindliche anerkennen, und zwar deshalb, weil sonst Gemeinschaft unmöglich ist. Alle echte Gemeinschaft beruht darauf, daß die in ihr verbundenen Glieder einander verstehen. Verstehen aber ist nur im Sinne eines einzigen Stilgesetzes möglich. Menschen verschiedener Art - mit verschiedenen Gesetzen des Erlebens - verstehen einander nicht. Was der eine sagt und tut aus seinem Stile heraus, das versteht der andere im Sinne seines eigenen Stiles und mißversteht es so; es sei denn, daß er ein Fachgelehrter der seelischen Stilkunde sei, was auf nur wenige zutrifft. Was im Sinne des einen Stiles gut sein kann, das kann schlecht sein im Sinne des anderen. Darum ist überall dort, wo mehr als ein artlicher Stil sich durchsetzt in der Gemeinschaft, die unausbleibliche Folge der Streit, die Parteiung und schließlich die Auflösung. Für die Gemeinschaft also ist es sittliche Forderung, daß in ihr nur ein einziger artlicher Stil als der rechte und echte gilt: der für sie einzig "gute".

Das nordische Vorbild in der deutschen Volksgemeinschaft (im Gegensatz zu anderen Völkern)

Welcher Stil in einer bestimmten Gemeinschaft der herrschende sein soll, hängt davon ab, in welchem Stile diese Gemeinschaft geschaffen und vererbt wurde. Die deutsche Volksgemeinschaft ist von germanischen Menschen, und das bedeutet: im Stile des nordischen Leistungsmenschen (in Verbindung mit dem Stile des fälischen Verharrungsmenschen), geschaffen. Sie kann "deutsch" nur sein, solange nordischer Stil des Lebens und Erlebens, der Stil der Leistung, des Ausgriffs, des Abstands, in ihr gelten. Für andere Völker müssen andere Vorbilder gelten. Das chinesische Volk würde aufhören, chinesisch zu sein, wenn es ihm gelingen könnte, nordischem Artgesetze zu folgen. Ebenso z.B. die arabischen Völker. Wie nordisches Vorbild sich dort auswirkt, wie ein Volk sich selbst verpfuscht, wenn es das Gesetz jener Art verleugnet, die sein Volkstum, seine Kultur, die Formen seiner Gemeinschaft geschaffen hat, das habe ich selbst in jahrelangem Zusammenleben mit arabischen Menschen erlebt. So sicher aber, wie nordisches Vorbild sich störend und verpfuschend auswirkt in fremden Kulturbereichen, so sicher muß es im eigenen Bereiche das einzig herrschende sein. Die Gemeinschaft zerbricht, wenn mehrerlei Gesetz in ihr herrscht.

Genie und Volk

Wie nun aber? Ist nicht unser Volk aus mehreren Rassen gemischt? Wie können wir dies ändern, wo doch fast in jedem von uns in Leib und Seele nun einmal diese Mischung vollzogen ist lange vor unserer Geburt? In jedem von uns widerstreben sich mehrere Stile. Für uns nun einmal Geborene läßt sich dieser innere Streit nicht schlichten, denn wir können nicht herausreißen, was in uns steckt. Auch ist der Streit nicht wertlos, ja er kann durch die innere Spannung, die er schafft, ganz neue Werte zeugen. Kulturwerke höchsten Ranges gehen oft aus diesem inneren Streit – dem Streite der um die Seele ringenden rassischen Stilgesetze - hervor.

Also (wird mancher sagen) ist doch Rassenmischung höchst wertvoll; denn Kultur zu schaffen ist doch das, wozu der Mensch vor allem anderen bestimmt ist! Nehmen wir einmal an, es sei wirklich so, wie jene Forscher es dartun: der schöpferische Genius sei nicht möglich ohne ein gewisses Maß von rassischer Vermischtheit. Wir antworten von unserer Forschung aus: die Sorge, wir oder unsere fernen Enkel könnten einmal zu wenig rassisch gemischt sein, diese Sorge können wir uns sparen! So viel Mischung, daß immer wieder einzelne geniale Geister entstünden (wenn deren Entstehung wirklich nicht ohne Rassenmischung abgeht), so viel Mischung wird jederzeit bestehen - auch dann, wenn wir uns zur Arbeit an künftiger Rassenreinheit, also zur allmählichen Entmischung entschließen. Überdies scheint mir jene Frage schief gestellt. Gesetzt, es wäre die Aufgabe eines Volkes, vor allem Genies zu zeugen - so müßte es zu solchem Tun eben doch ein Volk sein: d.h. eben eine Gemeinschaft von Menschen, die einander verstehen. Wenn aber Rassenmischung so weit gedeiht, daß kein rassischer Stil mehr der herrschende, der richtungsgebende, der gestaltende ist, sondern alle die verschiedenen Rassenstilgesetze einander hemmen und lahmlegen oder einander gleichsam überschreien, dann ist kein Verstehen mehr möglich, dann ist keine echte Gemeinschaft mehr möglich, dann besteht in Wahrheit das Volk, von dem die Rede ist, nicht mehr. Genie aber braucht Volk: es gibt keine Möglichkeit, Kultur zu schaffen im luftleeren Raume. Der schöpferische Geist wird geweckt durch Geschaffenes, das vor ihm war; er wirkt hinein in Geschaffenes, das den stilhaften Ausdruck seines Volkes darstellt. Er schafft für solche, die ihn verstehen können - auch wenn dies Verstehen sich vielleicht erst nach dem Tode des Schöpfers auswirkt und er sein Leben lang vollendet einsam bleibt – er schafft doch für diese künftig ihn Verstehenden. Das alles setzt die Vorherrschaft eines bestimmten rassischen Stiles in der Volksgemeinschaft voraus. Entfällt diese Vorherrschaft, so erlischt die gemeinsame Linie des Verstehens, die Volksgemeinschaft zersetzt sich, und der schaffende Geist, das Genie und sein Werk, verlieren ihren Lebensgrund und ihren Sinn. Was vermag ein Baum ohne das Erdreich, aus dem er hervorwächst?

Ferner stellen wir die Gegenfrage: darf denn überhaupt gerade das als die Aufgabe eines Volkes als Volkes gelten, einzelne Genies hervorzubringen? Nicht kann sich Volk nur auf dem Grunde des Genies aufbauen, wohl aber Genie nur auf dem Grunde des Volkes. Volk kann und darf nur sich selbst wollen, sonst geht es sehr bald zugrunde.

"Sich selbst wollen" aber heißt für ein Volk vor allem: sich so gestalten, daß es eine echte Gemeinschaft bilde, eine Gemeinschaft von Gliedern, die einander verstehen, um gemeinsames Werk zu schaffen. Nur in solcher Weise ist es ihm möglich, ein Lebensgrund auch für wahrhaft schöpferische Geister zu sein.

Die Tat der Entscheidung

Damit fällt dem einzelnen Gliede jeder deutschen Gemeinschaft eine Aufgabe zu: das nordische Gesetz zur reinen Herrschaft zu führen innerhalb der Gemeinschaft und letzten Endes jeder in seiner eigenen Seele. Hier empfängt der hellenische Aufruf zur Selbsterkenntnis einen neuen Sinn. Nur Menschen, die – wie die Schöpfer der althellenischen Kultur - wesentlich nordisch sind, vermögen ihn zu verstehen. Denn hier wird eine gestaltende Erkenntnis gefordert, eine Erkenntnis, zu der nur solche Menschen gelangen, die imstande sind, sich selbst gegenüber zu treten. Es ist das nordische "Gegenüber" in einer Wendung zum eigenen Ich. Der nordische Mensch hat seine Welt sich gegenüber und lebt im Abstand von ihr. Auch sich selbst vermag er dieser Objekt-Welt einzuordnen, Abstand von sich selber zu nehmen und an sich zu gestalten, über sich selber Urteile zu fällen, als wäre nicht er das Objekt, sondern irgendein anderer. Der Abstand verbürgt ihm die Sachlichkeit auch gegenüber dem objectum "Ich". Diese Sachlichkeit gegenüber sich selbst entspringt seinem Stilgesetze: sie ist eine wesentlich und vielleicht ausschließlich nordische Möglichkeit. In diesem Punkte ist er jeder anderen Art überlegen. Darum kann nur von einem wesentlich nordischen Menschen jene Entscheidung gefordert werden, die das Nichtnordische in ihm, das Fremde, von der Herrschaft ausschließt. Wer "sich entscheidet" in dem hier gemeinten Sinne, der beweist in der Entscheidung zugleich das nordische Gesetz in sich selbst.

Das innere Schicksal

So sind wir denn, indem wir die notwendigen Voraussetzungen aller verstehenden Gemeinschaft erwogen, zurückgelangt zur einsamen Entscheidung des Einzelnen. Wir nennen sie einsam, denn sie liegt im Bereiche des selbständigen Gewissens, wo keine menschliche Gemeinschaft mehr hinreicht. Das selbständige Gewissen aber ist Gewissen im nordischen Stile: das Gewissen des Menschen, der – sich selbst gegenüberstehend – sich selbst ins Auge blickt und sich versachlicht. Nicht eine alle Welt gleichmachende Satzung anerkennt er über sich, sondern allein das sein Wesen durchwaltende Artgesetz. Dieses Gesetz spricht deutlich genug im reingearteten und im reinlich entschiedenen Leistungsmenschen: der Einzelne kann es verleugnen, aber ihm nicht entrinnen. Es ist der nordischen Seele inneres Schicksal.

"Schicksal" bedeutet nicht eine vernünftige, sondern eine übervernünftige Macht. Der Untergang der Thermopylenstreiter ist noch vernünftig zu verstehen: Sie standen, um die Übermacht der Perser aufzuhalten, bis zur Sammlung der hellenischen Heere. Der Untergang der Nibelungen aber hat keinen Sinn mehr in der Augen der gemeinen "pragmatischen" Vernunft. Sie stehen und fallen für nichts mehr als für die Idee der Treue und des Heldentums. Und dennoch fallen auch diese "wie das Gesetz es befahl". Aber das Gesetz ist hier nicht mehr der gefällte Spruch einer gesetzgebenden Versammlung, nicht ein von außen klingendes Kommando, sondern das Artgesetz, das hier aller gemeinen Vernunft, allem Pragmatismus, aller Nützlichkeit Hohn spricht. Sie standen und fielen aus Treue zum inneren Schicksal. Sie durften, nein, sie mußten sich verschwenden ans Schicksal: sie verschwendeten ihre Leiber und Seelen, ihr einzelmenschliches Teil, und bewahrten uns so die ewige Gestalt des nordischen Helden. Der Kampf, der sie zerstörte, schuf sie zum unzerstörbaren Vorbild. Sie wurden das Zeichen, unter dem wir uns verstehen und uns sammeln und unsere Gemeinschaft gestalten und vererben. Ihre Verschwendung ans Schicksal wurde uns zur Bewahrung. Das ist die nordische Weise der Unsterblichkeit.

Ernst Lehmann

Erziehung in Volk und Schule

aus: Die Deutsche Schule 41 (1937), S. 7-13

Eine Grunderkenntnis nationalpolitischer Erziehungswissenschaft ist zweifellos, daß Erziehung eine notwendige Lebensäußerung, eine Grundfunktion der Gemeinschaft ist. Überall, wo Menschen sich begegnen und durch volkhafte Ordnungen aneinander gebunden sind, in der Familie, im Freundeskreis, in der Alterskameradschaft, in der Nachbarschaft, in der Werkgemeinschaft, kurz, in allen Ordnungen und Gefügen des Volkes gibt es Erziehung, wirken die Menschen aufeinander erziehend ein und stehen selbst zugleich unter Erziehungswirkungen. So reicht Erziehung von der Wiege bis zur Bahre, denn sie gehört zu den Grunderfordernissen des Menschenlebens. Noch mehr aber gehört Erziehung zu den Voraussetzungen des Volkslebens. "Der einzelne kann im Vorgang der bloßen Entwicklung leben; ein Volk lebt wahrhaft nur im Vorgang der Erziehung."1 Nach dieser Schau der Erziehung hat die Schule aufgehört, neben oder gar vor dem Elternhaus als entscheidende Stätte der Erziehung zu gelten. "Die Schule hat die von der Lebensgemeinschaft und ihren Teilsystemen vollbrachte Erziehung zu ergänzen, zu überhöhen und zu vervollkommnen. Die nächste und eigentliche Aufgabe der Schule ist Bildung, d.h. methodische Überführung des in der Gemeinschaft vorhandenen Bildungsgutes in den persönlichen Bildungsbesitz der Glieder."² Es besteht heute kein Zweifel über die Gehalte, die die Schule übermitteln soll. Die Gehalte des Volkstums, die einen nicht mehr mündlich zu überliefernden Kulturbesitz darstellen, verlangen zu ihrer Pflege, Erhaltung und Überlieferung besondere Anstalten. Diese aber sind oder sollen die Schulen sein. Bei dieser Begründung wachsen die Schulen organisch aus den vorhandenen Lebensordnungen, die das Volksgut hegen und pflegen, heraus und stehen ihnen nicht mehr als Fremdkörper gegenüber. So können sie nicht mehr als lebensfern empfunden werden. Eines der entscheidendsten Zeichen für das gegenwärtige Streben nach neuer Verwurzelung der Schule, insbesondere der Volks- und Grundschule, im Volksleben und Volkstum ist, daß man die deutsche Volkskunde neben Rassenkunde, Jugend- und Charakterkunde zu den Grundwissenschaften der neuen Lehrerbildung und -fortbildung zählt. Damit wird die Volkskunde zu einer neuen Ausrichtung auf die Erziehung gezwungen. Diese Ausrichtung darf sich aber keinesfalls in der bloßen Anwendung des von ihr erforschten und gepflegten Volksgutes im Unterricht erschöpfen. Gewiß vermag die Volkskunde ein für die Schule äußerst wertvolles Lehrgut dem Unterricht zu erschließen, entspricht doch das Volksgut, insbesondere Sagen, Märchen, Schwänke, den werdenden Volksmenschen, die in der Volksschule zu erziehen sind. Wie weitgehend diese Entsprechung ist, zeigt sich am deutlichsten darin, daß man schon in der individualistischen Jugendkunde gern unter vorzugsweiser Verwendung dieses Volksgutes von einem Märchen- und Sagenalter sprach, dem man

Freudenthal, H., "Deutsche Wissenschaft im Kampf um das Volk", 1935, S. 7.

Krieck, E., "Grundriß der Erziehungswissenschaft", 1927, S. 66.

ein Schwankalter noch hinzufügen könnte. Sicherlich kann auch erst das Kennenlernen des Volksgutes und sein Verstehen und Begreifen durch die Schüler eine lebensvolle Grundlage für ein Volksbewußtsein bilden, das jenseits aller Phrasen und Redensarten steht. Aber eine volkskundliche Durchdringung der Schule, ein zentraler Einsatz der Volkskunde ist damit noch keinesfalls angebahnt, sondern nur die Einreihung der Volkskunde als Fach neben anderen Fächern.

Wenn aber Ernst gemacht werden soll mit der Forderung: Die Volkskunde eine Grundwissenschaft der neuen Erziehungslehre, dann muß die Berührung in größeren Tiefen gesucht werden, muß sie sich inniger gestalten lassen. Freudenthal hat das klar gesehen, wenn er die Bedeutung der Volkskunde für die Volkserziehung in zwei Richtungen erkennt: einmal als Charakter- und Geisteskunde des artgebundenen, volkstümlichen deutschen Menschen im Sinne einer seelenkundlichen Grundwissenschaft einer neuen deutschen Erziehungslehre, zum andern als fachkundliche Lehre von den volkstümlichen Gegenstandsbereichen, die die Gehalte einer neuen volkstümlichen Erziehung und Bildung zu vermitteln hat.³ Die innigste Beziehung zwischen Volkskunde und Erziehung besteht aber zweifellos einfach darin, daß die im Volke geübte Erziehung ja auch selbst zu den volkhaften Lebensäußerungen gehört, deren Erforschung Aufgabe der Volkskunde ist. 4 Merkwürdigerweise hat man das aber bisher fast völlig übersehen. Als eigener Forschungsbereich der Volkskunde findet sich die Erziehung nirgends in den vielen neuen volkskundlichen Hand- und Wörterbüchern. In Spamers Deutscher Volkskunde, 1934, Bd. I, S. 559ff., stellt Freudenthal sehr umfassend die Bedeutung der Volkskunde für die neue Volkserziehung heraus; in Peßlers Handbuch der Deutschen Volkskunde unternimmt ein gleiches Leo Weismantel. Daß aber im Volke doch auch beständig erzogen wird, daß das Volk dazu seine überlieferte Erbweisheit besitzt, daß die Erziehungsziele mit dem Artbewußtsein gegeben sind usw., an allen diesen Fragen geht man vorbei. Das sonst recht brauchbare Wörterbuch der Deutschen Volkskunde von Erich Beitl bringt zwar Bemerkungen zu den entlegendsten Bereichen volkhafter Lebensentfaltung, aber das ganze große Gebiet der Erziehung wird übersehen. Nur die Schreckgestalten, diese wichtigsten Hilfsmittel volkhafter Kinderzucht, werden unter Hinweis auf das im Druck befindliche Werk Beitls über Korndämon und Kinderscheuche als Erscheinungen des Volksglaubens erwähnt. Desgleichen wird dort noch behandelt "Hänseln" als Initiationsbrauch und "Haberfeldtreiben" als Erscheinung der rechtlichen Volkskunde. Nur bei der Behandlung von Sitte und Brauch im Lebenslauf, zwischen Taufe und Hochzeit, finden wir sonst Bemerkungen und Beobachtungen über die volkhafte Erziehung in volkskundliche Darstellungen eingestreut. Es handelt sich dabei gewöhnlich nur um eine Überleitung von Geburts- und Taufbrauchtum zum Hochzeitsbrauchtum. Da wird auf das Kinderspiel hingewiesen, auf manche Kinderbräuche und auf den erzieherischen Volksglauben; zuweilen werden diese überleitenden Bemerkungen zu einem Sonderabschnitt über die Erziehung

³ Vgl. Freudenthal, H., "Deutsche Wissenschaft im Kampf um das Volk", 1935, S. 21.

⁴ Vgl. des Verfassers "Erziehung im Volke", Beltz, Langensalza 1936.

zusammengefaßt. Gelegentlich hat man auch bestimmte Volksüberlieferungen als pädagogischen Aberglauben bezeichnet und sich mit ihnen beschäftigt. Dennoch darf gesagt werden: Die Erziehung als Grundform des Volkslebens, die nicht nur bis zur Hochzeit, sondern bis zum Grabe reicht, als Lebensäußerung des Volkstums, wie Volksglaube, Volksrecht, Volksmedizin, ist der deutschen Volkskunde bis auf des Verfassers Werk über die "Erziehung im Volke" bisher so gut wie unbekannt. "Es ist darum eigentlich recht verwunderlich, daß das Buch", so heißt es daher in einer Besprechung des schon erwähnten Werkes des Verfassers, "nicht schon viel früher geschrieben wurde, und daß die wissenschaftliche Volkskunde so lange auf diesen so lebenswichtigen Behelf bei ihrer Aufgabe der Erforschung aller Grundformen des Volkslebens verzichtete oder ihn doch so stiefmütterlich behandelte, wie das der Fall war bei der Erziehung im Volke. Und doch zeigt diese Fragestellung das volkhafte Leben von einem Zentralpunkt, so daß es möglich wird, die meisten anderen Hauptkapitel der Volkskunde von dort her aufzurollen"5.

Die Beantwortung der Frage nach dem Warum dieser merkwürdigen Erscheinung dürfte uns auf unser Thema: Erziehung in Volk und Schule, bringen. Die eingangs erwähnte Ausweitung des Erziehungsbegriffes scheint sich doch noch nicht genügend durchgesetzt zu haben. Der Erziehungsbegriff hat seine einseitige Bindung an die Schule noch nicht verloren, denn die Schule war im gesamten pädagogischen Denken der letzten Jahrhunderte fast stets Ausgangs- und Zielpunkt, mag es auch nicht immer ausgesprochen worden sein. Diese schulische und d.h. zugleich hochkulturelle Gebundenheit hat zweifellos das erziehungswissenschaftliche Denken bis auf unsere Tage trotz der Forderungen einzelner führender Erziehungstheoretiker und trotz des weiten Hinausgreifens der erzieherischen Praxis über die bloß schulmäßige Erziehung verhindert, das im Volke ständig vor sich gehende Erziehen als Lebensäußerung des Volkes ernst zu nehmen und wissenschaftlicher Forschung für würdig zu achten. So kam die Einsicht, daß Erziehung eine Urfunktion aller Gemeinschaft ist, nicht über den Forderungscharakter hinaus. Will aber die Schule von heute wirklich sich ins Volksleben hineinstellen und ihren Fremdheitscharakter preisgeben, so muß sie selbst die enge Bindung des erziehungswissenschaftlichen Denkens an ihr Dasein zu überwinden trachten. Der gangbarste Weg aber scheint uns in der Anerkennung der im Volke geübten Erziehung zu liegen. Sobald dieser Weg aber von der Schule ernsthaft beschritten wird, sobald also die Lehrerschaft der im Volke geübten Erziehung sich zuwendet, erschließt sich ihr die Volkskunde von selbst, denn dann beginnt sie, Volkskunde in ihrem eigenen Erziehungsbereich zu betreiben, dann stößt sie auf die innigste Beziehung zwischen Erziehung und Volkskunde.

Dringender als die Forderung, daß Lehrer Volkskunde betreiben sollen, erscheint uns die, daß sie den volkhaften Erziehungsvorgang und die im Volke lebende erzieherische Erbweisheit beachten lernen, da diese viel entscheidender für die Menschenformung sind als ihr eigenes bewußtes, planmäßiges Erziehen.

R. Zimprich in "Heimatbildung", 1936, Heft 11/12.

Ferner aber vermag zweifellos ein Beginnen des volkskundlichen Studiums mit der im Volke geübten Erziehung zu verhindern, daß dem Lehrer die Volkskunde statt zu einer Grundwissenschaft zu einem Wissenszweig neben anderen wird. Schließlich vermag es auch einem Steckenbleiben bei zusammenhanglosem Einzelwissen, beim Studium "über oft höchst kindische und widersinnige Sitten und Bräuche, über Haus und Hof, Rock und Kamisol usw." entgegenzuwirken, um die doch wohl auch heute nicht ganz unzeitgemäße Warnung des Altmeisters W.H. Riehl anzuführen. Auch ist der Lehrer berufen, Kritik an der außerschulischen, besonders an der häuslichen Erziehung zu üben. Derartige Stellungnahmen aber sind leicht verfehlt, wenn sie nur an einzelnen, aus dem Zusammenhang herausgerissenen Maßnahmen vorgenommen werden. Wenn sie wirklich fruchtbar sein sollen, so ist eine Vergegenwärtigung des gesamten volkhaften Erziehungsvorganges erforderlich. Sonst schaden sie leicht mehr als sie nützen.

1.

Versucht man nun, mit frischem Mut an die Erforschung der im Volke geübten Erziehung zu gehen, so empfiehlt es sich, zunächst nach dem volkhaften Erziehungsbewußtsein und nach den volkhaften Erziehungszielen zu fragen, denn sonst besteht die Gefahr, daß man über die unbewußte, funktionale Erziehung, die Prägung, um mit Lochner⁶ zu reden, nicht hinauskommt. Die volkskundliche Beschäftigung mit der volkhaften Erziehung muß aber versuchen, zu zeigen (und zwar für die einzelnen Volksschläge und Berufsgruppen gesondert), daß man im Volke auch Erziehungsziele kennt und bis zu einem gewissen Grade sich auch seines erzieherischen Tuns bewußt ist. Man muß da zunächst einmal den Leuten, vor allem den Müttern, aufs Maul schauen, um mit Luther zu reden. Man muß auf ihre Gespräche, Unterhaltungen und Tratschereien achten. Wie oft kann man sie da über die Erziehung ihrer Kinder sich austauschen oder über ungeratene Kinder der Nachbarn sich entrüsten hören.

Alles bewußte Tun ist auf Ziele ausgerichtet, auch die volkhafte Erziehung. Das Volk verrät aber seine Erziehungsziele und Leitbilder nicht so ohne weiteres, teils aus einer gewissen Scheu, seine Herzensgeheimnisse preiszugeben – und in der Tat sind die Wünsche für Beruf und Lebensart der Kinder den Eltern Herzenssache -, teils fällt es dem Volke schwer, diese Dinge in Worte zu fassen. Sprachlich ausgedrückt, klingt es ihm dann so nüchtern: Halt ein tüchtiger Bauer, ein ordentlicher Mensch, oder im Auslandsdeutschtum: Ein rechter Deutscher. Fragt man sich in einer Gegend richtig durch, so kommt man zu einer ganzen Tugendrangordnung, aus der sich gewichtige Schlüsse auf Eigenart und Charakter ihrer Bewohner ziehen lassen. Es gilt jedoch, genau auf den Wert und Rang zu achten, der von den einzelnen Personen den verschiedenen Eigenschaften beigelegt wird. Da treten die Geschlechter und Altersstufen meist sehr deutlich auseinander. Die meisten Familien und Volksgruppen haben ihre ganz bestimmten Erziehungsziele und

⁶ Vgl. Lochner, R., "Erziehungswissenschaft", 1934, S. 29f.

Leitbilder, die sich gar nicht gut sprachlich feststellen lassen, in bestimmten Angehörigen aber verkörpert erscheinen. "Schau dir den Onkel Fritz an, das ist halt ein rechter Mann, der versteht seine Sache!" Streng wird darauf gesehen, daß diese Leitbilder beachtet werden. "Lieber kein Kind, als ein solches, das einem Schande macht!" lassen sich dann Väter vernehmen. Die Schande muß dabei für gewöhnliche Begriffe gar nicht so schlimm sein, aber der Sohn ist eben andersgeartet, aus der Art geschlagen. Und das verträgt das in traditionsgebundenen Schichten äußerst wache Artbewußtsein nicht. Die Frage: volkhafte Erziehungsziele und Artbewußtsein, dürfte überhaupt die entscheidende Fragestellung für die Erforschung der Erziehungsziele des Volkes sein und sich zu einem wertvollen Beitrag zur Rassenforschung ausbauen lassen.

2.

Die Frage, innerhalb welcher volkhaften Ordnungen sich die volkhafte Erziehung abspielt, wird den Lehrer zur volkssoziologischen Forschung auf volkskundlicher Grundlage anregen. Dabei wird er leider feststellen müssen, daß dieses Gebiet bis heute von der Volkskunde noch sehr vernachlässigt ist. Je mehr er sich aber in die volkhaften Ordnungen vertieft, desto mehr wird sich ihm die Bedeutung der Erziehung, und zwar der im Volke geübten Erziehung für Gestalt und Gehalt dieser Ordnungen erschließen. Solange da nicht eine emsige volkskundlich-volkssoziologische Forschung einsetzt, wird man hier freilich schwer zu klaren Ergebnissen gelangen können. In der Hauptsache wird man sich an die drei Grundgefüge zu halten haben, die durch Abstammung, Raum und Alterskameradschaft vornehmlich bestimmt sind. Keineswegs darf man bei der Erziehung in der Familie, gar in der Kleinfamilie stehenbleiben.

Mindestens die Jungmannschaft, die die Angriffsordnung eines Volkes darstellt, ist zu beachten. Doch auch das erzieherische Geschehen bei den verschiedenen zwanglosen Zusammenkünften der Erwachsenen, also bei den Stammtischen der Männer und den Kaffeekränzchen der Frauen ist nicht unwichtig, wird doch bei diesen Anlässen die öffentliche Meinung gebildet, die Ansehen, aber auch Verruf verhängt. Aber auch große Ereignisse werden hier in das ortsübliche Kleingeld umgemünzt. Nur wenn die entscheidenden Stammtische ein Gebot von oben bejahen, gilt es richtig in einem ländlichen Ort, ist der betreffende Ort dafür aufgeschlossen. Zu beachten ist schließlich auch, wie sich die Mitglieder von Stammtischen und Kaffeekränzchen gegenseitig erziehen, sich verschiedenes "durch die Blume" sagen usw. Das Gemeinschaftsbewußtsein sowie die Angst vor dem Gerede der Leute, vor dem, was man sagt oder sagen könnte, ist auch erzieherisch sehr belangvoll.

Unter den räumlichen Gefügen verdienen Nachbarschaften und Dorfschaften besondere Beachtung; auch die Heimat als Kirchspiel, Kreis, Bezirk ist erzieherisch bedeutsam. Es taucht dem Forschenden da bald eine Unmenge von Fragen auf; hierfür muß jedoch auf die Ausführungen des Verfassers in seiner "Erziehung im Volke" verwiesen werden. Freilich ist dieses Werk ein erster Versuch, dieses Erziehungsgeschehen zu erfassen. Hoffentlich wird er bald durch einen besseren überholt!

3.

Die Fülle der volkhaften Erziehungsmaßnahmen und Bildungsgrundformen läßt sich freilich schwer übersichtlich ordnen. Ohne gewisse, einem erziehungswissenschaftlichen System entnommene Grundbegriffe wird man da schwer auskommen, denn das Volk verfügt natürlich über keine schematische Erziehungslehre; es sinnt über Erziehung ja nur so weit, wie es zur praktischen Erziehungsarbeit erforderlich ist. Über einzelne Maßnahmen hat man im Volke seine ganz bestimmte Anschauung, verfügt man in gewissen Gemeinschaften über bestimmte Maßnahmen und meist auch über eine gewisse Abstufung der Maßnahmen. Dies gilt es für die einzelnen Gruppen und Landschaften zu erforschen.

Am geläufigsten und bewußtesten ist alles, was man unter dem Begriff "Zucht" zusammenfassen kann. Erziehung und Zucht werden vielfach gleichgesetzt. Wer züchtigt, der ist sich bewußt, daß er erzieht. Dazu ließen sich ja viele Sprüche und volksläufige Redewendungen anführen. Überhaupt läßt sich von Redensarten und Sprüchen gut ausgehen. Man braucht nur einmal eine landschaftliche Wortschatzsammlung auf Ausdrücke für die körperliche Züchtigung oder für das Aussetzen und Auszanken anzusehen. Da wird man sofort gewahr, welchen Reichtum von Zuchtmaßnahmen man im Volke besitzt, und wie häufig die Fälle sind, da sie angewandt werden.

Ein besonders dankbares Forschungsgebiet stellen die Schreckgestalten und Redewendungen dar, mit denen gedroht wird. Alle die Geschichten von Engeln und Zwergen, Wald- und Lichtmännlein, Wassermann und Popanz, Wauwau und schwarzem Mann, die besonders die Großmütter gern erzählen, dienen zugleich der Drohung und Einschüchterung. In den verschiedenen Schreckgestalten spiegelt sich auch der Volksglauben. Äußerst zahlreich sind die stehenden Redewendungen, mit denen man die Kinder schreckt, um ihnen Unarten abzugewöhnen: "Wer viel fragt, lebt nicht lang." Wenn ein Kind zum Zeichen der Abneigung gegen jemanden die Zunge herausstreckt, wird ihm im Schönhengstgau gedroht, es wird ihm ein Frosch darauf wachsen, oder der liebe Gott wird ihm glühende Kohlen darauf fallen lassen⁷. In Nordmähren wird etwa vor dem Genuß heißer Speisen gewarnt mit dem Hinweis, daß man davon Krebs bekomme. "Heimliches Naschen von Eßwaren, besonders aus der Zuckerdose, macht Grinde um den Mund!" - "Wer seine Hand gegen die Eltern erhebt, dem soll sie abgehackt werden" (in anderen Orten: ... dem wächst sie aus dem Grabe heraus)8!

⁷ Zimprich, R., "Erziehungslehren/Pädagogischer Aberglaube". "Sudetendeutsche Zeitschrift für Volkskunde", 1934, S. 80.

⁸ Englisch, H., "Zum pädagogischen Aberglauben in Nordmähren". "Sudetendeutsche Zeitschrift für Volkskunde", 1935, S. 61f.

Über besondere Zucht- und Strafmaßnahmen verfügen Jugend und Bünde wie überhaupt alle Altersklassenverbände; es sei nur an das Hänseln und Haberfeldtreiben erinnert. Ihr Strafsystem ist aber in den einzelnen Gegenden gesondert zu untersuchen, und es ist dabei auf sein Fortwirken in der HJ und anderen Jugendverbänden zu achten. Ein näheres Eingehen auf die Art und Weise, wie die Strafen verhängt werden, dürfte zu einem ähnlichen Ergebnis kommen, wie L. Frankl⁹ in ihrer methodisch sauberen Studie über "Lohn und Strafe in ihrer Anwendung in der Familienerziehung", " ... daß nahezu jeder Erwachsene mit Maßnahmen eingreift, die für ihn, nicht für das Kind charakteristisch sind. Mit Verboten greift die Tante ein, getadelt werden die Kinder vom Vater, die Mutter verwendet Drohungen, und ausgeführt werden diese Drohungen schließlich von der Großmutter." Wir haben ebenfalls die den einzelnen Erziehern entsprechenden Zuchtmaßnahmen herauszuarbeiten versucht, sind aber zum Teil zu völlig anderen Ergebnissen gekommen. Frankls Untersuchung bezieht sich eben ausschließlich auf entwurzelte Großstadtfamilien, doch müssen diese gewiß auch berücksichtigt und ihre Erziehungsart mit der anderer verglichen werden.

Es dürfte sich empfehlen, das ganze umfassende Gebiet der Zucht unterzugliedern in Drohen und Versprechen, Loben und Tadeln, Belohnen und Bestrafen. Während wir fanden, daß man im Volke sehr haushälterisch ist mit allen aufmunternden Maßnahmen, besonders mit Versprechen und Loben, zeigt Frankl für Wien das Gegenteil. Ein für die volkhafte Erziehung durch Aufmuntern besonders aufschlußreiches Gebiet ist das des "Hättste und Könntste", in dem sich oft die Geschicklichkeit und der Takt volkhafter Erzieher, besonders Erzieherinnen, in seiner ganzen Vollendung zeigt, das aber schon auf die Seelsorge im Volke weist¹⁰.

Aber auch auf die Erziehungsmaßnahmen muß geachtet werden, die sich nicht als Zuchtmaßnahmen verstehen lassen. Dies insbesondere deshalb, weil alle brauchtümlichen Lebensäußerungen erzieherische Seiten besitzen und dies herausgearbeitet werden muß. Es dürfte sich da empfehlen, Pflege, Gewöhnung, Vorbild, Beispiel und Wetteifer im Volksleben zu beachten. Selbstverständlich reizen auch die von Hoerdt¹¹ aufgestellten Grundformen des volkhaften Bildungserwerbs zu eingehender Beobachtung auf ihre Wirklichkeit in den verschiedenen Volksschichten. Da ist entscheidend die Erziehung zur und durch die Arbeit. Vor allem zur Bauernarbeit muß man gewöhnt sein. Das zeigt heute die Umschulungsarbeit für die Landwirtschaft und viele Mißerfolge von städtischen Siedlern. Es kommt eben da auf mehr an als auf das bloße Verrichten verschiedener Handgriffe. Jeder Handschlag muß zweckvolle Arbeit sein. Die Ausbildung mit dem Blick über Diele, Hof und Wiese hin, auf die kommt es an. Eine Ausbildung, die vor allen Dingen auch die Hauptsache bei aller Arbeit erst lernt, nämlich diese Arbeit selbst, das Schweißvergießen, das Sich-sauer-werden-Lassen. Ebenso steht es bei so manchem

⁹ Frankl, Lieselotte, "Lohn und Strafe, ihre Anwendung in der Familienerziehung", 1935, S. 76.

¹⁰ Vgl. "Erziehung im Volke", S. 181.

¹¹ Vgl. Hoerdt, Ph., "Grundformen volkhafter Bildung", 1933.

Handwerk. Auch die Frage der Feier und des Festgestaltens ist nicht minder wichtig für die Vergemeinschaftung.

4.

An der Frage nach dem Bildungswert des Volksgutes für das Volk darf eine volkskundliche Erforschung der volkhaften Erziehung nicht vorübergehen. Selbständig lösen wird sie diese Frage heute kaum können. Zu sehr ist hier noch alles im Flusse; insbesondere ist die Frage nach den Maßstäben zur Prüfung des Bildungswertes eines Gutes erst von der neuen volkspolitischen Erziehungslehre klar zu lösen. Diese unsere Frage ist aber auch gleichbedeutend mit der Frage nach dem arteigenen Volksgut als Grundlage der neuen Volkserziehung. Mit seiner besonderen Blickrichtung dürfte hier ein Erforscher der Erziehung im Volke allerlei zu dieser heute so grundlegenden Fragestellung beizutragen haben. Eine Darstellung des gesamten Volksgutes als Bildungsgut des Volkes wäre längst fällig, dürfte sich aber als Teilbereich der gesamten volkhaften Erziehung am besten schreiben lassen.

5.

Schließlich müßte einmal gründlich an die bisher kaum beantwortete Frage H.E. Meyers geschritten werden: "Was bringt die Schuljugend aus dem Schul- und Kirchenunterricht mit ins Leben? ... Schafft er wirklich eine dauernde Grundlage des zukünftigen Lebens, oder bilden Schule und Kirche nur eine Episode darin?"¹² Es bedürfte systematischer Umfragen und Erhebungen über weite Gebiete, die sowohl von volkskundlichen als auch von erziehungswissenschaftlichen Stellen in die Wege zu leiten wären. Die richtige Beantwortung dieser Frage im Sinne einer Erforschung der volkhaften Erziehung würde zu einer Überprüfung des Schulbetriebes führen, deren Ergebnisse nur im Sinne einer besseren Einfügung des Schulwesens ins Volksleben liegen könnten. Damit aber kommen wir auf unsere Ausgangsfragestellung zurück - Erziehung in Volk und Schule -, und dürfen nun mit allem Nachdruck behaupten, daß eine großzügige Beachtung und Erforschung der im Volke beständig geübten Erziehung, der Erziehung im Volke, einen entscheidenden Beitrag zur rechten Vervolklichung der Schule leisten wird, daß es daher wahrlich an der Zeit ist, an diese Arbeit heranzugehen. Kein geringerer als Pestalozzi hat sich ja schon um die Erziehung im Volke gemüht und die Wechselwirkung zwischen volkhafter und schulischer Erziehung in seinem prächtigen Volkserziehungsbuch "Lienhard und Gertrud" in recht anschaulicher Weise dargelegt. Warum soll die Lehrerschaft ihm nicht einmal auf diesen Pfaden nachfolgen?

¹² Meyer, E.H., "Deutsche Volkskunde", 1898, S. 132.

Ernst Dobers

Grundsätzliches zur Behandlung der Judenfrage in der Volksschule¹ aus: Die Deutsche Schule 41 (1937), S. 49-55

Die gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit des völkischen Staates muß ihre Krönung darin finden, daß sie den Rassesinn und das Rassegefühl instinkt- und verstandesmäßig in Herz und Hirn der ihr anvertrauten Jugend hineinbrennt.

Adolf Hitler, Mein Kampf, S. 475

I.

Alle nationalsozialistische Rassen- und Bevölkerungspolitik ist in ihrer Besonderheit und auch in ihren eigentlichen Zielen nur dann recht zu übersehen und zu verstehen, wenn man sie nicht allein als eine mehr oder weniger umfangreiche Sammlung von staatlichen Gesetzen, behördlichen Verordnungen, Erlassen, Verboten usw. auffaßt, sondern wenn man sich darüber hinaus den großen Anspruch und den lauten Anruf, der mit alledem immer wieder an den einzelnen Volksgenossen gerichtet wird, vergegenwärtigt. Das gilt für alle Teilbereiche jener Politik, wohin wir auch blicken mögen. - Was hilft die beste und volksbiologisch richtigste Steuer- und Sozialpolitik, was helfen auf die Dauer Ehestandsdarlehen und Begünstigung der erbgesunden Vollfamilie, wenn sich das Volksbewußtsein diesen Lebensfragen gegenüber gleichgültig oder gar ablehnend verhält, wenn sich nicht der einzelne wieder ganz unmittelbar vor die Verantwortung seinem Volke und dessen Leben gegenübergestellt sieht, bzw. wenn er nicht wieder zu jener ursprünglichen und gesunden instinktsicheren Lebensbejahung des seelisch entstädterten Menschen kommt, die ihm das Leben, so wie es ist, lebenswert erscheinen läßt und von da aus den Wunsch nach einem Fortleben in einer blühenden Kinderschar als Selbstverständlichkeit, gewollte Kinderarmut und Kinderlosigkeit aber als Entartung betrachten läßt. Oder: Wie soll auf lange Sicht eine immer schärfere Ausmerze der auf erblicher Grundlage Mindertüchtigen oder Minderwertigen mit Hilfe gesetzgeberischer Maßnahmen, z.B. durch Verhütung erbkranken Nachwuchses, durch Eheverbote u. dgl. möglich werden, wenn nicht das Volk zu diesem allem aus innerer Überzeugung "ja" zu sagen vermag, wenn etwa die versteckten oder offenen weltanschaulichen Gegner des Nationalsozialismus inmitten des Volkes einen aufnahmebereiten Boden für ihre verderbliche Saat finden, wenn der einzelne der Rassengesetzgebung des Dritten Reiches mit inneren Vorbehalten gegenübersteht. - Schon diese beiden kurzen Andeutungen lassen erkennen, wie sehr der Erfolg aller rassepolitischen Bemühungen der Staats- und

Anmerkung der Schriftleitung: Wir weisen hin auf des Verfassers Schrift: "Die Judenfrage in der Volksschule. Stoff und Methode" (9. Heft der Reihe "Neuland in der Deutschen Schule", Verlag Julius Klinkhardt, Leipzig 1936). Vgl. ferner: Dobers, Rassenkunde, Leipzig 1936, Julius Klinkhardt.

Volksführung letzten Endes von der seelischen, d.h. weltanschaulichen Einstellung des Volksganzen abhängt, in welch hohem Maße also gerade hier dringende volkserzieherische Aufgaben vor uns stehen. Und wir empfinden nicht minder deutlich ein anderes: Die Meisterung dieser jedem in Erziehung und Schulung Tätigen gestellten Aufgaben ist nicht dadurch möglich, daß wir Wissen oder Kenntnisse allein vermitteln, vielmehr muß immer wieder betont werden, daß auf rasse- und volksbiologischem Gebiete gar nicht tief genug gegraben, gar nicht grundsätzlich genug unterbaut werden kann, daß in allen hierhergehörigen Bereichen Wissen nur Mittel zum Zweck sein darf und sich ganz in den Dienst weltanschaulichen Fragens und Entscheidens zu stellen hat.

Wenn wir diese, wie es scheinen möchte, kaum zum Thema gehörenden Bemerkungen allgemeiner Natur vorausschicken, so deshalb, weil es uns darauf ankommt, auch für die Behandlung der Judenfrage bei jeglicher Erziehungs- und Schulungsarbeit die Wichtigkeit eines von vornherein richtigen Ansatzes und einer der Bedeutung der Angelegenheit angemessenen Fragestellung aufzuzeigen. Denn hinsichtlich der eigentlichen Rassefragen im engeren Sinne, d.h. also auch bezüglich der Judenfrage, ist folgender Standpunkt nicht nur an sich denkbar, sondern wird tatsächlich noch sehr häufig angetroffen. -Mit dem Arierparagraphen, mit der Nürnberger Rasseschutzgesetzgebung und den übrigen das Judentum und sein Haftrecht in Deutschland betreffenden Vorschriften ist alles in wünschenswerter Weise geregelt und bereinigt. Damit hat die Judenfrage für mich selbst und für mein Volk aufgehört, eine "Frage" zu sein, und es bleibt auf diesem Gebiete nichts zu tun übrig. - Von hier aus erklären sich dann oft wiederkehrende Gesprächswendungen wie: "Warum wird, nachdem alles entschieden und geregelt ist, die Judenfrage immer wieder aufs neue ans Licht der Öffentlichkeit gezerrt? Warum greift man die Juden immer wieder an und stört sie auf? Warum läßt man alle diese Fragen nicht zur Ruhe kommen?" - Will man die Abwegigkeit und zugleich auch Gefährlichkeit solcher Auffassungen erkennen, so empfiehlt sich ein kurzer Rückblick auf das jüngst abgelaufene dunkle Kapitel deutscher Geschichte. Wie war es 1914? Der Waffengang mit Frankreich und Rußland wurde in jenen welthistorischen Augusttagen vom deutschen Volke wohl im Bewußtsein seiner Schwere, aber doch mit innerer Siegeszuversicht angetreten. Als aber wenige Tage später auch England im Lager unserer Feinde stand, da ging es wie ein tiefes Atemholen durch das Land: Das wird jetzt ein Kampf auf Leben und Tod. - Dieses tiefinnerliche Sichbewußtwerden der Größe und Tragweite des Geschehens und die daraus unmittelbar folgernde unerschütterlich erscheinende Geschlossenheit der aufbrechenden Nation, sie waren neben der Kriegstüchtigkeit der Armee damals der größte Aktivposten Deutschlands und erklären so recht eigentlich die schnelle Folge von Siegen auf allen Kriegsschauplätzen. Jene innere Geschlossenheit, jenes Bewußtsein von der bitteren Notwendigkeit höchsten Einsatzes jedes einzelnen in jeder Stunde, ganz gleich, ob daheim oder draußen, sie gingen rasch verloren. Mehr und mehr zerfiel und verfiel die innere Haltung der Nation bis hinauf in die Reihen der Verantwortlichen. Hatte es erst geheißen: "Not kennt kein Gebot", so sagte man nunmehr: "Die Feinde und das neutrale Amerika dürfen nicht unnötig gereizt werden." Hier haben wir das Gegenstück zu jenem oben gekennzeichneten Standpunkte der Judenfrage

gegenüber. Heute: "Die Judenfrage ist staatlich und gesetzlich geregelt. Mir bleibt nichts zu tun übrig, als gegebenenfalls zu kritisieren und die 'anständigen' Juden zu bedauern." Damals: "Die Feldgrauen machen es; ich bin sympathisierender Stammtischstratege." Heute: "Wozu das Judentum immer aufs neue reizen?" Damals: "Der uneingeschränkte U-Boot-Krieg würde uns die Feindschaft Amerikas zuziehen." - Wir wissen heute aus unverdächtigen mündlichen wie schriftlichen Bekundungen und Zeugnissen, daß wir das Ringen vor zwanzig Jahren ganz wesentlich durch die Preisgabe des stahlharten Willens zum Siege, zum raschen und erbarmungslos brutalen Einsatz aller, aber auch aller Kampfmittel verloren haben. Es hat uns nichts genützt, daß wir auf Amerika Rücksicht nahmen. Die Vereinigten Staaten waren ohnehin längst aus rein wirtschaftsund finanzpolitischen Erwägungen heraus entschlossen, in dem Augenblicke an die Seite unserer Feinde zu treten, wo deren Endsieg gefährdet erschien. Es ist notwendig, sich dieses alles ins Gedächtnis zurückzurufen, denn - und gerade hierauf in aller Eindringlichkeit hinzuweisen, ist der Sinn dieser Ausführungen - wir stehen auch heute als Volk und Staat vor einem Gegner, der uns gegenüber nur ein einziges Ziel kennt: Vernichtung! Und dem zur Erreichung ebendieses Zieles jedes Mittel, und sei es das niederträchtigste und gemeinste, recht ist, einem Gegner, der sich aller seiner Mittel in völliger Skrupellosigkeit bedient. Es ist derselbe Feind, der planmäßig wie andere Kriege und blutige Wirren zuvor so auch den Weltkrieg gegen das Deutschtum der Erde angezettelt hat, es ist das Weltjudentum.

Man glaube doch nicht, daß ein weltweiter Rassenkampf zwischen der nordisch-germanischen Kerngruppe abendländischer Menschheit und dem chaotischen jüdischen Rassenmischmasch mit einigen Gesetzesparagraphen und innerhalb weniger Jahre zu entscheiden ist. Das Weltjudentum, seit Jahrzehnten heimlicher oder öffentlicher Herrscher in den meisten demokratischen Ländern Europas und der übrigen Welt, erkannte als Haupthindernis auf dem mit Zähigkeit und Folgerichtigkeit beschrittenen Wege zur uneingeschränkten Herrschaft des "auserwählten Volkes" über die Welt das trotz mancher Verfallserscheinungen im Grunde noch rassisch gesunde und biologisch junge deutsche Volk und dessen Nationalstaat. Das Judentum gewann eine erste große Schlacht, als es ihm dank seiner geheimen Machenschaften im Rahmen der Weltfinanz und der Freimaurerlogen 1914 gelungen war, mehr als die Hälfte des bewohnten Erdballs gegen jenes Deutschland unter die Waffen zu zwingen. Es errang mit der aus jüdischer Hetze und jüdischem Defaitismus geborenen berüchtigten Novemberrevolte und dem sich daraus ergebenden jüdisch-demokratischen Zwischenreich einen zweiten Sieg über das deutsche Volk. Die dritte Schlacht freilich, die im Geschehen des 30. Januar 1933 ihren ersten Höhepunkt erreichte, wurde zu einer schweren Niederlage des Weltjudentums. Innerhalb der Grenzen des Dritten Reiches hatte es restlos verspielt. Aber nur Toren und Menschen ohne Blick für geschichtliche Abläufe und Zusammenhänge können meinen, daß damit der Kampf zu Ende sei. Auch hier gilt es: "Nach dem Siege binde den Helm fester!" Ging es bisher wesentlich um die Macht, so ist es fast über Nacht ein Ringen auf Leben und Tod geworden, nicht nur für uns, sondern auch für die andere Seite, die diese Wandlung wohl begriffen hat. Indem das deutsche Volk das ihm seit langem heimlich, seit 1918 öffentlich auferlegte jüdische Joch im Geschehen der letzten vier Jahre abzuschütteln vermochte, zeigte es den übrigen Völkern, daß solche Befreiung aus international-jüdischer Verstrickung keine Unmöglichkeit darstellt. Ganz folgerichtig kündigt sich daraufhin rings um unsere Grenzen eine "Judendämmerung" an. Ob in Warschau oder Wien, London oder Prag oder an noch anderen Orten: Überall wird die Frage nach dem Rechtstitel jüdischer Machtpositionen in Staat und Volk gestellt, und zwar bezeichnenderweise von den jungen, gesunden Kräften der Völker, von Frontkämpfern, Studenten, Arbeitern, Bauern - nicht aber von Parlamentariern. Das Weltjudentum müßte seine ganze rassische Herkunft, sein Artgesetz und seinen von daher bedingten Weg durch eine mehrtausendjährige Geschichte verleugnen, es müßte sich freiwillig selbst aufgeben, wenn es solcher Zeitwende tatenlos zusehen wollte. Man könnte ja die Gegenfrage stellen: Warum beruhigen sich die Juden nicht dabei, daß Deutschland innerhalb seiner Grenzen sein Hausrecht proklamierte und den Juden auf das Haftrecht beschränkte? Die Antwort liegt offen zutage. Die Juden müssen mit Recht befürchten, daß sie auch in den anderen Ländern und Völkern aus ihrer dort seit langem angemaßten Herrschaftsstellung in die Rolle einer weil volksfremden nur geduldeten und rechtlich benachteiligten Minderheit übergeführt werden. Von hieraus wird die ganze Grundsätzlichkeit der Judenfrage als einer auch heute noch für unsere volkische Existenz wirksamen "Frage" verständlich, und alles, was sich in täglich immer neuem Wechsel in diesem Zusammenhange politisch, wirtschaftlich, kulturell vor unseren Augen in verwirrender Fülle und oft scheinbar ohne inneren Zusammenhang abspielt, ist recht eigentlich nur das gegenseitige Vorfühlen der Gegner, das den größeren Entscheidungen vorauszugehen pflegt. Das Kesseltreiben einer lügnerischen Greuelhetze - sie ist uns aus der Zeit der abgehackten Kinderhände in Belgien noch nicht ganz aus der Erinnerung entschwunden! -, die Provokationen vom New-Yorker Flaggenzwischenfall bis hin zum Morde an Gustloff, die Boykottierung des deutschen Handels, die "Volksfronten" rings um unsere Grenzen, die Bündnisse Paris-Prag-Moskau zur "Sicherung des Friedens" alles dieses sind nur Einzelzüge in einem ganz großen entscheidungsschweren Spiele, bei dem es kein "Remis" gibt. Denn hier kämpfen Rassen gegeneinander, deren Artgesetz und damit unabwendbares Schicksal es ist, sich gegenseitig auszuschließen. Hier gibt es kein "Sowohl - Als auch", sondern nur das harte "Entweder - Oder"!

Erst indem wir uns dieser Zwangslage und der damit gestellten Frage nach Sein oder Nichtsein als freies Volk auf freier Erde bewußt werden - einer Lage, die wir nicht leichtfertig heraufbeschworen haben, sondern die uns als Aufgabe zugemessen worden ist und die wir deshalb zu bejahen haben -, sind wir imstande, zu übersehen, von welcher entscheidenden Bedeutung die innere Haltung der Nation für den Ausgang jenes Rasseringens sein muß, und wir erinnern uns der oben gegebenen Parallele von 1914/18. Die Zeiten sind zu ernst, und wir haben für ein Versagen in historischer Stunde eine zu empfindliche Belehrung erhalten, als daß wir es uns abermals leisten könnten, innerlich uneins und zwiespältig in kommende Entscheidungen hineinzugehen, ganz gleich auf welchen Gebieten sie heranreifen und sich abspielen mögen. Weder werden wir der Tragweite der Dinge gerecht, wenn wir aus dem Bedauern über die "armen verfolgten Juden" nicht herauskommen, oder gar, was auch noch vorkommen soll, in ihnen einen besonderen Gegenstand unserer Nächstenliebe glauben erblicken zu müssen, noch auch dienen wir der Sache unseres Volkes mit hemmungslosem Radauantisemitismus, neben dem als warnender Hinweis immer das Wort stehen sollte: "Wer schimpft, hat Unrecht!" Überlassen wir deshalb das Schimpfen ruhig der Gegenseite – sie kann es ohnehin besser als wir. Für den einzelnen deutschen Volksgenossen gibt es vom Ganzen her gesehen überhaupt nur eine richtige und auf die Dauer tragbare Haltung, diejenige, die sich nach dem Jahre 1871 das französische Volk anerziehen ließ: "Immer daran denken, niemals davon reden!" Wer heute über dem Alltagsgeschehen je vergißt, daß er nicht nur unbeteiligter Zuschauer, sondern zugleich auch schicksalsmäßig gebundener Mitkämpfer bei einem sich der Entscheidung nähernden Rasseringen seines eigenen Volkes gegen Überfremdung und Versklavung seitens alljüdischer Herrschaftsgelüste und gegen ein jüdisch geleitetes internationales Untermenschen- und Verbrechertum ist, versagt an wesentlicher Stelle. Wer aber pflichtgemäß an seines Volkes schweren Existenzkampf denkt und ihn mitzukämpfen gewillt ist, wird von selbst keine Neigung verspüren, aus Wichtigtuerei heraus Sonderaktionen zu unternehmen oder unnötige Worte am falschen Platze einer hierauf nur wartenden gegnerischen Propaganda an die Hand zu liefern. Er wird über diese Dinge dann sprechen, wenn es darum geht, Mitkämpfer zu gewinnen, Wankelmütige zu stützen, Quertreiber zur Ruhe zu bringen, im übrigen aber das Reden sowohl wie das Tun denen überlassen, die dazu berufen sind.

II.

Es war notwendig, ziemlich weit auszuholen, um bis zu den Tiefen vorzustoßen, auf die allein sich unseres Erachtens alle erzieherische und bildnerische Arbeit an der Jugend unseres Volkes - und auch an den Erwachsenen! - bezüglich der Judenfrage gründen läßt, wenn anders wir nicht an Stelle von ganzer Arbeit unzureichendes Stückwerk leisten wollen. Und so ist als Erstes und Wichtigstes zu fordern: Sobald in der Schule Fragen angerührt werden, die das Judentum betreffen, sind sie aus dem an sich oft weniger wichtigen Tageszusammenhang zu lösen und vor den Hintergrund jenes einzigartigen Rassenkampfes zu stellen. Erst durch solche Schau tritt der sonst verborgene innere Zusammenhang des politischen Geschehens in Vergangenheit und Gegenwart klar hervor, erst in solcher Betrachtungsweise schärft sich der Blick für das Wesentliche, und nur von daher wieder darf erwartet werden, daß der heranwachsende junge Deutsche zu selbständigem und verantwortungsbewußtem Denken jenen rassischen Fragen gegenüber kommt und damit zu der inneren Gesamteinstellung, die allein ihn zu einem bedingungslos gläubigen Gefolgsmann des Führers macht.

Mit diesem Ersten ist ein Zweites selbstverständlich und eng verknüpft. Es ist die Erkenntnis und aus ihr hervorwachsend die Überzeugung, daß das große Ringen zwischen kulturschöpferischer und volkhaft-national gegliederter abendländischer - und wenn man will, heute auch schon ebenso außereuropäischer - Menschheit auf der einen Seite und internationaler jüdisch-kommunistischer Zersetzungsfront auf der anderen keine von irgendwem-irgendwann willkürlich provozierte und deshalb etwa vermeidbare Auseinandersetzung ist, sondern daß hier zwei Menschengruppen aufeinanderstoßen, die ihrem innersten Artgesetz nach, ihrer gesamten biologischen und jahrtausendealten Züchtungsgrundlage entsprechend zu keinem irgendwie tragbaren Mit- und Nebeneinander geschaffen sind, sondern nur zu einem sich wie Feuer und Wasser gegenseitig ausschließenden Gegeneinander. Es stehen sich gegenüber der bäuerliche Siedler und der räuberische Nomade, letzterer gepaart mit gaunerisch gerissenem Händlertum. Von hieraus erscheint jede Behandlung der Judenfrage in Schulung und Erziehung abwegig, die es versäumt, diese beiden großen Gegenspieler - den siedelnden Bauern und den schweifenden Nomaden - in ihrer Eigengesetzlichkeit aufzuzeigen, und ebenso unterläßt, daraufhin dann ihren jeweiligen Weg durch die Weltgeschichte als notwendige Folge eben jenes schicksalhaften Artgesetzes, jenes So-Sein-Müssens und Nicht-Anders-Könnens abzuleiten.

Ein so vertiefter und verbreiterter Ansatz bei der Behandlung der Judenfrage gibt uns allein die Möglichkeit, der heranwachsenden Jugend ganz unmittelbar aufzuzeigen, wie unausweichlich unser Volk und mit ihm sie selbst in die geschichtlichen Entscheidungen hineingestellt sind. Es ist für die von uns als notwendige erkannte geschlossene innere Haltung des Volkes ein Unterschied, ob der einzelne von der Auffassung ausgehen zu dürfen glaubt, daß er bezüglich der Judenfrage nach Belieben zwischen Radauantisemitismus über alle denkbaren Schattierungen "wohlwollender Neutralität" der antijüdischen Rassenpolitik gegenüber bis hin zu ihrer vorsichtigerweise freilich nur versteckten Ablehnung wählen kann, oder ob unbeschadet aller sonstigen Einzelauffassungen die Nation in dem einen unerschütterlichen Bewußtsein verschmilzt: Hier ist schicksalhaft ein Kampf auszufechten. Genau so wenig, wie wir ihn gewünscht oder gesucht haben, können wir ihm ausweichen. Also stellen wir uns diesem Kampfe und sind gewillt, darin Sieger zu bleiben, mögen Einsatz und Opfer auch groß und schwer sein.

Je wahrheitsgetreuer wir die Gesamtsituation dieses Rasseringens schildern, je mehr wir das Volk von der Notwendigkeit und Schwere der Auseinandersetzung zu überzeugen wissen, um so größer ist die Aussicht, daß dieses unser Volk die ihm vom Schicksal gestellte Aufgabe bewußt bejaht und zu seinem eigene Besten löst, und um so sicherer sind wir vor der Wiederholung eines seelischen Zusammenbruches, wie wir ihn 1918 erleben mußten, als nach vierjährigem Kämpfen, Siegen und Ausharren die schlecht geführte Nation innerlich unvorbereitet dem tödlichen Ernst entscheidungsschwerer Stunden gegenüberstand und sich wie gelähmt in die Macht volks- und rassefremder Elemente gab. Man hatte das Volk vier Jahre hindurch nicht gerade belogen, aber man hatte vieles verschwiegen. Wir wollen heute nichts verschweigen und vertuschen, was ohnehin für jeden, der den Willen hat, hinter die Zusammenhänge zu schauen, greifbar ist. Wir wollen die Judenfrage nicht unnötig zerreden und uns dadurch um die Wirkung unserer Worte bringen, aber wir wollen ihrer Behandlung erst recht nicht aus dem Wege gehen. Vor allem aber - wenn wir an irgendeiner Stelle auf sie stoßen, und jede Unterrichtsstunde bietet derartige Möglichkeiten, wollen wir sie als das schildern, was sie in Wirklichkeit ist: als die Geschichte eines Rassenkampfes, in den wir selbst hineingestellt sind. Es ist eine Frage, die sich nicht im üblichen schulmäßigen Sinne "durchnehmen" oder "erledigen" läßt, denn sie reckt sich täglich neu vor uns auf, sei es als Vierjahresplan, Devisenknappheit, Rohstoffmangel, Fettknappheit, Spanien, Moskau, David-Frankfurter, Nobelpreisskandal, oder was immer es sonst sein mag, und man sollte sich ebenso täglich aufs neue bewußt sein, daß das deutsche Volk heute wie seit langem im Großkampfe gegen das Weltjudentum an der vordersten Front steht. Der deutsche Lehrer und Erzieher aber ist in diesem Kampfe, bei dem das Politische vom Weltanschaulichen nicht zu trennen ist, nach einem Worte des Reichserziehungsministers an die Studenten der Elbinger Hochschule für Lehrerbildung im Sommer 1935 der "Frontoffizier". Möge der deutsche Volksschullehrer diesen Anruf und Anspruch in seiner ganzen Bedeutung erkennen; umfaßt er doch die Verpflichtung zu beispielhaftem Kämpfertum ebenso wie den Mut zu verantwortungsfreudiger Führung der anvertrauten Menschen, setzt er doch das sichere Wissen um Kampfziele und Kampfmittel voraus.

III.

Es ist selbstverständlich, daß man in der Grundschule und auch auf der Mittelstufe noch kein Verständnis für die Besonderheit und Tragweite eines Rassenkampfes bei den Kindern voraussetzen darf, daß man also die im vorstehenden angedeuteten grundsätzlichen Einsichten der Oberstufe vorbehalten muß. Das alles schießt jedoch keineswegs aus, daß sich etwa vom 3. oder 4. Schuljahr an allmählich und ganz folgerecht die Bausteine für das spätere Gebäude zusammentragen und bereitstellen lassen. Fragen und Bemerkungen der Kinder, an Zeitungslektüre oder politische Tagesereignisse anknüpfend, geben hierfür häufig wiederkehrenden Anlaß, ebenso Vorkommnisse innerhalb der engeren Heimat, bei denen Juden oder jüdische Wesen in Erscheinung traten. Hier braucht der Lehrer nur offenen Auges durch seine Zeit zu schreiten, um reichlich geeignetes Material auffinden zu können. Einige Gesichtspunkte und Hinweise dafür versucht ihm das in der "Neuland"-Reihe des Verlages Klinkhardt kürzlich erschienene Heft über die "Judenfrage" in der Schule an die Hand zu geben. Der Fragenbereich ist daselbst stofflich soweit aufgegliedert, daß sich an dieser Stelle Beispiele erübrigen. Dafür darf anschließend noch auf einen grundsätzlichen Punkt hingewiesen werden.

Es war wiederholt an die Notwendigkeit einer in sich geschlossenen inneren deutschen Front dem Weltjudentum gegenüber erinnert worden. Jene Geschlossenheit erscheint doppelt bedeutsam, wenn man sich das Artgesetz des Weltjudentums als eines zersetzenden und schmarotzenden Rassengemisches vergegenwärtigt. Die Verhältnisse bringen es mit sich, daß wir allzu oft und allzu leicht bei der jüdischen Drohung immer und zuerst an die politisch-militärischen Machtmittel etwa des sowjetjüdischen Systems und an das hochpolitische Ränkespiel der Komintern denken. Die Bezeichnung des Judentums als des "Spaltpilzes" der Völker sollte uns an die Tatsache der Unsichtbarkeit der Spaltpilze für das gewöhnliche Auge erinnern. Alljuda kämpft und droht gegen unsere völkisch-nationale Existenz nicht nur mit Tanks und Bombern von Moskau und Prag aus; ebenso gefährlich sind die viel unauffälligeren, aber unablässigen Versuche, auf allen Bereichen menschlichen Lebens politische, wirtschaftlich-soziale, weltanschauliche Klüfte und Spaltungen in unserem Volke aufreißen und offenhalten zu helfen, Klüfte, mit Hilfe welcher dann das zersetzende Gift volks- und rassefremder Propaganda in den Körper des Volkes eingeführt werden soll. Wir müssen uns klar darüber sein: Jeder Riß in unserem Volke, jede Mißstimmung hier oder da, jeder Zweifel, jeder Mangel an Glauben und Vertrauen der Führung und den anderen Volksgenossen gegenüber, jedes Gegeneinandereifern inmitten des eigenen Lagers ist eine offene Einbruchstelle für unseren Todfeind. Und hier mündet die erzieherische Aufgabe der deutschen Schule und der gesamten Lehrerschaft unmittelbar in das eine große Ziel der Führung ein, das so gesehen auch ein rassepolitisches ist: Schaffung der deutschen Volksgemeinschaft als einer für den jüdischen Geist kommunistisch-bolschewistischer Zersetzung unangreifbaren, weil innerlich auf Leben und Tod fest verschworenen Kampfgemeinschaft für des eigenen Volkes und unserer Kinder Leben und Freiheit.

Wilhelm Erbt

Geschichtsunterricht auf rassischer Grundlage in der Volksschule aus: Die Deutsche Schule 41 (1937), S. 241-246

T.

Der Geschichtsunterricht in der Volksschule hat wie in allen anderen Schularten die Aufgabe, den Schüler aus dem Verständnis der Vergangenheit zum Verständnis seiner selbst und seiner Gegenwart und zur Mitarbeit an der Zukunft seines Volkes zu erziehen. Er muß Augen bekommen für die Schau: wo stehen wir und wohin geht unser Weg? Er muß für die Pflichten begeistert werden, die sich für ihn aus dieser Schau ergeben: auch auf dich wartet dein Volk, um seinen Beruf in der Welt zu erfüllen; auch auf deine Leistung kommt es an; dazu bist du auf die Welt gekommen, das ist dein Lebenszweck.

Die Aufgabe, die dem Geschichtsunterrichte der Volksschule gestellt ist, wird dadurch erschwert, daß sie ihre Schüler bereits in einem Alter entlassen muß, da sie noch mitten in der Entwicklung stehen. Außerdem muß sie nach beendeter Grundschulpflicht eine Anzahl ihrer Zöglinge an die Mittel- und an die höhere Schule abgeben. Trotz jenes Abbruchs ihrer Arbeit und trotz dieses Verzichtes auf gewohnte Mitarbeit soll sie eine Summe von Kenntnissen unverlierbar vermitteln, mit denen man im späteren Leben, in den nationalsozialistischen Verbänden, im Arbeits- und Wehrdienste, rechnet. Außerdem will sie dieses Wissen für das Gefühlsleben und die Willenshaltung fruchtbar machen. Die Arbeit des Volksschullehrers ist also besonders schwer und verantwortungsvoll; sie fordert, daß er sich auf die Möglichkeiten besinne, die ihm sein eigenartiges Wirkungsfeld eröffnet. Er wird haushälterisch sein müssen, mehr, als es seine Amtsgenossen in den anderen Schularten ahnen.

Indem wir zunächst besprechen, was eine Geschichtsbetrachtung auf rassischer Grundlage bedeutet, beschreiten wir den Weg, den der Lehrer selbst für sich gegangen sein muß, bevor er seinen Unterricht beginnt. Wir Deutsche sind rassisch nicht einheitlich; wir sind ein Volk, das eine lange geschichtliche Entwicklung aus verschiedenen Rassen zusammengefügt hat. Die Rassenkörperkunde sagt uns, welche Rassen unser Volk aufbauen. Uns geht es in dieser Beziehung nicht anders als den anderen Völkern auf der Erde. Aber ihre Geschichte hat sie einen einfacheren Weg geführt: sie sind längst zum Bewußtsein ihrer völkischen Geschlossenheit gelangt, während wir eher aus- als zueinander geführt wurden. Der Dichter konnte die Frage aufwerfen, was denn des Deutschen Vaterland sei. Nicht bloß verschiedene Stämme bilden unser Volk. Vielmehr seit den Tagen, da der Papst Gregor VII. die deutschen Fürsten gegen Heinrich IV. aufrief und sie ihres Treueides gegen den Führer entband, hat der Zerfall Deutschlands begonnen; und er hat sich im Westfälischen Frieden vollendet. Dazu kam noch die Aufspaltung

unseres Volkes durch die Verschiedenheit der Bekenntnisse und im 19. Jahrhundert durch den Streit der Parteien mit ihren staatlichen, wirtschaftlichen und weltanschaulichen Sonderzielen. Die Gründung des zweiten Reiches schloß einen großen Teil unseres Volkes von dem neuen staatlichen Zusammenhange und damit ihn auch für das Bewußtsein der Reichsbürger aus der völkischen Zusammengehörigkeit aus.

Nun setzt Gemeinschaftsgefühl, die Möglichkeit, sich mit anderen zu verständigen, die Zugehörigkeit zur gleichen Rasse voraus. Wenn zwei Menschen zusammentreffen, die verschiedenen Rassen angehören, so werden sie, obschon sie dieselbe Sprache reden, doch im tiefsten Grunde einander fremd bleiben. Sie mögen sich aus den gleichen Bausteinen, aus denselben Sinneseindrücken und Erlebnissen eine Innenwelt errichten. Allein wie sie den Werkstoff zusammenfügen, das Gebäude, das sie ihrem Ich aufführen, die Art und Weise, wie dieses Ich in seiner Welt wirtschaftet, wie es aus ihr heraus sich verstehend, fühlend und wollend betätigt, wird der Rassenseele entsprechen. Ein äußerliches Beieinander wird solchen seelisch verschiedenen Wesen möglich sein. Aber in entscheidender Stunde, gerade wenn der eine des anderen bedarf, wird er sich allein und unverstanden finden.

Wie kommt es nun, daß sich Völker, die doch aus mehreren Rassen zusammengewachsen sind, trotzdem als eine Gemeinschaft fühlen, in der alle Glieder fähig sind, Glück und Leid des Ganzen miteinander zu teilen? Die Franzosen, die Engländer, die Italiener stellen tatsächlich solche völkischen Gemeinschaften dar, die von dem Schicksal, wie es ihnen widerfährt, gleich bewegt werden. Wir Deutsche dagegen brechen anscheinend immer seelisch auseinander, wenn die geschichtliche Stunde gemeinsames Fühlen und Handeln forderte. Dann sieht es so aus, als ob sich die Rassen, deren Blut sich in unserm Volke gemischt hat, plötzlich voneinander scheiden und feindlich widereinander stehen. Das kommt daher, daß in uns nicht derjenige rassische Anteil, den wir alle gemeinsam haben, von Anfang an zum bestimmenden erhoben worden ist. Wir alle haben, wie wir auch nach unserm Erscheinungsbilde verschieden aussehen mögen, doch ausnahmslos nordisches Blut in uns. Es begründet die seelische Verwandtschaft aller Deutschen; es ermöglicht jedem Deutschen den Aufbau einer Innenwelt, die ihn selbst allen seinen Volksgenossen verständlich macht und aus der heraus er alle anderen verstehen kann, eine Haltung, die ihn fest in die deutsche Volksgemeinschaft eingliedert.

Aus dieser Überlegung heraus kommt der Volksschullehrer unmittelbar zur Klarheit über die Aufgabe, die er in seinem Geschichtsunterrichte unter den ihm nun einmal gestellten Bedingungen zu erfüllen hat. Für sich hat er Rassenkörper- und Rassenseelenkunde getrieben; er selbst ist in einer Weltgeschichtsbetrachtung auf rassischer Grundlage zu Hause. Er wird an seinen Schülern auf Grund seiner Wissenschaft beobachten, wie sie in ihrem Erscheinungsbilde verschieden sind; er wird aus ihren ungezwungenen seelischen Äußerungen feststellen, wie sich hier und da Züge der fälischen, ostischen, ostbaltischen, dinarischen oder westischen Rasse zeigen. Solche Vertrautheit hilft ihm bei der Erziehung seiner Schüler; aber sie wird ihm nicht zum Unterrichtsgegenstande.

Vielmehr der große Gegenstand des Geschichtsunterrichtes auf rassischer Grundlage in der Volksschule ist die Haltung des nordischen Mannes und der nordischen Frau. Für sie hat er die Knaben und Mädchen zu begeistern; auf solche Haltung hat er ihr Wollen auszurichten.

II.

Wir beginnen in der Grundschule mit dem echten Märchen, das aus der dramatischen Aufführung des nordischen Festes heraus entstanden ist. Die Erinnerung an diesen Ursprung haben noch hier und da die Märchenerzähler unbewußt bewahrt, denen die Sammler ihre Schätze verdanken. Wilhelm Busch (Ut ôler Welt, S. 4) erzählt von einem seiner besten Gewährsmänner, einem für gewöhnlich wortkargen, gemächlich sprechenden Alten: "Wurde es aber dramatisch, so stand er auf und wechselte den Platz, je nach den redenden Personen, wobei dann auch die Zipfelmütze, die sonst leise nach vorn nickte, in mannigfachen Schwung geriet." Das echte Märchen spielt in zwei Welten, in der Binnen- und Außenwelt. Der Held, furchtlos und tatenfroh, setzt sich mit den finstern Mächten auseinander; er siegt über alle Gefahren. Die heutige Form der Märchen ist das Zufallsergebnis einer langen Geschichte, die das Schicksal unseres Volkes widerspiegelt. Hauptsächlich sind die Überlieferungsstämme vermengt, und unnordische Haltung und Stimmung ist eingedrungen. Die Schule hat den Wunsch, daß eine Anzahl der echten Märchen für die deutschen Kinder von den späteren Zutaten befreit und in ihrer Urform wiederhergestellt werde.

Während das echte Märchen mehr die Haltung des einzelnen Helden zeichnet, zeigt uns die deutsche Sage ihre Gestalten auch in ihrem Verhältnis zur Gemeinschaft. Der Fürst ist durch die Treue gegen sein Gefolge, der Mann durch die Treue gegen seinen Herrn und seine Genossen, Gatte und Gattin, Braut und Bräutigam durch die Treue gegeneinander gebunden; und Untreue, Eidbruch, Leidenschaft, die die festen Lebenszusammenhänge sprengen, verderben nicht bloß den Täter, sondern sie sind die Leben zerstörenden Mächte überhaupt.

Das echte Märchen und die deutsche Sage bereiten den Geschichtsunterricht des 5. Schuljahres vor. Er beantwortet zunächst die Frage, woher die schönen Geschichten stammen, die bisher die Kinder erfreut haben. So werden sie von selbst zur Vor- und Frühgeschichte hinübergeführt, deren Haltung im Leben wir mit dem Märchen und der Sage aufgenommen haben. Dabei ist die Gegensätzlichkeit im Wesen des nordischen Menschen zu betonen: die Sachlichkeit, die im Bronzezeitalter die schönen Waffen und Geräte zu schaffen weiß, die Beharrlichkeit, die den Bauern mit seiner Scholle verbindet, sie aus der Unwirtlichkeit der Nacheiszeit zur wohnlich trauten Heimat zu gestalten, und das Fernweh, das Ausgreifen in die Weite, das den Bevölkerungsüberschuß in den fernen Süden zur schließlichen Entwurzelung und zum Untergange führt. So steht es auch mit dem Boden, auf dem der nordische Mensch gewachsen ist: Volk ohne Raum ist hier Schicksal von Urzeiten her; und als das eiserne Zeitalter beginnt, da bricht ein Wettersturz über den Norden herein, der die große Völkerwanderung auslöst.

Den süd- und westwärts drängenden germanischen Stämmen versucht Rom eine Grenze zu setzen, das erste Rom als waffengerüstetes Weltreich. Kimbern, Teutonen und Ambronen auf der Landsuche, ihr Gegenspieler Marius, Ariovist als Herzog landnehmender Scharen, Cäsar sein Gegenspieler. Dann Arminius, der Retter völkischer Art, und sein Bruder Flavus und Segestes, die von Rom geblendeten Germanen. Der Germane als Fremdenlegionär, Germanen als Völkerdünger vom Beginne unserer Zeitrechnung bis in unsere Gegenwart hinein: wir blicken wieder in die Gegensätzlichkeit nordischen Wesens und erfassen, was uns zwar überlegen macht, was uns aber das eigene Volkwerden so unsagbar erschwert hat.

Die Gegensätzlichkeit im nordischen Wesen stellen weiter Dietrich von Bern und der Franke Chlodwig dar. Jener müht sich durch Bündnis die germanischen Stämme von Nordafrika bis Thüringen zusammenzuschließen, ihre Eigenart anerkennend und wahrend; dieser dagegen sucht die Grenzen seiner Macht ausgreifend zu erweitern. Dabei bedient er sich des zweiten Roms, des von Vorderasiaten erfundenen, von Mittelländern geformten Gottesreiches, um die germanische Oberschicht seines Landes der fremdrassischen Unterschicht weltanschaulich anzugleichen. Das zweite Rom aber unterwirft sich die Germanen; es erreicht, was dem ersten nicht gelungen war.

Das zweite Rom: wir nehmen bei der Behandlung der mittelalterlichen Geschichte die Gelegenheit wahr, fremde Seelenhaltung gegen die eigene Art abzusetzen. Der Vorderasiate empfindet in sich den Gegensatz zwischen Fleisch und Geist: der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach. Er braucht die Vermittlung und Leitung des Priesters; er fordert die Abtötung des Fleisches, die Weltflucht. Der nordische Mensch will eine gesunde Seele in einem gesunden Leibe und das Draußen als das von ihm zu gestaltende Arbeitsfeld haben. Sein Urbild ist der furchtlose, tatenfrohe Held seiner Märchen und Sagen. Dort die Losung: Heraus aus der sündigen Welt! Hier: Hinein zum Schaffen in die schöne Gotteswelt! So hilft denn, indem nordische Art selbst in fremder Verkleidung durchbricht, der deutsche Mönch Ostelbien urbar machen; und der deutsche geistliche Ritter gewinnt seinem Volke das Preußenland. Zum Vorderasiaten gehört der Sultan, dem man blindlings gehorcht. Der nordische Mensch ist der Gefolgsmann seines Führers: Treue um Treue verbindet den Herzog und seine Mannen. Der Mittelländer ist der Schauspieler; das Leben ist ihm das Spiel einer Rolle. Der sterbende Kaiser Augustus sagt zu den Umstehenden die Abschiedsworte: "Scheint es euch, daß ich das Theaterstück des Lebens nett gespielt habe? – Hat euch das Stückchen gefallen, so klatschet Beifall und macht, daß ich fröhlich abtreten kann!" Der nordische Mensch verlangt nach einem Berufe; er will sich auf den Platz gerufen wissen, der ihm Gelegenheit gibt, seine Gaben zu entfalten und anzuwenden. Der Mittelländer will die Gleichheit; er ist der Mensch der Mode: A-la-mode-Kleider, A-la-mode-Sitten. Der nordische Mensch will ein eigener sein, Erbe seiner Ahnen, in der Gemeinschaft seiner Berufskameraden, seiner Gemeinde, seines Stammes, seines Volkes seine Aufgaben nach seinen Fähigkeiten erfüllen. Die Gelegenheit zu solchen Betrachtungen erhalten wir bei der Behandlung des Mischlings Otto III., des Papstes Gregor VII., des mittelländisch beeinflußten Rittertums.

Deutsches Schicksal nun ist es gewesen, daß wir nicht auf dem Wege Dietrichs, sondern Chlodwigs in unsern Stämmen zusammengeführt worden sind: der Franke Karl unterwirft mit Gewalt den Stamm der Sachsen; Otto der Große greift den Gedanken des Kaisertums auf. Hatte Heinrich I. die deutsche Westgrenze festgelegt, die oberherrliche Gewalt begründet und dem Bevölkerungsüberschusse den Weg nach dem Osten gewiesen, so wurde durch Karl und Otto dem ersten Deutschen Reiche die Auseinandersetzung mit dem zweiten Rom aufgegeben: der Gegensatz zwischen den Römerzügen und der Ostfahrt. Dieser Gegensatz, der sich in Friedrich Rotbart und Heinrich dem Löwen anschaulich darstellt, ist zugleich tief im deutschen Wesen begründet. Römerzüge sind Ausgriffe in die lockende Ferne, zugleich aber Auseinandersetzungen zwischen nordischer und vorderasiatisch-mittelländischer Art und daher notwendig: am Kaisergedanken finden sich die deutschen Stämme zusammen; so dient er, wenn er auch Opfer fordert, dem deutschen Volkwerden. Die Ostfahrt wird unternommen, um Boden, um Arbeitsfeld zu gewinnen.

Haben wir so von rassischer Grundlage aus das Ringen und die Kämpfe des sogenannten Mittelalters verstanden, so wird uns klar, daß die große Revolution innerhalb des Ersten Reiches der Deutschen eine religiöse sein mußte, die Auflehnung gegen und Absage an das zweite Rom. Das war Luthers Aufgabe. Daneben fordern die deutschen Ritter und die deutschen Bauern ein deutsches Kaisertum: man hat sich über Stamm und Gott hinweg als deutsches Volk fühlen gelernt. Allein es fehlt jenen Tagen der Führer. Wenn sich die deutschen Landesherren gegen den Zusammenschluß zur Wehr setzen, so behalten wir im Auge, daß ihr Vorgehen in der Richtung liegt, in die sie Gregor VII. gewiesen hat: er hat den Hochadel, der als Gefolge des Kaisers zur Treue verpflichtet war, seines Eides entbunden. Eine Gefahr, die im nordischen Wesen begründet ist, daß der Drang, ein Eigener zu sein, in Eigenbrötelei ausarten kann, hat hier ein Fremder geschickt ausgenutzt. Nordische Eigenbrötelei lebt sich, durch das Eindringen des artfremden römischen Rechtes begünstigt, in den deutschen Vaterländern aus: im engen Kreis verengert sich der Sinn. Hier knüpft wieder fremdartiger Geist an: so schleicht sich der Jesuit ein und unternimmt Gegenreformation, den Versuch, das verlorene deutsche Gebiet wiederzugewinnen. Auch in katholischen Gegenden soll man den Ausdruck "Gegenreformation" gebrauchen; denn es handelt sich hier nicht um Religion, sondern um den politischen Katholizismus. Der Name des Vertreters dieses politischen Katholizismus steht als ewig denkwürdiges Zeichen unter dem Versailler Diktate.

"Lieber über Wüsten als über Ketzer herrschen" und "Menschen halte ich für den größten Reichtum": das erste Wort der Ausspruch eines geistig überfremdeten Herrschers, das andere die Losung des neuen preußischen Staates. Die große Siedlungsbewegung des deutschen Volkes hat ein Südost- und ein Nordostgebiet erschlossen. Im Donauraume sind die Deutschen nach dem Willen der Habsburger Rom unterworfen und Lehrmeister der dort eingedrungenen Slawen, Ungarn und Rumänen geworden. Sie aber haben sich im tiefsten Herzen die nordische Art, ein Eigener zu sein, bewahrt, die Haltung, die man Protestantismus nennt: "Und wenn die Welt voll Teufel wär, so fürchten wir uns nicht so sehr, es muß uns doch gelingen". Sie sind die Erfinder völkischer Selbsthilfe (Adolf Hitler): hilf dir selbst, so hilft dir Gott. Die deutsche Kraft wird von Wien aus durch den Prinzen Eugen, den letzten Reichsfeldherrn, zum Schutze der Süd- und Westgrenze eingesetzt, dort mit Erfolg; hier dagegen geht Straßburg und das Elsaß verloren, nachdem durch die Habsburger schon die Schweiz und die Niederlande dem Reiche entfremdet worden sind. Die Westgrenze bröckelt ab, weil deutsche Kraft eingesetzt wird, Norditalien zu halten, ein Unterfangen, das im Mittelalter noch einen Sinn gehabt hatte, da dort germanisches Blut das Leben bestimmte. Der Nordostraum wird durch den Großen Kurfürsten, den Soldatenkönig, und den Großen König in nordischem Sinne gestaltet, so daß nach dem Einbruche Napoleons von hier aus die Freiheit wiedererrungen werden kann: der preußische Soldat, der preußische Beamte. Was darüber hinaus Scharnhorst, Stein, Arndt und Jahn planen, das ist ein Beitrag nordischer Art aus dem Dritten, dem außerpreußischen Deutschland: es ist deine eigene Sache, wenn über dein Dorf, deine Stadt, dein Volk entschieden wird. Die Landesfürsten dieses Gebietes dagegen vollendeten ihre volksverräterische Handlungsweise.

Die Schlagworte der Französischen Revolution sind aus mittelländischer Geistesverfassung heraus zu verstehen. Die Nation ist ihr eine Summe von Menschen, die staatlich zusammengefaßt sind, geregelt beieinander wohnen, in der jeder seine Rolle für sich und die anderen spielt, eine Gesellschaft, die man mit Hilfe des Degens oder durch Werbung beliebig vergrößern kann; so gibt es heute ein weißes europäisches und ein farbiges afrikanisches Frankreich. Dem nordischen Menschen ist Volk Gemeinschaft des Blutes, Wahrung des Erbgutes, Bodenverbundenheit, gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen, Wachstum, Führung und Gefolgschaft. Daher muß 1848 die Einigung der Deutschen mit französischen Hilfsmitteln mißlingen. Die Überbietung des westischen Gedankens bringt der Jude Karl Marx. Er versucht, eine entwurzelte Klasse ins Leben zu rufen, die sich die Erde unter jüdischer Oberherrschaft gewinnt, eine Klasse als Masse, die von Schlagworten bestimmt wird. Das zweite Reich, einen deutschen Kernstaat, schafft Bismarck mit den Hilfsmitteln des Preußentums. Allein so entsteht ein Auslandsdeutschtum, das dem Blicke des Reichsbürgers entschwindet; und dieser Kernstaat ist von den Reichsfeinden bedroht, vom Marxismus und von dem politischen Katholizismus. So bricht das zweite Reich im Weltkriege zusammen und wird eine Beute der Reichsfeinde. Das Dritte Reich endlich will das Volkwerden der Deutschen vollenden.

Das letzte oder die beiden letzten Schuljahre gehen von gegenwartsnahen Gegebenheiten aus und bieten so Gelegenheit, nicht bloß von unmittelbar uns berührenden Fragen

Anhang

aus das Wissen um die Vergangenheit greifbar zu erhalten, sondern auch die rassische Erziehung, soweit sie die Volksschule leisten kann, zu vertiefen. Der deutsche Bauer, der deutsche Handwerker, die deutsche Fabrik, der deutsche Kaufmann, der deutsche Soldat und Feldherr, der deutsche Führer und die Gefolgschaft. Warum halten wir deutsches Blut rein? Warum müssen wir wachsen? Die Abwehr des Bolschewismus. Russischasiatische Weltherrschaftsträume, von Juden ausgenutzt und gelenkt. Deutsches Volk, welsche Nation, entwurzelte Klasse. Schönheit der Arbeit, Kraft durch Freude. Das deutsche Volk jenseits der Grenze im Kampfe um sein Dasein. An solchen Aufgaben ist nordische Haltung im Gegensatze zu fremdrassischer Art und fremder Geistesverfassung zu entwickeln. Dabei sind klar die Gegensätzlichkeiten, die in unserm Wesen beschlossen sind, aufzuzeigen: die Weltaufgeschlossenheit, die uns zu großartigen Leistungen in Wissenschaft und Technik, zu Entdeckungen und Erfindungen befähigt und uns zu Gestaltern unserer Umwelt macht, die uns aber auch verleitet, daß wir uns über eine unbefangene Würdigung des Fremden hinaus leicht selbst an das Fremde verlieren, die Sachlichkeit, die uns nur zu oft "allzu gerecht" sein läßt, Heim- und Fernweh, der Drang, ein Eigener zu sein, und Eigenbrötelei. Der nordische Mensch ist eben der geborene Kämpfer. Ihm wird nichts ohne Kampf und – ohne eine letzte innere Entscheidung. Er vermag erst draußen zu gestalten, wenn er sich selbst inwendig gestaltet hat.

Ulrich Peters

Erziehungswissenschaft und Erziehung¹ aus: Die Deutsche Schule 42 (1938), S. 1-8

Wünsch Dir, nit als wir oft unseren Freunden pflegen, eine fröhliche sanfte Ruh', sondern große, ernstliche, tapfere und arbeitsame Geschäft', darinnen Du vielen Menschen zu gut Dein stolzes, heldisch Gemüt brauchen und üben mögest. Dazu wöll' Dir Gott Glück, Heil und Wohlfahren verleihen.

Ulrich von Hutten, an Franz von Sickingen, 1. Januar 1521

Wie der 30. Januar der höchste staatlich-politische Festtag der Hochschule ist, der 1. Mai ihr höchster völkisch-sozialer Feiertag, so ist der Tag der Verpflichtung unserer neu aufzunehmenden Studenten der höchste pädagogische Festtag der Hochschule. Und wie die Feierstunde des 30. Januar sich immer neu um das große geschichtliche Geschehen der nationalsozialistischen Gegenwart ordnet, wie der 1. Mai Jahr für Jahr alle Mitglieder der Hochschule in die allvölkische Festesfreude auf den städtischen Sport- oder Spielplatz führt, so steht alljährlich im Mittelpunkt unserer Verpflichtungsfeier eine gemeinsame pädagogische Besinnung, deren Gegenstand uns das jeweilige erziehungswissenschaftliche oder erziehungspraktische Geschehen zuweisen. In diesem Jahre soll es die Frage nach dem Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Erziehung sein, eine Frage, die immer neu von den zur Hochschule kommenden Studenten wie in gleicher Weise von den soeben in die Berufsarbeit eingetretenen Junglehrern gestellt wird, eine Frage also, die unsere ersten Semester für ihr Hochschulstudium in gleicher Weise angeht wie unsere vierten Semester im Hinblick auf die in einem halben Jahre ihrer wartende Berufsarbeit.

Wie steht die heutige akademische Jugend und insonderheit die heutige Studentenschaft der Hochschulen für Lehrerbildung zur Frage der berufswissenschaftlichen Theorie und zur Frage der berufspraktischen Einübung? Für die Gliederung unserer Hochschularbeit heißt das: Wie steht sie zur Frage der Einführung in die Arbeitsformen der Erziehungswissenschaft und der allgemeinen wie der sachlichen Unterrichtslehre, und wie steht sie zur Frage der Lehrversuche und der beiden großen Praktika, des städtischen Klassen- und des Landschulpraktikums? Die letzte wird, wie es in jedem Jahre neu das Klassen- und besonders das Landschulpraktikum beweisen, restlos bejaht. Man hört immer wieder sowohl von den Studenten wie von den ausbildenden Lehrern der Wunsch, das Landschulpraktikum - und beim Stadtschulpraktikum liegt

¹ Nach einer bei der Verpflichtungsfeier der Kieler Hochschule für Lehrerbildung am 1. November 1937 gehaltenen Ansprache.

es kaum anders - möge ein gut Teil um die ihm zugemessenen dreieinhalb Wochen verlängert werden. Und dieser Wunsch ist sowohl bei dem ausbildenden Lehrer, der dem Studenten aus der Fülle seiner praktischen Erfahrung noch sehr viel mehr mitgeben möchte, als das in dreieinhalb Wochen möglich ist, wie auch bei dem zum ersten Male für eine Schulklasse voll verantwortlichen Studenten - im Klassenpraktikum führen noch drei Studenten gemeinsam eine Klasse, im Landschulpraktikum arbeitet jeder einzelne Student allein in einer einklassigen Schule - durchaus verständlich. Der Student empfindet in der Meisterlehre, in der er steht, vor allem die unmittelbar praktische Schulung für seine spätere Berufsarbeit, er sieht in der täglichen, gemeinsam mit einem erfahrenen Schulmann vollzogenen Vor- und Nachbereitung seiner erzieherischen und unterrichtlichen Aufgaben wie in der täglichen praktischen Erprobung seiner unterrichtlichen Entwürfe und erzieherischen Pläne vor allem den unmittelbaren berufspraktischen Gewinn. Und er kommt so leicht zu dem Schluß, daß er in den Praktika, wenn auch nicht alles, so doch das allein entscheidende Rüstzeug für seine künftige Lebensarbeit erhält.

Die durchaus verständliche Folge davon ist eine Unterbewertung der theoretischen Ausbildung, die diesen unmittelbaren praktischen Berufsbezug nicht aufweisen kann.

Schon bei der allgemeinen und fachlichen Unterrichtslehre vermißt der Student vielfach die ohne weiteres in Erziehung und Schule mögliche Verwertbarkeit, sie erscheint ihm wenigstens zu einem Teile als Theorie oder, wie es dann gern heißt, als bloße Theorie, und bloße Theorie ist ein Gegenstand, der heute bei der Jugend nicht gerade hoch im Kurse steht. Noch schärfer lautet dann von diesem Standpunkte aus das Urteil über die Erziehungswissenschaft und ihre Hilfswissenschaften, die Jugend- und Charakterkunde, die Rassenkunde und die Volkskunde. Hier ist die unmittelbare Beziehung zur späteren praktischen Erziehungs- und Unterrichtsarbeit zumeist noch weniger zu spüren als bei der allgemeinen und fachlichen Unterrichtslehre, diese "Fächer" stehen also in der praktischen Wertung des Studenten noch eine weitere Stufe tiefer. Anders liegen die Dinge bei dem Wahlfach, zu dem auf den Hochschulen für Lehrerbildung alle Unterrichtsfächer der Volksschule wie dann auch wieder die Volkskunde und die Rassenkunde zählen. Hier ist bei dem Studenten, der sich ihrem besonderen Studium vier Semester hindurch verpflichtet, überall ein gegenständliches Interesse vorhanden, und diese fachliche Anteilnahme führt dann im Laufe der Übungen auch leichter zur erzieherischen und unterrichtlichen Fragestellung. Von dem Wahlfache, und zu ihm zählen in diesem Zusammenhange, wie eben gesagt, auch die Volkskunde und die Rassenkunde, möchte ich also im weiteren absehen. Ich beschränke mich auf die Erziehungswissenschaft einschließlich der Jugend- und Charakterkunde und die Unterrichtslehre und ihr Verhältnis zur praktischen Berufsarbeit des Erziehers und Lehrers. Worin liegt der Grund für die vordem gekennzeichnete Minderbewertung der Erziehungswissenschaft und der Unterrichtslehre gegenüber der praktischen beruflichen Einübung, oder ganz allgemein gesagt, worin liegt der Grund für die Minderbewertung der fachwissenschaftlichen Theorie gegenüber der beruflichen Praxis?

Er liegt vornehmlich in einer falschen Anschauung von dem Verhältnis der Erziehungswissenschaft zur Erziehung und zum Unterricht oder, wieder ganz allgemein gesagt, in einer falschen Anschauung von dem Verhältnis einer Geisteswissenschaft zu der ihr gegenständlich verbundenen Berufsarbeit.

Vielleicht müssen wir Lehrer der Hochschule aber, wenigstens wir älteren, die wir noch durch die Vorkriegsuniversität hindurchgegangen sind, zunächst einen bei uns möglichen Irrtum über das Verhältnis des heutigen Studenten zur Wissenschaft beseitigen. Wir dürfen heute gegenüber unsern Studenten die bekannte Unterscheidung des Brotgelehrten und des philologischen Kopfs aus der akademischen Antrittslehre Schillers bei der Übernahme seiner Jenaer Professur nicht mehr machen. Denn wir wollen und sollen auf den Hochschulen des Dritten Reiches weder den Brotgelehrten erziehen noch den philologischen Kopf. Wir sollen den Akademiker erziehen, der seine Wissenschaft mit allem Ernst und aller Wahrhaftigkeit studiert, der sein Wissen und Können gewiß nicht nur um des künftigen Broterwerbs willen gewinnt, der aber auch nicht nur die Wissenschaft um der Wissenschaft willen betreibt, sondern der schon sein Studium und noch mehr seinen Beruf empfindet und erfüllt als Dienst an seinem Volk und Staat und in steter Verantwortung gegenüber diesem Volk und Staat. Das ist eine völlig andere Forderung, als Schiller sie in seiner Jenaer Antrittsrede gestellt hat und auch wohl stellen konnte. Wir dürfen uns nicht darüber täuschen; der heutige Student kommt nicht mit dem brennenden Wunsche des jungen Goethe auf die hohe Schule:

"Daß ich erkenne, was die Welt im Innersten zusammenhält. schau' alle Wirkenskraft und Samen und tu' nicht mehr in Worten kramen."

Oder vielleicht muß ich sagen: es kommen doch nur sehr wenige mit dieser Frage. Und wenn sie mit ihr kommen, so müssen sie die Erfahrung Faustens machen, daß die Wissenschaft auf diese Frage keine Antwort weiß. Sie wird ja auch im Goetheschen "Faust" nicht beantwortet, sondern wird im zweiten Teile schließlich von dem Dichter vergessen. Wieder aufgenommen im zweiten Teile wird von Goethe nur jene andere Frage oder Bedingung, die Faust dem Teufel stellt, als er mit ihm den Pakt schließt:

"Werd' ich zum Augenblicke sagen: Verweile doch, du bist so schön! Dann magst du mich in Fesseln schlagen, dann will ich gern zugrunde gehn!" - - -

Als Faust nach dem Vorbild des großen Königs aus Sumpf und Bruch fruchtbaren Ackerboden gewinnt, Neuland für künftige Geschlechter, als er im Geist dies Land von vielen Menschen besiedelt und bebaut sieht, da bekennt er:

"Solch ein Gewimmel möcht' ich sehn, auf freiem Grund mit freiem Volke stehn. Zum Augenblicke dürft' ich sagen: Verweile doch, du bist so schön! - - -Im Vorgefühl von solchem hohen Glück genieß' ich jetzt den höchsten Augenblick!"

Die Frage nach dem Lebensgrund, nach dem Woher, findet im "Faust" keine Antwort, die Frage nach dem Lebenssinn, nach dem Wozu beantwortet Goethe mit dem Hinweis auf die soziale Tat. Und dafür sollten wir Gefolgsmänner Adolf Hitlers, der in unserm Heimatgau in gleicher Weise dem Meere Boden abgewinnt, um seinem eng wohnenden Volke Raum zu schaffen, Verständnis haben. Die Frage nach dem Sinn des Lebens wird niemals aus der Wissenschaft ihre Antwort finden, sondern immer nur beantwortet werden aus dem Glauben, dem religiösen oder dem politischen. Für uns Deutsche der Gegenwart ist sie beantwortet in dem Glauben an das Vorbild des Führers: Der Sinn des Lebens für jeden Deutschen des Dritten Reiches ist die nationale und die soziale Tat!

Lebensziele, Lebenswerte werden niemals von der Wissenschaft gesetzt oder aufgestellt, sondern immer nur vom Leben. Das war der große Irrtum jener sogenannten autonomen Pädagogik aus dem Zwischenreich, daß sie glaubte, sie könne im Kampf der damals miteinander ringenden Erziehungsziele von sich aus ein rein pädagogisch gesehenes, allgemein verbindliches Erziehungsziel aufstellen. Erziehungsziele sind Lebensziele, und Lebensziele setzt niemals die Wissenschaft, sondern immer nur das Leben. Unser heutiges deutsches Erziehungsziel hat ganz eindeutig die nationalsozialistische Bewegung gestellt, und die Erziehungswissenschaft hat nur noch die Aufgabe und die Möglichkeit, aufgrund dieser neuen politischen Wirklichkeit ihr erziehungswissenschaftliches System zu errichten. Aber in diesem System der Erziehung, wenn es einmal eine ausgebaute nationalsozialistische Erziehungswissenschaft geben wird, kann auch immer nur das Grundsätzliche und Typische enthalten sein. Der konkrete Einzelfall wird auch dann außerhalb der Theorie bleiben, oder er wird doch in ihr nur als veranschaulichendes Beispiel auftreten. Der junge Student verlangt von der Unterrichtslehre wie von der Erziehungswissenschaft etwas, das beide niemals leisten können, wenn er von ihnen im Einzelfall ohne weiteres anwendbare Gesetze oder Regeln fordert. Es liegt da entweder eine Verkennung des Wesens einer Geisteswissenschaft vor oder eine Verwechslung schulmäßiger und hochschulmäßiger Arbeitsformen. Man spricht heute gerne von reiner und angewandter Erziehungswissenschaft. Diese Begriffszusammenstellung ist aber unmöglich. Es gibt wohl eine reine und eine angewandte Chemie, es gibt aber keine reine und angewandte Geschichtswissenschaft, um zwei ohne weiteres einleuchtende Beispiele zu bringen. Es gibt auch keine reine und angewandte Deutschwissenschaft, und ebensowenig gibt es eine reine und angewandte Erziehungswissenschaft. Im Bereich der technischen und anorganischen Welt lassen sich wissenschaftliche Erkenntnisse und Entdeckungen ohne weiteres auf das praktische Leben übertragen, hier kann man ohne Bedenken von einer angewandten Wissenschaft sprechen. Im Bereich der Geisteswissenschaften aber - und die Erziehungswissenschaft ist eine Geisteswissenschaft! - ist das nicht möglich. In der Welt des Lebendigen gibt es so gut wie niemals den reinen Regel- oder auch nur den reinen typischen Fall, sondern alles geistige Leben steht unter dem Gesetz der Einmaligkeit. In ihm gibt es immer nur den immer neuen Einzelfall, der bald mehr diesem, bald mehr jenem typischen Fall ähnelt, in dem aber auch die verschiedensten Mischungen der von der Erziehungswissenschaft aufgestellten Grundformen auftreten können. Man denke beispielsweise an die Jugendkunde. Die experimentelle Psychologie war einmal der Überzeugung, daß sie in der Lage sei oder sein werde, auf Grund von tausend und aber tausend Einzeluntersuchungen fest umrissene Bilder der verschiedenen Altersstufen zu geben, auf Grund derer dann die Pädagogik Erziehung und Unterricht der Kinder und Jugendlichen normen könne. Das war ein grobes mechanistisches Mißverstehen seelischer Vorgänge, das die menschliche Entwicklung gleichsam nur an naturgesetzliche Voraussetzungen gebunden glaubte, das aber vollkommen übersah, daß diese naturgemäße Entwicklung eben durch die erzieherische Einwirkung anders verlief, als sie ohne diese verlaufen wäre. Gerhard Pfahler hat über diese Dinge unter dem Titel "Warum Erziehung trotz Vererbung?"2 ein sehr anregendes und leicht lesbares Buch geschrieben. Wir wissen heute, daß die Psychologie gar nicht in der Lage ist und auch niemals sein wird, eine Phasenlehre aufzustellen, auf Grund derer dann der Erzieher und Lehrer nach festen Gesetzen erziehen und lehren könnte. Wer das von der Psychologie verlangt, der stellt Forderungen an sie, die nur aus einem Mißverstehen geisteswissenschaftlicher Arbeit entsprungen sein können. Bei der Erziehungswissenschaft und bei der Unterrichtslehre liegen die Dinge nicht anders. Sie alle können dem Erzieher und Lehrer nur helfen, die erzieherische und unterrichtliche Aufgabe, vor die er immer neu gestellt wird, sicherer und richtiger zu erkennen, als es ihm ohne das erziehungswissenschaftliche Studium möglich wäre, sie können ihm auch vielfache Möglichkeiten zur Lösung einzelner erzieherischer und unterrichtlicher Aufgaben aufweisen, sie können ihm aber niemals im Einzelfalle das Wagnis der verantwortlichen Entscheidung abnehmen. In dem Augenblick, wo der Erziehungswissenschaftler erzieht oder lehrt, tritt er aus dem Bereich der wissenschaftlichen Erkenntnis über in den Bezirk willensmäßigen Handelns. Und dieser fordert von jedem, der wie der Erzieher und Lehrer seinen Beruf als Dienst am lebendigen Menschen erfüllt, die selbstverantwortliche Willensentscheidung, die sich wohl auf der wissenschaftlichen Erkenntnis aufbaut, aber niemals von ihr allein gesetz- und regelmäßig bestimmt wird. Das gilt für den Erzieher in gleicher Weise wie für den Arzt oder Richter. Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Erziehung ist für den Erzieher etwa das gleiche wie das Verhältnis von Geschichtswissenschaft und geschichtlichem Handeln für den Staatsmann. Der Staatsmann kann und soll, wie es am großartigsten wohl das Buch des Führers aufzeigt, aus der Geschichte lernen. Es gibt gewisse rassische und völkische Gesetze, die kein Politiker übersehen darf, wenn er sein Volk recht führen will. Aber keine Geschichtswissenschaft kann dem Staatsmann im Augenblick des großen politischen Entschlusses die Verantwortung der Entscheidung abnehmen. Die kann immer nur er selbst fällen - allerdings auf Grund

² Verlag Teubner, Leipzig/Berlin 1935.

seiner geschichtlichen Erkenntnisse - aus dem eigenen Gewissen heraus. Was hier im politischen Leben im großen Rahmen geschieht, das geschieht alltäglich im Bereich der Erziehung. Wie der Staatsmann die Verantwortung trägt für ein ganzes Volk, das er durch eine einzige Entscheidung in Krieg oder Frieden zu führen vermag, so trägt der Lehrer die Verantwortung für die ihm anvertrauten Kinder seines Volkes, und keine Erziehungswissenschaft kann ihm diese Verantwortung abnehmen, sie kann sie ihm aber leichter und sicherer machen.

Möglicherweise aber liegt bei dem Studenten oder Junglehrer, der für jede erzieherische und unterrichtliche Aufgabe in seinem Studium eine Norm gewinnen möchte, eine Verwechslung schulmäßiger und hochschulmäßiger Arbeitsformen vor. Diese Forderung ist nämlich erfüllbar, aber sie ist nur erfüllbar unter Aufgebung der hochschulmäßigen Lehrerbildung. Eine berufliche Fachschule wäre durchaus in der Lage, dem künftigen Lehrer gewisse feste Regeln für Erziehung und Unterricht mitzugeben, wie es ja das frühere Seminar in den herbartischen Formalstufen tatsächlich getan hat. Es ist auch gar nicht zu leugnen, daß diese feste Unterrichtsform dem jungen Lehrer eine dankenswerte Hilfe für seine ersten Schulstunden gegeben hat. Dies unterrichtliche Schema, das sich nötigenfalls inhaltlich aus dem Realienbuch füllen ließ, war für alle Fächer das gleiche, und die allgemeine und fachliche Unterrichtslehre bei den einzelnen Seminarlehrern brachte keine großen Unterschiede oder gar Gegensätze, da der Seminarlehrer nur in den seltensten Fällen ausgesprochener Fachlehrer war, es bei der Kleinheit der einzelnen Lehrkörper auch gar nicht sein konnte. Ein fachwissenschaftlich ausgebildeter Naturwissenschafter sagte mir einmal, daß er als Seminarlehrer alle Fächer einschließlich der pädagogischen bis auf Musik und Religion im Laufe der Jahre unterrichtet habe. Diese Überbetonung der unterrichtlichen Form zeigte sich ja u.a. auch in der Einführung in die Arbeitsweisen der einklassigen Schule. Das Seminar kannte kein Landschulpraktikum, sondern die einklassige Schule wurde am Seminarort selbst - oft nur für einige Wochen - zur Ausbildung der Seminaristen zusammengestellt, um dann wieder aufgelöst zu werden. Die schulmäßige Ausbildung des künftigen Lehrers auf dem Seminar hatte, zumal sie der allgemeinen Weiterbildung in gleicher Weise oder gar vor der fachlichen Ausbildung diente, einen stark formalen und dogmatischen Zug. In dieser Form wäre auch heute eine fachschulmäßige Ausbildung des künftigen Volksschullehrers mit allen Vorzügen – aber auch mit allen Nachteilen – einer solchen stark auf die erzieherische und unterrichtliche Form abgestimmten Berufserziehung möglich. Eine hochschulmäßige Ausbildung des Volksschullehrers aber ist in dieser Form nicht möglich. Jedes wissenschaftliche Studium, das den Studenten zu wissenschaftlicher Selbständigkeit und eigener Entscheidung erziehen soll, ist nicht ohne kritische Haltung denkbar. So kann die hochschulmäßige Ausbildung dem Studenten keine allgemeingültigen erzieherischen Regeln, ja nicht einmal allgemeingültige unterrichtliche Lehrformen mitgeben. Das letzte kann sie schon deswegen nicht, weil bei ihr der Gegenstand des Unterrichts schon von sich aus zu einem großen Teile die Lehrform bestimmt, weil bei ihr immer das Bildungsgut das Erste und die unterrichtliche Form erst das Zweite ist. Sie kann dem Studenten wohl eine Anzahl möglicher Unterrichtsweisen aufzeigen, sie muß ihm selbst aber immer die Entscheidung überlassen, welche dieser Formen im Einzelfalle um des Gegenstandes wie um der geistigen Reife der Kinder willen zu wählen ist. Das anregende Buch von Hördt "Grundformen volkhafter Bildung"³ nennt uns vier Arten schulischer Lehrform, Spiel, Arbeit, Lehrgang und Feier, es sagt uns aber nicht, wann jede dieser Lehrformen im Einzelfalle anzuwenden ist und wann nicht. Auch der "Erziehungs- und Unterrichtsplan der Kieler Ausbildungsschulen"4 gibt seine erzieherischen und unterrichtlichen Anweisungen nur in der Form grundsätzlicher und beispielhafter Ausführungen, er gibt aber keine festen Stundenaufrisse und keine allgemeingültigen unterrichtlichen Schemata. Die Entscheidung im einzelnen erzieherischen Fall und die Gestaltung der einzelnen unterrichtlichen Stunde will und muß er dem Studenten oder Lehrer, der nach diesem Plan arbeitet, selbst überlassen. Damit stellen wir gewiß höhere Anforderungen an die erzieherische und unterrichtliche Selbständigkeit unserer Studenten und jungen Lehrer, als es einstmals das Seminar seinen Seminaristen und Junglehrern gegenüber getan hat und tun konnte, aber wir glauben auch, diese Forderungen erheben zu dürfen, weil unsere ganze wissenschaftliche Ausbildung des künftigen Lehrers auf der Hochschule, wenn er sie recht zu nutzen versteht, ihm die Voraussetzungen zur Erreichung dieser erziehungswissenschaftlichen und erziehungspraktischen Selbständigkeit gewährt. Und wir müssen diese Forderungen stellen, um es nochmals zu sagen, wenn wir nicht unsere ganze Arbeit auf eine mehr formale und dogmatische Form umbiegen und damit auf die hochschulmäßige Art der Lehrerbildung verzichten wollen.

Aber diese wissenschaftliche Arbeit auf der Hochschule fordert nun auch den ganzen Menschen. Die Wissenschaft ist eine strenge Herrin, die ihre Diener in eine scharfe Zucht nimmt. Lichtwark hat seiner Zeit den Dilettantismus in der Kunstausübung als rechten Weg zur Kunsterziehung gepriesen. In der Wissenschaft liegen die Dinge anders, ein Dilettantismus in der Wissenschaft ist schlimmer als gar keine Wissenschaft. Dann lieber die schlichte und klare Form des Seminars. Und vier Semester sind eine kurze, eine sehr kurze Zeit für ein wissenschaftliches Studium, mit dem überdies eine praktische Berufsvorbereitung verbunden ist. Zum Ziele kann hier nur der kommen, der mit allem Ernst und allem Fleiß an die Arbeit geht, auch wohl nur der, der irgendwie an den Sinn wissenschaftlicher Arbeit glaubt. Das Wort von der grauen Theorie und von des Lebens grüngoldenem Baum hört nicht nur der Schüler im ersten Teil des "Faust" gern, es hat auch heute bei der Jugend einen angenehmen Klang. Sie sollte dabei aber nicht vergessen, daß es Mephistopheles ist, der diese Weisheit verkündet. Es geht bei der Wissenschaft nicht nur um ein feststellendes und ordnendes Denken, um eine bloße Klärung der Begriffe, es geht bei dem, der es ernst mit ihr meint, immer um den ganzen Menschen. Es hat wohl niemand tiefer und schärfer über die Wissenschaft gedacht, als Fichte in seinen Vorlesungen über "Das Wesen des Gelehrten" und in seinen "Reden an die deutsche Nation". In den letzten heißt es im dritten Absatz der siebenten

³ Verlag Diesterweg, Frankfurt a.M. 1932.

⁴ Herausgegeben von Ulrich Peters und Karl Witt. Diesterweg, Frankfurt a.M. 1937.

Rede: "Der Mensch bildet seine wissenschaftliche Ansicht nicht etwa mit Freiheit und Willkür, so oder so, sondern sie wird ihm gebildet durch sein Leben und ist eigentlich die zur Anschauung gewordene innere, und übrigens ihm unbekannte Wurzel seines Lebens selbst. Was du so recht innerlich eigentlich bist, das tritt heraus vor dein äußeres Auge, und du vermöchtest niemals etwas andres zu sehen. Solltest du anders sehen, so müßtest du erst anders werden." Oder ich erinnere nur an Fichtes so viel angezogenes Wort: "Was für eine Philosophie man wähle, hängt davon ab, was man für ein Mensch ist." Das heißt doch, daß die Wissenschaft nicht nur den Intellekt des Menschen bildet, sonders sein ganzes Wesen formt, daß der Mensch in ihr, wie Fichte es ausdrückt, "sich selber macht". Die gleiche Anschauung, daß die Wissenschaft eine Angelegenheit des ganzen Menschen sei, daß der Mensch an großen Gegenständen wachse und an niederen sinke, daß große Menschen und Dinge zu ihrem Verständnis nicht nur das einwandfreie wissenschaftliche Rüstzeug und den notwendigen Intellekt erfordern, sondern auch eine annähernd gleiche Höhenlage menschliche Seins, hat in der Erziehungswissenschaft seit langen Jahren immer neu Eduard Spranger⁵ betont. Daß diese Auffassung der Wissenschaft aber auch den jüngsten nationalsozialistischen Wissenschaftern nicht fremd ist, mag ein Wort Walter Franks erhärten, das er bei der Eröffnung des Reichsinstituts für Geschichte des neuen Deutschlands gesprochen hat: "Deutsch sein heißt uns Ernst. Deutsch sein heißt uns Gründlichkeit. Deutsch sein heißt uns Gewissen. Deutsch sein heißt uns zu den Gründen gehen, selbst wenn man daran zugrunde geht."6 Das Wort zeugt von der gleichen leidenschaftlichen Liebe zur Erkenntnis des Wahren und Wesentlichen, wie sie einst Fichte erfüllte und wie sie vor langer Zeit in dem platonischen Eros, der Liebe zur Idee des Guten und Schönen, lebendig war ...

Ich spreche in diesem Zusammenhange nicht von der Krise unserer Wissenschaft, die übrigens niemals, wie Karl Alexander von Müller im Geleitwort des ersten Heftes der von ihm neu herausgegebenen "historischen Zeitschrift" ausführt, eine Krise ihrer Methode gewesen ist, ich spreche nicht von der vorgeblichen Voraussetzungslosigkeit der Wissenschaft, von der schon 1924 Untersuchungen des Forschungsinstituts für Sozialwissenschaften an der Kölner Universität⁷ nachwiesen, daß es sie niemals gegeben hat, ich spreche nicht von der Wertfreiheit der Wissenschaft, um die einst in der Volkswirtschaftslehre die Schulen Schmollers und Max Webers miteinander stritten, Werte setzen immer nur Gemeinschaften, und die Wissenschaft hat über ihre Geltung oder Nichtgeltung kein Urteil. Ich spreche in diesem Zusammenhange nur von der Forderung, welche die Wissenschaft an den Wissenschaftler stellt: Sie verlangt immer den ganzen Menschen und begnügt sich niemals mit dem Intellekt allein, und ich spreche von dem, was sie allen, die ihr mit Ernst dienen, dafür zu geben vermag: keine Antwort

⁵ Zuletzt in dem Aufsatz "Theorie und Ethos", Die Erziehung, XI. Jahrgang, 1936, S. 449ff.

⁶ Im ersten Heft der seit 1933 von Karl Alexander von Müller herausgegebenen "historischen Zeitschrift", R. Oldenbourg, München/Berlin.

⁷ Versuche zu einer Soziologie des Wissens, herausgegeben im Auftrage des Forschungsinstituts für Sozialwissenschaften in Köln von Max Scheler. Duncker & Humblot, München und Leipzig 1924.

auf die Frage nach dem Sinn des Lebens, wie sie einst der junge Goethe von ihr erwartete, wohl aber vermag sie dem Studenten das zu sein, was allein auch die heutige für die Wissenschaft offene Jugend von ihr erhofft, eine Wegweisung in der Fülle der menschlichen Erscheinungen und eine Hilfe in der Ausübung ihres als Dienst am Volke verstandenen Berufs. Das kann und soll auch die Erziehungswissenschaft auf seiner Hochschule dem künftigen Erzieher und Lehrer sein, denn auf den Hochschulen für Lehrerbildung kann nur eine Wissenschaft, die wie jede andere auch von ihren Hilfswissenschaften unterstützt wird, für die wissenschaftliche Ausbildung der künftigen Erzieher und Lehrer in Frage kommen, eben die Erziehungswissenschaft. Das dürfte für jeden einsichtigen Lehrer an einer Lehrerbildungsanstalt eine Selbstverständlichkeit sein.



Auf den folgenden Seiten werden ausgewählte Inhaltsverzeichnisse der DDS aus den Jahrgängen 1933 und 1934 als Faksimiles wiedergegeben.

Monatsschrift, im Auftrage des Deutschen Lehrervereins begrundet von Robert Riffmann, geleitet von Kurt higelte

Jährlich 12 hefte von je 3-31/, Bogen Umfang

Bezugspreis vierteljährlich RM 2.50, für das Einzelheft je RM 1.-

37. Jahrgang

1933

3meites heft

Inhaltsperzeichnis

·	Seite
Muttersprache und volkliche Bildung. Don Georg Schmidt-Rohr	49
Die gegenwärtigen Grundfragen der ländlichen Volksschule. Don Diedrich Rodiek	55
Die Schule als Erziehungsstätte. Don Otto Tumlirz	64
Bur Frage der Jugendertüchtigung. Don Gustav haber	74
Aus der erziehungswissenschaftlichen Arbeit im Deutschen Cehrerverein:	84
Mitteilungen: Kleinere Beiträge: Zur pädagogischen Lage der Gegenwart (nach Ch. Litt) Herrschaft und Planung, zwei Grundbegriffe der politischen Ethik (nach H. Sreyer) Arbeitsdienst und Dolkserziehung (Leitsähe von K. higelke) Nachrichten	87 88 89 90
Das neue Buch: Sinn und Aufgabe der deutschen Dolfsschule (Literaturbericht von K. S. Sturm) Seelenkunde Körperliche Erziehung Derichiehenes	92 92 97 98

Anschriften der Mitarbeiter dieses heftes Studienrat Dr. Georg Schmidt-Rohr, Frantsurt a. d. Oder, Kustriner Str. 12a. - Dr. Diebrich Robief, Berlin N 54, Cothringer Str. 58. - Universitätsprofessor Dr. Otto Tumlirg, Grag, Bergmanngasse 18. — Rettor Dr. Gustav haber, Altona-Eidelstedt, Karkwurt 13. — Oberschulrat K. S. Sturm, Dresden-A. 21, Doglerftr. 25.

Alle für die Schriftleitung bestimmten Sendungen sind an den herausgeber, Sebrer Kurt higelte, Berlin S 42, Sudauer Str. 6, gu richten. Die Zustellung von Besprechungs- und Buchersendungen erfolgt durch ben Derlag. Angeigenvermaltung: Ceipgiq C1, Liebigftrage 6 / gernfprecher 22204 u. 22264 Anzeigenpreise: 1/1 Seite RM 110.-, 1/2 Seite RM 60.-, 1/4 Seite RM 33.-, 1/8 Seite RM 20.-

Monatsichrift, im Auftrage des Deutschen Cebrervereins begründet von Robert Rissmann, geleitet von Kurt higelfe Jährlich 12 hefte von je 3-31/2 Bogen Umfang

Bezugspreis vierteljährlich RM 2.50, für das Einzelheft je RM 1.-

37. Jahrgang

1933

Drittes heft

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Das Generationsproblem und die Pädagogik. Don Fritz Mascheck	. 101
Die Generationen im Frauenschicksal. Don Gertrud Bäumer	. 121
Das Generationsproblem im Spiegel der Literatur. Don Walther Linden	. 132
Die Arbeitsgemeinschaft Bayerischer Junglehrer. Ein Beitrag zum Generation:	5= .
problem innerhalb des Cehrerstandes. Don Josef Pflanz	. 137
Mitteilungen: Die fulturellen Aufgaben des Reiches für einen Neuaufbau Deutschlands Richard Wagners Persönlichkeit und Kunst Jum Code des früheren preuhischen Kultusministers C. H. Beder Nachrichten	. 140 . 142 . 142
Das neue Buch:	. 145
Bücher der Zeit	. 145
Philosophie	4 = 4
Derschiedenes	
Zeitschriftenlese: 1. Zur Klärung des pädagogischen Grundproblems: Erziehung und Gegenwart 2. Bildungsreform der Dolksschule: Zur Umgestaltung der Oberstuse der Dolksschule	. 155

Anschriften der Mitarbeiter dieses heftes Dr. Frit Masched, Professor an der Padagogischen Akademie, Halle a. d. S., Humboldtstraße 19. — Ministerialrätin Dr. Gertrud Bäumer, Berlin-Charlottenburg, Sürstenplat 2. — Dr. Walther Linden,

Dolau bei halle, Oftrauftrage 18. - Lehrer Jojef Pflang, Unterfohring bei Munchen.

Alle für die Schriftleitung bestimmten Sendungen sind an den Heraus: geber, Sehrer Kurt higelie, Berlin 5 42, Endauer Str. 6, gu richten. Die Zustellung von Besprechungs, und Buchersendungen erfolgt durch den Derlag. Anzeigenverwaltung: Ceipzig C1, Liebigstraße 6 / Bernsprecher 22204 u. 22264 Anzeigenpreise: 1/1 Seite RM 110.—, 1/2 Seite RM 60.—, 1/4 Seite RM 33.—, 1/8 Seite RM 20.—

Monatsichrift, im Auftrage des Deutschen Cehrervereins begründet von Robert Rissmann, geleitet von Kurt higelte Jährlich 12 hefte von je 3-31/2 Bogen Umfang

Bezugspreis vierteljährlich RM 2.50, für das Einzelheft je RM 1.-

37. Jahrgang

1933

Diertes Beft

Inhaltsverzeichnis

Ostpreußisches Volkstum und ostpreußisches Geistesleben. Don Karl Plenzat 157	
	į
Der Candlehrer als Volkslehrer. Versuche und Erfahrungen. Don Oskar Soerster 171	
Erwachsenenbildung im deutschen Osten. Don hans Suchs	,
Grenzlanderziehungsfragen und deren Berücksichtigung in der Padagogischen	
Akademie Elbing. Don Johannes Schwanbeck 190)
Aus der erziehungswissenschaftlichen Arbeit im Deutschen Cehrerverein: 1926 Grenzlandpädagogit	
Mitteilungen: 198 Kleinere Beiträge: Der Realismus des Erziehers 198 Der fünftige Volkserzieher 199 Zahlen aus dem Kampf um deutsches Volkstum 200 Nachrichten 200	3
Das neue Buch: 201 Osideutsche Heimaterzählung 201 Deutschiche 205 Neurzeitsiche Dolfsschularbeit 205	•

Anschriften der Mitarbeiter dieses heftes Dr. Karl Plengat, Profesjor an ber Pabagogischen Afademie, Elbing, Madensenfenftrage 8. -Cebrer Osiar Zoerster, Seligenfeld bei Königsberg i. Pr. — Schultat Dr. Hans Zuchs, Ortelsburg/Oftpr. — Johannes Schwanbed, Professor i. e. R. an der Padagogischen Atademie, Elbing, Innerer Mühlendamm 4. — Oberschulrat Karl Friedrich Sturm, Dresden-A. 21, Dogelerstr. 25. — Dr. Wilhelm Schröder, Seiter der Stadtbucherei in Allenstein.

Allefür die Schriftleitung bestimmten Sendungen sind an den heraus. geber, Sehrer Kurt Sigelte, Berlin S 42, Sudauer Str. 6, 3u richten. Die Zustellung von Bejprechungs- und Büchersendungen erfolgt durch den Derlag. Angeigenverwaltung: Ceipgig C1, Ciebigitrage 6 / gerniprecher 22204 u. 22264 Anzeigenpreise: 1/1 Seite RM 110.—, 1/2 Seite RM 60.—, 1/4 Seite RM 33.—, 1/2 Seite RM 20.—

Monatsichrift, im Auftrage des Deutschen Cehrervereins begründet von Robert Rissmann, geleitet von Kurt higelte Jährlich 12 Befte von je 3-31/2 Bogen Umfang

Bezugspreis vierteljährlich RM 2.50, für das Einzelheft je RM 1.-

37. Jahrgang

1933

3wölftes heft

Inhaltsverzeichnis Seite Das organische, ganzheitliche Denken und die völkische Erziehung. Don Paul Der Schulaufbau im nationalsozialistischen Staat. Don Ernst Anrich 603 Der pädagogisch-politische Sinn des Candjahres. Don Gerhardt Giese 611 Der Biologieunterricht und die Erziehung zu polksorganischem Denken. Don Mitteilungen: Aufgaben der Pjychologie in der Gegenwart 641 Das neue Buch: Nachdrud ber Auffate nur mit vorheriger Genehmigung ber Schriftleitung gestattet

Anschriften der Mitarbeiter dieses heftes Paul Krannhals, Gräfelfing bei München. - Dr. Ernst Anrich, Bonn, Reuterstraße 42. -Dr. Gerbardt Giese, Berlin-Siemensstadt, Schudertplat 1. - Artur Kern, Freiburg i. Br., Dreisams str. 29. - Prof. Dr. Paul Brohner, Kiel, Krusenrotter Weg 67. - Prof. Dr. Walter Scheidt, hamburg, Cangenhornhopen 36.

Alle für die Schriftleitung bestimmten Sendungen sind an den Bergusgeber, Cehrer Kurt Sigelte, Berlin=Steglit, Cenbachftr. 4, gu richten. Die Buftellung von Befpredungs. und Bucherfendungen erfolgt durch den Derlag. Angeigenvermaltung: Ceipgig C 1, Liebigftrage 6 / gernsprecher 22204 u. 22264 Anzeigenpreise: 1/1 Seite RM 110.—, 1/2 Seite RM 60.—, 1/4 Seite RM 33.—, 1/8 Seite RM 20.—

3m Auftrage des Deutschen Cehrervereins begründet von Robert Rissmann Erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für den Bereich der Dolfsschule

Geleitet von Kurt bigelfe

Jährlich 12 hefte von je 3-31/2 Bogen Umfang mit Cehrpraftischer Beilage: Cebensnaber Dolfsichulunterricht

Bezugspreis: Dierteljährlich RM 2.50, für das Einzelheft je RM 1.-

38. Jahrgang

1934

Erstes heft

Inhaltsverzeignis	Seite
Die Volksverbundenheit aller Deutschen. Von hans Steinacher Die deutsche Auslandsschule als Kern der Deutschtumsarbeit im Auslande. Von	1
Walter Weber	5
Das Auslanddeutschtum im Deutschunterricht der Volksschule. Don Wilhelm Rumpf	10
Das Auslanddeutschtum in Geschichte und Erdfunde. Don heinz Manthe Arbeitsmittel beim Unterricht über Grenz- und Auslanddeutschtum in der Dolks-	20
schule. Don St. Skrezypezek	28
Don hans Schoeneich	35
Aus meinem politischen Leben. Don Gustav Frenssen	3 9
Mitteilungen: Kleine Beiträge: Don der Auswahl und Ausbildung unserer Auslandlehrer "Slüchtlinge", ein Silm von auslanddeutschem Schickal	43 46
Das neue Bitch: Kampf des Deutschtums um Cebensraum und Weltgeltung Bücher für die Behandlung des Auslanddeutschtums im Unterricht Allerlei	47 48 49
Zeitschriftenlese	52
"Die Deutsche Schule" veröffentlicht nur Erstoru Nachoruck der Aufsähe nur mit vorheriger Genehmigung der Schriftleitung gestat	

Derantwortlicher Schriftleiter: Kurt Sigelfe, Berlin-Steglig, Cenbachitr. 4 / Sernipr. Steglig 8000. Alle für die Schriftleitung bestimmten Sendungen sind dorthin gu richten, unverlangt eingesandten Arbeiten sind Freimarten beizufügen. Besprechungs- und Buchersendungen sind nur an den Derlag Ceipzig C 1, Liebigftr. 6, ju richten. Derantwortlicher Anzeigenleiter: Bernhard Brufchte in Ceipzig. Anzeigenverwaltung: Leipzig C 1, Liebigftrage 6 / gernfprecher 22204 u. 22264 Anzeigenpreise: 1/1 Seite RM 60.—, 1/2 Seite RM 30.—, 1/4 Seite RM 15.—, 1/8 Seite RM 7.50

3m Auftrage des Deutschen Cehrervereins begründet von Robert Rissmann Erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für den Bereich der Dolfsichule Geleitet von Kurt Bigelfe

Jährlich 12 hefte von je 3-31/2 Bogen Umfang mit Cehrpraftischer Beilage: Lebensnaher Dolfsschulunterricht

Bezugspreis: Dierteljährlich RM 2.50, für das Einzelheft je RM 1.-

38. Jahrgang

1934

3weites heft

Inhaltsverzeichnis	Seite
Warum "Aufnordung" im neuen Reiche? Don Cudwig Serdinand Clauß, Etten- heim (Baden)	53
Praktische Rassenhygiene. Don Walter Scheidt, Hamburg-Cangenhorn	59
Rasse und Deutschunterricht. Don Siegfried Kadner, Berlin-Dahlem	67
Der Biologieunterricht im Lichte des Rassengedankens. Don Friedr. Wolter, Berlin NO	71
Der Rassengedanke im Geschichtsunterricht der Volksschule. Don Wilhelm Rödiger, Berlin-Friedenau	77
Der Rassengedanke im erdkundlichen Unterricht. Don Philipp Depdolla, Berlins- Charlottenburg	83
Mitteilungen: Schleiermacher und die Erziehung	92
Das neue Buch: Dolf und Rasse	94 96 98
Zeitschriftenlese	100
"Die Deutsche Schule" veröffentlicht nur Erstoru Nachdruck der Aufsätze nur mit vorheriger Genehmigung der Schriftleitung gesta	

Derantwortlicher Schriftleiter: Kurt Sigelfe, Berlin-Steglig, Cenbachftr. 4 / Bernipr. Steglig 8000. Alle für die Schriftleitung bestimmten Sendungen sind borthin zu richten. unverlangt eingesandten Arbeiten sollen greimarten beigefügt sein. Besprechungs- und Buchersendungen sind nur an den Derlag Ceipzig C 1, Liebigftr. 6, ju richten. Sur die Anzeigen verantwortlich: Bernhard Bruichte in Leipzig. D. A. IV. Di. 2200. Anzeigenverwaltung: Leipzig C 1, Liebigstraße 6 / gernsprecher 22204 u. 22264 Anzeigenpreise: 1/1 Seite RM 60 .-- , 1/2 Seite RM 30 .-- , 1/4 Seite RM 15 .-- , 1/8 Seite RM 7.50

Im Auftrage des Deutschen Cehrervereins begründet von Robert Rissmann Erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für den Bereich der Dolfsschule

Geleitet von Kurt higelfe

Jährlich 12 hefte von je 3-31/2 Bogen Umfang mit Cehrpraftischer Beilage: Cebensnaher Dolksichulunterricht

Bezugspreis: Dierteljährlich RM 2.50, für das Einzelheft je RM 1.-

38. Jahrgang

1934

Drittes heft

Inhaltsverzeichnis	Seite
Die Ziele der neuen Erziehung. Don Prof. Dr. E. R. Jaensch, Marburg Die hitlerjugend als politisch-soldatische Erziehungsgemeinschaft. Don Ober-	
bannführer Franz Köppe, Berlin	111
Schulrevolution durchs Candjahr. Don Berufsschuldirettor horst Grueneberg,	464
Frankfurt a. d. Oder	121
Schäfer, Berlin	125
Mitteilungen:	
Derbindliche Richtlinien des Reichsinnenministeriums betr. hitlerjugend und Schule . Die prattische Erziehungsarbeit im Candjahr	130
Arbeitsdienstpslicht als Dolfserziehungsschuse	132 133
Das neue Buch:	
Politif und Pädagogif	135
Geldidite der Erziehung	142
Neuzeitliche Volksschularbeit	143
Körperliche Erzichung	
Zeitschriftenlese	146
"Die Deutsche Soule" veröffentlicht nur Erstoru	
Nachdruck der Auffähe nur mit vorheriger Genehmigung der Schriftleitung gesta	ittet

Derantwortlicher Schriftleiter: Kurt higelte, Berlin-Steglik, Cenbachftr. 4 / Sernipr. Steglik 8000. Alle für die Schriftleitung bestimmten Sendungen sind dorthin gu richten, unverlangt eingesandten Arbeiten sollen greimarten beigefügt sein. Besprechungs und Budersendungen sind nur an den Derlag Ceipzig C 1, Liebigftr. 6, ju richten. Sür die Anzeigen verantwortlich: Bernhard Brüschte in Leipzig. D. A. VI. Dj. 2200. Anzeigenverwaltung: Leipzig C 1, Liebigstraße 6 / gernsprecher 22204 u. 22264 Anzeigenpreise: 1/1 Seite RM 60.—, 1/2 Seite RM 30.—, 1/4 Seite RM 15.—, 1/3 Seite RM 7.50.

3m Auftrage des Deutschen Cehrervereins begrundet von Robert Rissmann Erziehungswissenschaftliche Mongtsschrift für den Bereich der Dolfsschule

Geleitet von Kurt Bigelfe

Jährlich 12 hefte von je 3-31/, Bogen Umfang mit Cehrpraftischer Beilage: Lebensnaher Dolksichulunterricht

Bezugspreis: Dierteljährlich RM 2.50, für das Einzelheft je RM 1.-

38. Jahrgang

1934

Diertes heft

Inhaltenarzaidnie

5eite 149 157 165
157 165
165
165
171
181
188
193
201
206
18 18 19

"Die Deutsche Schule" veröffentlicht nur Erstbrucke Nachbrud der Auffäte nur mit porheriger Genehmigung der Schriftleitung gestattet

Derantwortlicher Schriftleiter: Kurt Sigelte, Berlin-Steglit, Lenbachftr. 4 / Sernipt. Steglit 8000. Alle für die Schriftleitung bestimmten Sendungen find dorthin gu richten, unverlangt eingesandten Arbeiten follen Sreimarten beigefügt fein. Besprechungs- und Buchersendungen sind nur an den Derlag Leipzig C 1, Liebigftr. 6, ju richten. Sur die Angeigen verantwortlich: Bernhard Brufchte in Leipzig. D. A. I. Dj. 1760. Anzeigenverwaltung: Ceipzig C1, Ciebigftrage 6 / Bernfprecher 22204 u. 22264 Anzeigenpreise: 1/1 Seite RM 60.-, 1/2 Seite RM 30.-, 1/4 Seite RM 15.-, 1/3 Seite RM 7.50.

Im Auftrage des Deutschen Cehrervereins begrundet von Robert Riffmann Erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für den Bereich der Dolfsichule Geleitet von Kurt higelfe

Jahrlich 12 hefte von je 3-31/, Bogen Umfang mit Cehrprattifcher Beilage: Lebensnaher Dolfsichulunterricht

Bezugspreis: Dierteljährlich RM 2.50, für das Einzelheft je RM 1.-

38. Jahrgang

1934

Sünftes heft

Inhaltsverzeichnis	Seite
Politische Erziehung im Geschichtsunterricht. Don Dr. Walter Doigtländer, Kötschen- broda i. Sa.	209
heimische Vorgeschichte als Quelle völkischer Bildung. Von Universitätsprosessor Dr. Albert Kiekebusch, Berlin, Direktor des Märkischen Museums	217
Geopolitik im Geschichtsunterricht. Don Dr. Walther Gehl, Berlin-Frohnau	224
Die Behandlung der Kolonialfrage in der Schule. Don Regierungsrat Dr. Friedrich hiller, Dessau	230
Die Jugendschrift im Dienste geschichtlicher Bildung. Don Dr. Max Sehring, hamburg	237
Die Sage im Dienst geschichtlicher Bildung. Don Dr. Josef Prestel, München	244
100 Jahre Verlagsbuchhandlung Julius Klinkhardt in Ceipzig	248
Mitteilungen: Bismard und hitler als Gestalter beutscher Wirklickfeit Derleihung der Ehrendoktorwürde Pädagogisch-psychologisches Institut München 2 SW, Bavariaring 37 15. Pädagogische Woche der "Erziehungswissenschaftlichen Universitätsanstalt" Jena	251 251
Das neue Buch: Politif und Geschichte Das Reich der Deutschen	252 253
"Die Deutsche Schule" veröffentlicht nur Erstoru Nachdruck der Aufläte nur mit porberiaer Genebmiaung der Schriftleitung gesta	

Derantwortlicher Schriftleiter: Kurt Sigelle, Berlin-Steglit, Lenbachftr. 4 / Sernfpr. Steglit 8000. Alle für die Schriftleitung bestimmten Sendungen find bortbin gu richten, unverlangt eingefandten Arbeiten follen greimarten beigefügt fein. Beiprechungs- und Bucherfendungen find nur an den Derlag Ceipzig C 1, Liebigftr. 6, ju richten. Sur die Anzeigen verantwortlich: Bernhard Brufchte in Ceipzig. D. A. I. Di. 1760. Anzeigenverwaltung: Leipzig C1, Liebigftraße 6 / gernfprecher 22204 u. 22264 Anzeigenpreije: 1/1 Seite RM 60 .--, 1/2 Seite RM 30 .--, 1/4 Seite RM 15 .--, 1/3 Seite RM 7.50.

Im Auftrage des Deutschen Cehrervereins begründet von Robert Rissmann Erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für den Bereich der Dolfsschule

Geleitet von Kurt higelfe

Jährlich 12 hefte von je 3-31/2 Bogen Umfang mit Cehrpraftischer Beilage: Lebensnaber Dolfsichulunterricht

Bezugspreis: Dierteljährlich RM 2.50, für das Einzelheft je RM 1.-

38. Jahrgang

1934

Sedites heft

Inhaltsverzeichnis	Seite
Nationale Erdfunde als Unterrichtsgegenstand. Don Geheimrat Prof. Dr. Albrecht	
Pend, Berlin	
Die Saarfrage. Don Privatdozent Dr. hermann Overbed, Aachen	
Der Deutsche Mensch in der vaterländischen Erdkunde. Don Oberstudiendirektor	
Srit Gerloff, Berlin	267
Ziele und Wege des erdfundlichen Unterrichts in der neuen Schule. Don Studien=	
rat Dr. Albert Scheer, Berlin	
Candschaft und Volkstum. (Zur Neugestaltung des erdkundlichen Unterrichts.) Von	
Mittelschullehrer Theodor Müller, Braunschweig	
Bur Neubegründung der Heimatkunde. Don Rektor Karl Malbranc, Berlin	287
Mitteilungen:	
Die Pfingstagung des DDA.	292
Eine deutsche Wasse im Kampf um die Saar	290
	270
Das neue Buch:	207
Das Land der Deutschen	
Geschichtliche Bildwerke	
Zeitschriftenlese	303
"Die Deutsche Schule" veröffentlicht nur Erftbru Rachbrud ber Auffage nur mit vorheriger Genehmigung der Schriftleitung geste	

Derantwortlicher Schriffleiter: Kurt Sigelfe, Berlin-Steglit, Cenbachftr. 4 / Sernipr. Steglit 8000. Alle für die Schriftleitung bestimmten Sendungen find bortbin gu richten, unverlangt eingesandten Arbeiten sollen greimarten beigefügt sein. Besprechungs und Büchersendungen sind nur an den Derlag Ceipzig C 1, Ciebigstr. 6, zu richten. Sür die Anzeigen verantwortlich: Bernhard Brüsche in Ceipzig. D. A. I. Dj. 1760. Anzeigenverwaltung: Ceipzig C 1, Liebigstraße 6 / Fernsprecher 22204 u. 22264 Anzeigenpreise: ½ Seite RM 60.—, ½ Seite RM 30.—, ¼ Seite RM 15.—, ½ Seite RM 7.50.

Im Auftrage des Deutschen Cehrervereins begrundet von Robert Riffmann Erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für den Bereich der Dolfsschule Geleitet von Kurt higelfe

Jährlich 12 hefte von je 3-31/, Bogen Umfang

mit der Cehrprattischen Beilage: Cebensnaher Dolksichulunterricht Bezugspreis: Dierteljährlich RM 2.50, für das Einzelheft je RM 1.-

38. Jahrgang

1934

Siebentes heft

Dolkhafte Dichtung in der Schule. Don Dr. Hellmuth Cangenbucher 305 Altnordische Dichtung in der Schule. Don Ob. Stud. Dir. Georg Stark, Kulmbach 315 Die Kiassister in der Dolksschule. Don Schulrat Max Kretschmer, Weißenfels. 325 Um die Gegenwartsdichtung in der Dolksschule. Don Rektor Walter Schulze, Berlin-Wilmersdorf . 333 Grundsähliches zur Neugestaltung des Cesebuchs in der Dolksschule. Don Rektor Gerhard Krügel, Berlin . 340 Mitteilungen: Beiträge: über den Geschichts= und Quellenwert der Ura-Linda-Chronik . 347 Ludwig Richter (zu seinem 50. Todestage) . 348 Heinrich Sohnvey, der Kämpser sür Heimat, Cand und Volkstum, der Dichter und Volksererieher . 350 Reichsministerium für Wissenschule. 351 Die Schule im nationalsozialistischen Staate . 352 Das neue Buch: Dolkhaste Dichtung: . 353 Gedichtsamsungen . 354 Sür die Zerien . 355 Gedichtsausgaben . 354 Sür die Serien . 355 Zeitschrischereles . 355 Zeitschrischereles . 356 Jeitschrischereles . 356 Jeitschrischereles . 356 " D i e D e u t s c e S ch u l e " v e r o f e n t l i ch t n u r C r st d r u d e Nachdrud der Aussische ur mit vorheriger Genehmigung der Schriftseitung gestattet	Inhaltsverzeichnis	Seite
Die Klassiter in der Dolksschule. Don Schulrat Mar Kretschmer, Weißenfels. 325 Um die Gegenwartsdichtung in der Dolksschule. Don Rektor Walter Schulze, Berlin-Wilmersdorf. 333 Grundsätzliches zur Neugestaltung des Cesebuchs in der Dolksschule. Don Rektor Gerhard Krügel, Berlin 340 Mitteilungen: Beiträge:	Volkhafte Dichtung in der Schule. Von Dr. Hellmuth Cangenbucher	
Um die Gegenwartsdichtung in der Dolksschule. Don Rektor Walter Schulze, Berlin-Wilmersdorf . 333 Grundsätzliches zur Neugestaltung des Cesebuchs in der Dolksschule. Don Rektor Gerhard Krügel, Berlin . 340 Mitteilungen: Beiträge: über den Geschichts= und Quellenwert der Ura-Cinda-Chronik . 347 Cudwig Richter (zu seinem 50. Todestage) . 348 Heinrich Sohnrey, der Kämpfer für heimat, Cand und Volkstum, der Dichter und Volks= erzieher . 350 Reichsministerium für Wissenschule . 351 Die Schule im nationalsozialistischen Staate . 352 Das neue Buch: Dolkhafte Dichtung: . 353 Deutsche Dichtung von der Edda bis zur Gegenwart . 353 Gedichtsammlungen . 354 Sür die Serien . 355 Zeitschriftenlese . 356 36itschriftenlese . 356	Altnordische Dichtung in der Schule. Don Ob. Stud. Dir. Georg Stark, Kulmbach	315
Berlin-Wilmersdorf		
Gerhard Krügel, Berlin 340 Mitteilungen: Beiträge: Über den Geschichts= und Quellenwert der Ura-Linda-Chronif 345 Die Edda 347 Ludwig Richter (zu seinem 50. Todestage) 348 Heinrich Sohnrey, der Kämpfer für Heimat, Land und Volkstum, der Dichter und Volks= erzieher 350 Reichsminiserium für Wissenschung und Volksbildung! 351 Die Schule im nationalsozialistischen Staate 352 Das neue Buch: Volkhafte Dichtung: 353 Deutscher Dichtung von der Edda bis zur Gegenwart 353 Gedichtsammlungen 354 Dolksausgaben 354 Sür die Şerien 355 Zeitschriftenlese 356	Berlin-Wilmersdorf	333
Mitteilungen: Beiträge: Über den Geschichtss und Quellenwert der UrascindasChronif Die Edda		
über den Geschichts und Quellenwert der Urascindaschronif 345 Die Edda 347 Cudwig Richter (zu seinem 50. Todestage) 348 Heinrich Sohnrey, der Kämpfer für Heimat, Cand und Volkstum, der Dichter und Volksersieher 350 Reichsministerium für Wissenschung und Volksbildung! 351 Die Schule im nationalsozialistischen Staate 352 Das neue Buch: Volkhafte Dichtung: 353 Deutscher Dichtung von der Edda bis zur Gegenwart 353 Gedichtsammlungen 354 Volksausgaben 354 Sür die Serien 355 Zeitschriftenlese 356		
Die Edda	Beiträge:	
Die Edda	Über den Geschichts- und Quellenwert der Ura-Linda-Chronif	345
heinrich Sohnrey, der Kämpfer für heimat, Cand und Volkstum, der Dichter und Volksersieher	Die Edda , , , ,	347
erzieher		
Reichsministerium für Wissenschung und Volksbildung! 351 Die Schule im nationalsozialistischen Staate 352 Das neue Buch: Dolkhafte Dichtung: 353 Deutsche Dichtung von der Edda bis zur Gegenwart 353 Gedichtsausgaben 354 Sür die Ferien 355 Zeitschriftenlese 356 " Die Deutsche Schule" veröffentlicht nur Erstdruck et		
Die Schule im nationalsozialistischen Staate		
Das neue Buch: 353 Dolfthafte Dichtung: 353 Deutsche Dichtung von der Edda bis zur Gegenwart 353 Gedichtsaungaben 354 Sür die Ferien 354 Zeitschriftenlese 355 Jeitschriftenlese 356 " Die Deutsche Schule" veröffentlicht nur Erstdrucke		
Dolthafte Dichtung:		352
Deutsche Dichtung von der Edda bis zur Gegenwart	Das neue Buch:	
Gedichtsammlungen	Dolkhafte Dichtung:	353
Dolfsausgaben	Deutsche Dichtung von der Edda bis zur Gegenwart	
Sür die Serien	Gedichtsammlungen	354
Zeitschriftenlese	Dolfsausgaben	
"Die Deutsche Schule" veröffentlicht nur Erstbrucke	Sür die Serien	355
	Zeitschriftenlese	3 56

Derantwortlicher Schriftleiter: Kurt Sigelie, Berlin-Steglit, Lenbachftr. 4 / Sernfpr. Steglit 8000. Alle für die Schriftleitung bestimmten Sendungen find bortbin gu richten, unverlangt eingefandten Arbeiten follen greimarten beigefügt fein. Besprechungs- und Buchersendungen find nur an den Derlag Ceipzig C 1, Liebigftr. 6, ju richten. Anzeigenverwaltung: Leipzig C 1, Liebigstr. 6 / Sernspr. 22204 u. 22264 / Postschedtonto (Julius Klinkharot) Ceipzig 569 78. Sür die Anzeigen verantwortlich: Bernhard Brüschte in Ceipzig. D. A. II. Dj. 1400. Anzeigenpreise: 1/1 Seite RM 60.—, 1/2 Seite RM 30.—, 1/4 Seite RM 15.—, 1/8 Seite RM 7.50.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Personalhauptakte (PA) Kurt Higelke: Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (19753), Ministerium für Bildung und Frauen, Schleswig-Holstein.

Gedruckte Quellen

- Barth, P. (5/61925): Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Wiederum durchgesehene Auflage. Leipzig: O.R. Reisland.
- Becker, C.H. (1926): Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Bernatzki, A. (1942): Schulhelferlehrgänge im Generalgouvernement. Beobachtungen, Erfahrungen, Gedanken. In: Die Deutsche Schule 46, S. 236-241.
- Bolle, W. (1932): Die höhere Schule im Lichte rassenbiologischer Betrachtungen. In: Deutsches Philologen-Blatt 40, Nr. 43, S. 485-490.
- Böttcher, R. (1936): Sinn und Wesen nationalsozialistischer Arbeitserziehung. In: Die Arbeitsschule 50, S. 2-8.
- Brohmer, P. (1933): Der Biologieunterricht und die Erziehung zum volksorganischen Denken. In: Die Deutsche Schule 37, S. 629-633.
- Brohmer, P. (1934a): Das Wesen des Organismus. In: Die Mittelschule 48, S. 222-224.
- Brohmer, P. (1934b): Die Kurse für akademische Mittelschulamtsbewerber an den Hochschulen für Lehrerbildung. In: Die Mittelschule 48, S. 499-501.
- Clauß, L.F. (1934): Warum "Aufnordung" im neuen Reiche?. In: Die Deutsche Schule 38, S.
- Denzer, H. (1933a): Betrachtungen zur nationalen Arbeitserziehung. In: Die Arbeitsschule 47, S. 93-102.
- Denzer, H. (1933b): Werkarbeit im Dienste einer nationalpolitischen Erziehung. In: Die Arbeitsschule 47, S. 353-357.
- Denzer, H. (1934): Neue Formen staatspolitischer Erziehung. In: Die Arbeitsschule 48, S.
- Dobers, E. (1937): Grundsätzliches zur Behandlung der Judenfrage in der Volksschule. In: Die Deutsche Schule 41, S. 49-55.
- Dobers, E. (1941): Kriegsgeschehen und Rassenpolitik. In: Die Deutsche Schule 41, S. 145-
- Dobers, E./Higelke, K. (1939): Rassenpolitische Unterrichtspraxis Der Rassengedanke in der Unterrichtsgestaltung der Volksschulfächer. Leipzig: Klinkhardt.
- Erbt, W. (1925): Weltgeschichte auf rassischer Grundlage. Urzeit, Morgenland und Mittelmeer. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Erbt, W. (1937): Geschichtsunterricht auf rassischer Grundlage in der Volksschule. In: Die Deutsche Schule 41, S. 241-246.
- Fischer, A. (1932): Die Arbeitsschulbewegung inmitten der aktuellen Wirtschaftskrise. In: Die Arbeitsschule 46, S. 1-5.
- Fischer, A. (1933): Politik und Pädagogik. In: Die Deutsche Schule 37, S. 7-19.
- Garbe, U. (1935): Germanisches Frauentum als Erziehungsvorbild. In: Die Deutsche Schule 39, S. 58-68.
- Grunwald, K. (1934): Die biologische Geschichtsbetrachtung und ihre Auswirkung auf den Unterricht der Mittelschule. In: Die Mittelschule 48, S. 499-501.

- Guyer, W. (1934): Unsere Schweizerische Schule. Ihr Geist Ihr Standort Ihre nationale Aufgabe. Frauenfeld und Leipzig: Huber & Co. Aktiengesellschaft.
- Higelke, K. (1932): Pädagogisches Führertum. In: Die Deutsche Schule 37, S. 1-8 und S. 49-59 (Schluß).
- Higelke, K. (Hrsg.) (1935): Völkisches Lehrgut. Schriftenreihe zur Neugestaltung des Volksschulunterrichts. Leipzig: Klinkhardt.
- Higelke, K. (1939): Neubau der Volkschularbeit: Plan, Stoff und Gestaltung nach den Richtlinien des Reichserziehungsministeriums. Leipzig: Klinkhardt.
- Higelke, K. (1942): Das deutsche Volksschulwesen im Generalgouvernement. In: Die Deutsche Schule 46, S. 31-34.
- Hoffmann, A. (1933): Didaktische Erschließung des Leitgedankens der rassenhygienischen Erziehung. In: Die Arbeitsschule 47, S. 369-374.
- Jaensch, E. (1934): Die Ziele der neuen Erziehung. In: Die Deutsche Schule 38, S. 101-111.
- Kapp, F.C.G. (1848/1993): Aufruf zur Umgestaltung der deutschen Nationalerziehung (Auszug). In: Michael, B./Schepp, H.-H. (Hrsg.): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen/ Zürich: Muster-Schmidt, S. 148-151.
- Kurtz, H. (1940): Deutsches Kraftfeld: Osteuropa. In: Die Deutsche Schule 44, S. 241-244.
- Lehmann, E. (1937): Erziehung in Volk und Schule. In: Die Deutsche Schule 41, S. 7-13.
- Manifest des Berliner Arbeiterkongresses (1848/1993): An die Deutsche Nationalversammlung 1848 (Auszug). In: Michael, B./Schepp, H.-H. (Hrsg.): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen/Zürich: Muster-Schmidt, S. 152-155.
- Nohl, H. (1933): Pädagogische Bewegung oder pädagogische Reaktion?. In: Die Deutsche Schule 37, S. 1-6.
- Nohl, H. (21935): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Durchgesehene und mit einem Nachwort versehende Auflage. Frankfurt a.M.: G. Schulte Bulmke.
- Nohl, H. (51961): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Unveränderte Auflage. Frankfurt a.M.: G. Schulte Bulmke.
- Paul, G. (1935): Raum und Rasse im Geschichtsbild des Dritten Reichs. In: Die Deutsche Schule 39, S. 483-488.
- Paul, G. (1939): Deutschland und der Mittelmeerraum in geopolitischer, rassischer und geschichtlicher Beziehung. In: Die Deutsche Schule 43, S. 246-253.
- Peters, U. (1938): Erziehungswissenschaft und Erziehung. In: Die Deutsche Schule 42, S.
- Petersen, P. (1935a): Auf dem Wege zu neuen Formen religiöser Unterweisung in der Schule. In: Die Deutsche Schule 39, S. 9-13.
- Petersen, P. (1935b): Gruppenarbeit nach dem Jena-Plan. In: Die Deutsche Schule 39, S. 393-402.
- Petersen, P. (1937): Die Führung im Unterricht. In: Die Deutsche Schule 41, S. 1-6.
- Pfahler, G. (1936): Erbcharakterkunde und Lehrberuf. In: Die Deutsche Schule 40, S. 1-11.
- Pladra O. (1934): Rasse ist Schicksal Gedanken zur Förderung des rassischen Bewußtseins. In: Die Mittelschule 48, S. 81-83.
- Plümer, F. (1925): Die Wahrheit über Hitler und seinen Kreis. Berlin: K. Springer.
- Plümer, F. (1938): Das britische Weltreich: Die geopolitischen Grundlagen seiner geschichtlichen Entwicklung. Dortmund: W. Crüwell.
- Plümer, F. (1942): Deutsches Ostland im Neuen Europa. In: Die Deutsche Schule 46, S. 25-30 und S. 49-58.
- Rosenberg, A. (1930): Der Mythus des 20. Jahrhunderts. Eine Wertung der seelisch-geistigen Gestaltenkämpfe unserer Zeit. München: Hoheneichen.

Roth, H. (1938): Psychologie der Jugendgruppe. Aufbau, Sinn und Wert jugendlichen Gemeinschaftslebens. (Reihe: Die Lehre von der praktischen Menschenkenntnis ,Praktische Charakterologie. Eine Darstellung ihrer Probleme, Methoden, Begriffe, Anschauungen. Hrsg. von der Hauptstelle der Wehrmacht für Psychologie und Rassenkunde. Band 1.) Berlin: Bernard & Graefe.

Scheidt, W. (1933): Rassenbiologie in der Schule. In: Die Deutsche Schule 37, S. 634-641.

Scheidt, W. (1934): Praktische Rassenhygiene. In: Die Deutsche Schule 38, S. 59-66.

Schmidt, O. (1921): Ein Vierteljahrhundert der Deutschen Schule. In: Die Deutsche Schule 25, S. 534-540.

Schulz, K. (1934a): Der Rassengedanke im Deutschunterricht. Ein vorbereitender Beitrag zur Neugestaltung des Lehrplans. In: Die Mittelschule 48, S. 3-7.

Schulz, K. (1934b): Der Rassegedanke im deutschen Sprachunterricht. Ein Beitrag zur Neugestaltung des Lehrplans. In: Die Mittelschule 48, S. 42-43.

Simoleit, G. (1938): Österreich, deutsches Schicksalsland. In: Die Deutsche Schule 42, S. 161-166.

Simoleit, G. (1939): Deutschland und Polen. In: Die Deutsche Schule 43, S. 321-328.

Stern, W. (1931): Die Stellung der Psychologie an den deutschen Universitäten. In: Die Deutsche Schule 35, S. 74-83.

Sturm, K.F. (1931): Demokratie und Erziehung. In: Die Deutsche Schule 35, S. 30-34.

Sturm, K.F. (1936): Ernst Kriecks Anthropologie. In: Die Deutsche Schule 40, S. 553-562.

Tumlirz, O. (1920): Die Hauptpunkte der österreichischen Schulreform. In: Die Deutsche Schule 24, S. 447-453.

Tumlirz, O. (1929): Die Revolution der Jugend und die Kameradschaftsehe. In: Die Deutsche Schule 33, S. 87-100.

Tumlirz, O. (1930): Der neunte internationale Psychologenkongreß (New Haven, Connecticut, U.S.A.). In: Die Deutsche Schule 34, S. 28-33.

Tumlirz, O. (1933): Die Schule als Erziehungsstätte. In: Die Deutsche Schule 37, S. 65-73.

Tumlirz, O. (1939): Anthropologische Psychologie. Berlin: Junker & Dünnhaupt.

Wolter, F. (1936): Rassenkunde als Forderung und Dienst. In: Die Deutsche Schule 40, S. 413-414.

Beiträge der Schweizerischen Lehrerzeitung (SLZ)

Namentlich nicht gekennzeichnete Beiträge:

(1921): Von den Zielen der Schweizerischen Lehrerzeitung. In: SLZ 66, Nr. 36, S. 287-288.

(1925): Das Problem der nationalen Erziehung vor dem Nationalrate. In: SLZ 70, Nr. 51, S. 457-458.

(1926): Jugendbewegung und staatsbürgerliche Erziehung. In: SLZ 71, S. 122.

(1928): Pazifismus - Antimilitarismus. In: SLZ 73, S. 225.

(1929a): Die neue Lehrerbildung in Preussen. In: SLZ 74, S. 173.

(1929b): Erziehung im Geiste des Völkerbundes. In: SLZ 74, S. 386.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge:

Guyer, W. (1934a): Demokratie, Schule und Erziehung. In: SLZ 79, S. 13-17.

Guyer, W. (1934b): Demokratie, Schule und Erziehung. Fortsetzung. In: SLZ 79, S. 26-29.

Heller-Lauffer, R. (1934): Erziehung zur Gemeinschaft. In: SLZ 79, S. 3-5.

Oestreich, P. (1929): Von deutschen Schulen der freien Jugend-Entwicklung. In: SLZ 74, S. 173-174.

Schmid, W. (1929): Mehr Erziehung - eine volkliche und staatliche Forderung. In: SLZ 74, S. 305-307.

Literatur

- Aurin, K. (1983): Die Politisierung der Pädagogik im "Dritten Reich". In: Zeitschrift für Pädagogik 30, H. 5, S. 675-692.
- Băleanu, A.A. (1995): Der "ewige Jude". Kurze Geschichte der Manipulation eines Mythos. In: Schoeps, J.H./Schlör, J. (Hrsg.), a.a.O., S. 96-103.
- Baumgart, F. (Hrsg.) (2001): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen, Texte, Aufgaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berg, C. (1991): Familie, Kindheit, Jugend. In: dies. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. München: Beck, S. 91-146.
- Berg, C. (1992): Reformpädagogik im Zwielicht. Aus den Abgründen der Ratgeberliteratur. In: Neue Sammlung 32, H. 3, S. 459-472.
- Braun, C. v. (1995): Blut und Blutschande. Zur Bedeutung des Blutes in der antisemitischen Denkwelt. In: Schoeps, J.H./Schlör, J. (Hrsg.), a.a.O., S. 80-95.
- Bühler, H./Simons, O. (2004): Die blendenden Geschäfte des Matthias Lackas. Korruptionsermittlungen in der Verlagswelt des Dritten Reiches. München: Pierre Marteau.
- Criblez, L. (1995): Zwischen Pädagogik und Politik. Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930-1945). Bern: Lang.
- Daniel, U. (2001): Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Flitner, W. (31950): Allgemeine Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Frenzel, E. (71988): Stoffe der Weltliteratur. Verb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Furrer, M. (2004): Die Nation im Schulbuch zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart. Hannover: Hahn.
- Gass-Bolm, T. (2005): Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen: Wallstein.
- Grunder, H.-U. (1984): Portrait. Schweizerische Pädagogische Zeitschrift. In: SLZ 148, H. 24, S. 8.
- Grunder, H.-U. (1994): Zentralisierungsprozesse in der Schweizer Lehrerbildung und ihre Folgen vor dem Hintergrund europäischer Prozesse. In: Seibert, N./Jerve, H.: Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München: PimS-Verlag, S. 967-994.
- Haan, G. de/Rülcker, T. (2002): Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. In: dies. (Hrsg.): Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Studienbuch. Frankfurt: Peter Lang, S. 13-36.
- Harten, H.-C. (1993): Rasse und Erziehung. Zur pädagogischen Psychologie und Soziologie des Nationalsozialismus. Ein Forschungsbericht. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 1, S. 111-134.
- Harten, H.-C./Neirich, U./Schwerendt, M. (2006): Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Bio-bibliographisches Handbuch. (Edition Bildung und Wissenschaft, Bd. 10; Veröffentlichung des Zentrums für Zeitgeschichte von Bildung und Wissenschaft der Universität Hannover.) Berlin: Akademie-Verlag.
- Herbst, L. (2004): Komplexität und Chaos. Grundzüge einer Theorie der Geschichte. München: Beck.
- Herrlitz, H.-G. (1987): Von der wilhelminischen Nationalerziehung zur demokratischen Bildungsreform. Eine Auswahl aus 90 Jahren "Die Deutsche Schule". Frankfurt a.M.: Hirschgraben.
- Hilberg, R. (1982): Die Vernichtung der europäischen Juden. Band 1. Frankfurt a.M.: Fischer.

- Hoffmann-Ocon, A. (2006): Heinrich Roths Weg in das Professorenamt Biographie aus Dokumenten und Archivalien (veränderter Wiederabdruck). In: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.): "Realistisch denken verlangt geistesgeschichtlichen Kontext". Prof. Dr. Heinrich Roth zum 100. Geburtstag. Katalog zur Ausstellung. Berlin, S. 5-46.
- Hoffmann-Ocon, A. (2007): Heinrich Roths Weg in das Professorenamt. Eine biographische Rekonstruktion. In: Die Deutsche Schule, 9. Beiheft, S. 29-58.
- Hoffmann-Ocon, A. (2008): "Die Deutsche Schule" im Nationalsozialismus. Ein dunkles Kapitel wird beleuchtet. In: Die Deutsche Schule 100, H. 2, S. 190-205.
- Hopf, C. (2004): Die "experimentelle Pädagogik" im zeitgenössischen und historischen Urteil. In: Liedtke, M./Matthes, E./Miller-Kipp, G. (Hrsg.): Erfolg oder Misserfolg? Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 273-292.
- Horn, K.-P. (1996): Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus. Selbstbehauptung, Anpassung, Funktionalisierung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hortzitz, Nicoline 1995: Die Sprache der Judenfeindschaft. In: Schoeps, J.H./Schlör, J. (Hrsg.), a.a.O., S. 19-40.
- Keim, W. (1995): Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Band 1: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Keim, W. (1997): Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Band 2: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Keller, R. (2004): Diskursforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klafki, W./Brockmann, J.-L. (2002): Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine "Göttinger Schule" 1932-1937. Weinheim/Basel:
- Koselleck, R. (2006): Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kreis, G. (2004): Die Schweiz in der Erwartung des Zweiten Weltkrieges. In: ders.: Vorgeschichten zur Gegenwart. Ausgewählte Aufsätze. Band 2. Basel: Schwabe, S. 113-
- Kreis, G. (Hrsg.) (2007): Deutsche und Deutschland aus Schweizer Perspektiven. Basel: Schwabe.
- Lee, J.-S./Jourdan, M. (1990): Herman Nohl und die Jugendbewegung. In: Neue Sammlung 30, H. 2, S. 267-275.
- Lichtblau, A. (2007): A Hetz muass sein Antisemitismus: Rahmenbedingungen und Wirkungen auf das Zusammenleben von Juden und Nichtjuden; URL: http://www.sbg. ac.at/ges/people/lichtblau/antisem.htm; Zugriff: 25.02.2009.
- Lingelbach, K.C. (1970): Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim: Beltz.
- Link, J.W. (1999): Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898-1968). (=Untersuchungen zu Kultur und Bildung, 2.) Hildesheim: Lax.
- Longerich, P. (2006): "Davon haben wir nichts gewusst!". Die Deutschen und die Judenverfolgung 1933-1945. München: Pantheon.
- Mast, Peter (1996): Von der Hochschule zum Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main 1950-1981. Ein Beitrag zur Geschichte der "pädagogischen Tatsachenforschung" in Deutschland. München: Typographisches Manuskript.
- Metz, P. (2003): Verständigung in der Schweiz, Teil 1. In: Bündner Jahrbuch 2003. Zeitschrift für Kunst, Kultur und Geschichte Graubündens 45, S. 149-158.

- Metz, P. (2004): Verständigung in der Schweiz, Teil 2. In: Bündner Jahrbuch 2004. Zeitschrift für Kunst, Kultur und Geschichte Graubündens 46, S. 83-98.
- Miller-Kipp, G./Wilhelm, T. (1991): "Über meine Schuld". Ein Gespräch zur gegenwärtigen Vergangenheit in der Erziehungswissenschaft zwischen Gisela Miller-Kipp und Theodor Wilhelm. In: Neue Sammlung 31, H. 4, S. 648-664.
- Moser, H./Kost, F./Holdener, W. (Arbeitsgruppe Politische Bildung) (1975): Zur Geschichte der Politischen Bildung in der Schweiz (Sonderarbeitsbericht Projekt: "Kooperativer Unterricht", Juli 1975). Zürich: Pädagogisches Institut.
- Mühlberger, D. (2004): Hitler's Voice. The Völkischer Beobachter, 1920-1930. Bd. I: Organisation and Development of the Nazi Party; Bd. II: Nazi Ideology and Propaganda. Bern: Peter Lang.
- Müller, G. (1978): Ernst Krieck und die nationalsozialistische Wissenschaftsreform. Motive und Tendenzen einer Wissenschaftslehre und Hochschulreform im Dritten Reich. Weinheim/Basel: Beltz.
- Neidhart, K. (2004): Nationalsozialistisches Gedankengut in der Schweiz. Eine vergleichende Studie schweizerischer und deutscher Schulbücher zwischen 1900 und 1945. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Ottweiler, O. (1979): Die Volksschule im Nationalsozialismus. Weinheim: Beltz.
- Peukert, D.J.K. (1987): Die Weimarer Republik. Krisenjahre der Klassischen Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Piper, E. (1995): Die jüdische Weltverschwörung. In: Schoeps, J.H./Schlör, J. (Hrsg.), a.a.O., S. 127-135.
- Platner, G., und Schüler der Gerhart-Hauptmann-Schule in Kassel (Hrsg.) (1983): Schule im Dritten Reich – Erziehung zum Tod. Eine Dokumentation. München: dtv.
- Radkau, I. (1998): Das Zeitalter der Nervosität. Deutschland zwischen Bismarck und Hitler. München: Carl Hanser.
- Raphael, F. (1995): Der Wucherer. In: Schoeps, J.H./Schlör, J. (Hrsg.), a.a.O., S. 103-118.
- Rösch, M. (2002): Die Münchner NSDAP 1925-1935. Eine Untersuchung zur inneren Struktur der NSDAP in der Weimarer Republik. München: Oldenbourg.
- Schmidtke, A. (2007): Körperformationen. Fotoanalysen zur Formierung und Disziplinierung des Körpers in der Erziehung des Nationalsozialismus. Münster: Waxmann.
- Schmitz-Berning, C. (1998): Vokabular des Nationalsozialismus. Berlin/New York: de
- Schoeps, J.H./Schlör, J. (Hrsg.) (1995): Antisemitismus. Vorurteile und Mythen. Frankfurt a.M.: Campus.
- Scholtz, H. (1983): Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten 1941-1945. In: Zeitschrift für Pädagogik 30, H. 5, S. 693-709.
- Schweitzer, J. u.a. (Redaktion und Herausgeberin der Zeitschrift "Die Deutsche Schule") (2008): Zum 100. Jahrgang der "Deutschen Schule". Sich der Geschichte stellen und Perspektiven entwickeln. In: Die Deutsche Schule 100, H. 1, S. 4-9.
- Stadler, P. (2003): Epochen der Schweizergeschichte. Zürich: Orell Füssli.
- Steigert, T. (2005): Staatsschule und/oder Privatschule? Eine Diskussion der beiden Periodika "Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerzeitung" und "Schweizer Schule" in den Jahren 1965 bis 2000. Tübingen (Unveröffentlichte Diplomarbeit in Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen).
- Taverno, T. (2004): Der Verlag Hitlers und der NSDAP. Die Franz Eher Nachfolger GmbH. Wien: Edition Praesens.
- Tenorth, H.-E. (1986): Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945. Aspekte ihres Strukturwandels. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, S. 299-321.

- Tenorth, H.-E. (1994): "Reformpädagogik". Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. Antrittsvorlesung, 30. November 1992. (Öffentliche Vorlesungen der Humboldt-Universität zu Berlin, H. 33.) Berlin: Humboldt-Universität.
- Tenorth, H.-E. (2006): Eugenik im pädagogischen Denken des nationalsozialistischen Deutschland - oder: Rassismus als Grenzbegriff der Pädagogik. In: Horn, K.-P. u.a. (Hrsg.): Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 33-45.
- Thiersch, H. (2007): Erziehungswissenschaft als Aufklärung. Heinrich Roths Bedeutung in Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. In: Die Deutsche Schule, 9. Beiheft, S. 15-30.

Deutsche Schule

Zeitschrift für

Erziehungswissenschaft



Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung ISSN 0012-0731

Die Deutsche Schule ist eine wissenschaftliche Zeitschrift, mit der die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zur wissenschaftlichen Fundierung und Orientierung aktueller Diskussionen und Entwicklungen im Bildungswesen beiträgt. Sie stellt eine Verbindung her zwischen Kolleginnen und Kollegen, die sich theoretisch und konzeptionell sowie in der Forschung und Ausbildung mit dem Bildungswesen befassen, und jenen, die in der Praxis der Bildungsinstitutionen, besonders in Leitungspositionen, arbeiten und/oder politisch und administrativ auf allen Ebenen verantwortlich sind. Die DDS ist den Grundsätzen der Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit verpflichtet.



Es ist Aufgabe der Redaktion, diesen Rahmen auszufüllen und weiterzuentwickeln. Die DDS soll wissenschaftliche Erkenntnisse aufbereiten und vermitteln, die die demokratische Entwicklung und Qualität der Bildungseinrichtungen und Bildungsprozesse befördern können und zur Weiterentwicklung der pädagogischen Professionen beitragen. Dies schließt auch grundlegende und bildungshistorische Texte ein.

Das Jahresabonnement umfasst vier Hefte und kostet 53,00 €, für GEW-Mitglieder/Studierende (unter Vorlage der Studienbescheinigung) 43,00 €. Ein Einzelheft kostet 16,50 €. Alle Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements.

MÜNSTER - NEW YORK - MÜNCHEN - BERLIN



